

«Jeg tror aldri elever får vist helt hva de kan på  
framføringer uten fagsamtale etterpå»

*Norsklæreres vurdering av muntlige fremføringer*

Runa Boye Müller



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019



# **«Jeg tror aldri elever får vist helt hva de kan på framføringer uten fagsamtale etterpå»**

Norsklæreres vurdering av muntlige fremføringer

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

**Runa Boye Müller**

©Copyright Runa Boye Müller

2019

Vurdering av en muntlig fremføring i norskfaget

Runa Boye Müller

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke et utvalg norsklæreres muntlige vurderingspraksis og deres refleksjoner knyttet til en bestemt vurderingssituasjon, den muntlige fremføringen. Vurderingsforskningen er ofte generell og berører sjelden vurdering av muntlighet (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012; Fjørtoft & Sandvik, 2016). Denne studien kan derfor bidra til å gi en dypere forståelse av læreres vurderingspraksis av den grunnleggende ferdigheten muntlighet. Oppgaven tar utgangspunkt i tidligere forskning som sier at det er utfordrende å vurdere tradisjonelle muntlige fremføringer (Aksnes, 1999; Hertzberg, 1999) og at elevene ofte får generelle tilbakemeldinger i etterkant av sine framlegg (Hertzberg, 2003; Jers, 2010; Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012). Problemstillingen for denne studien har derfor vært følgende: *«Hvordan vurderer et utvalg norsklærere samme muntlige elevfremføring og hvilke refleksjoner har disse lærerne til denne vurderingsformen?»*. Denne studiens teorigrunnlag består av teorier om vurdering og retorikk, der tilbakemeldingenes effektivitet (Hattie & Timperley, 2007) og den retoriske arbeidsprosessen (Bakken, 2016) har vært sentrale begrepsapparater. For å kunne besvare denne problemstillingen og få tilgang til lærernes vurderingspraksis har jeg konstruert en vurderingssituasjon der jeg har filmet en muntlig elevfremføring på niende trinn, som vurderes av fire lærere ved tre forskjellige skoler i et stimulidrevet intervju. Gjennom dokumentanalyse og det kvalitative forskningsintervjuet har jeg både belyst informantenes handlinger og refleksjoner knyttet til denne vurderingssituasjonen. Ved å sammenligne disse lærernes skriftlige og muntlige respons samt deres refleksjoner knyttet til egne tilbakemeldinger og vurderingsformen mer generelt, har jeg fått tilgang til likheter og forskjeller i deres vurderingspraksis.

Analysen viser at lærernes tilbakemeldingspraksis styres av muntlig eksamen og vurderingskriterier. Eksamensformen påvirker lærernes valg av vurderingsform, samt undervisningspraksis, utarbeidelsen av oppgavebestillingen og vurderingskriteriene til elevfremføringen. Lærernes refleksjoner rundt vurderingskriteriene har vist et behov for et tolkningsfellesskap mellom lærere, og et felles språk i klasserommet. Analysen viser også en tendens til at elevfremføringer som sjanger sjelden eller aldri benyttes, og at lærerne enten anvender andre eller supplerende vurderingsformer som fagsamtale, og lyd- eller videoinnspilling på grunn av tidsbruken og fremføringens flyktighet.



# Forord

Takk for nå, Blindern! Dette masterløpet har virkelig vært en berg-og-dalbane og aldri har jeg vært borti en prosess som har hatt en brattere læringskurve. Disse siste fem årene har vært utfordrende og lærerike og til slutt kunne jeg endelig se enden av tunnelen, men det hadde ikke vært mulig uten den støtten og hjelpen jeg har fått på min vei.

I den anledning ønsker jeg å gi en spesiell takk til min veileder, Tove Stjern Frønes. Takk for at du har vært lynrask til å svare på mail, lyttet til meg og gitt meg gode råd når jeg har vært litt rådvill. Jeg vil også takke prosjektleder Guri Nortvedt i forskningsgruppen ACRAS, for at du har vært ufattelig raus både med faglig og ernæringsmessig påfyll på frokostseminar, og ikke minst ditt strålende engasjement i alle masterstudentenes prosjekter. Jeg vil også takke for all støtte fra alle mine medstudenter på lektorprogrammet både i og utenfor forskningsprosjektet ACRAS, «Aiding Culturally Responsive Assessment» på Instituttet for skoleforskning og lærerutdanning på Universitetet i Oslo.

Jeg vil også takke alle deltakerne som har satt av tid til å delta i prosjektet, til tross for deres hektiske lærerhverdag. En ekstra takk til mamma for at du vært der gjennom fem år som moralsk støtte og ikke minst for oppmuntring og gjennomlesning av hele masteroppgaven. Tusen takk til verdens mest tålmodige kjæreste Henrik, som har gitt meg lov til å la alle papirer flyte ut over spisebordet i ukesvis, og gitt meg ro og fred til å jobbe med masteroppgaven hjemme der jeg trives best.

God lesning!

Blindern, våren 2019

Runa Boye Müller





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Aktualisering av tema .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.3	Kart for videre lesning .....	4
<b>2</b>	<b>Teori og tidligere forskning.....</b>	<b>5</b>
2.1	Hva er muntlige ferdigheter i norskfaget? .....	5
2.1.1	Fremføringen som sjanger .....	6
2.1.2	Retorikk og den retoriske arbeidsprosessen .....	7
2.2	Vurdering .....	10
2.2.1	Effektive og læringsfremmende tilbakemeldinger .....	11
2.2.2	Skriftlig og muntlig tilbakemelding .....	14
2.2.3	Verdien av gode tilbakemeldinger for elevenes læringsutbytte .....	14
2.2.4	Vurdering av muntlighet og dens utfordringer .....	15
2.3	Tidligere forskning om vurdering av muntlighet .....	16
2.3.1	Lærernes veiledning og metaundervisning .....	17
2.3.2	Fokusområder i lærernes tilbakemeldinger .....	18
2.3.3	Kriteriebasert vurdering .....	19
2.4	Sammenfatning av kapittelet.....	20
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>21</b>
3.1	Kvalitativ tilnærming .....	21
3.2	Utvalgsprosedyre og utvalgskriterier .....	23
3.2.1	Presentasjon av lærerutvalget.....	24
3.3	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	25
3.3.1	Prøveintervju .....	25
3.3.2	Intervjuguiden .....	26
3.3.3	Gjennomføringen av intervjuene og transkripsjon.....	26
3.4	Elevfremføringen som grunnlag for datamaterialet .....	27
3.4.1	Observasjon av det aktuelle klasserommet .....	27
3.4.2	Videoptak av elevfremføringen .....	28
3.5	Dokumentanalyse .....	30
3.6	Analysekategorier og teoretisk rammeverk.....	30
3.6.1	Kategorisering av lærernes tilbakemeldinger .....	32
3.6.2	Analyse av lærernes refleksjoner .....	33
3.7	Validitet .....	33
3.7.1	Troverdighet.....	35
3.7.2	Overførbarhet.....	36
3.7.3	Pålitelighet .....	36
3.8	Etiske betraktninger.....	37
3.8.1	Informert og fritt samtykke .....	37
3.8.2	Konfidensialitet og anonymitet .....	38
<b>4</b>	<b>Analyse og resultater .....</b>	<b>39</b>
4.1	Analyse av tilbakemeldingene .....	40
4.2	Skole A – Lærer Adrian.....	41
4.2.1	Skriftlig tilbakemelding .....	41
4.2.2	Muntlig tilbakemelding.....	41
4.2.3	Lærerens refleksjoner over egen vurderingspraksis.....	42

<b>4.3</b>	<b>Skole A – Lærer Birgitte</b>	<b>44</b>
4.3.1	Skriftlig tilbakemelding	44
4.3.2	Muntlig tilbakemelding	44
4.3.3	Lærerens refleksjoner over egen vurderingspraksis	45
<b>4.4</b>	<b>Skole C – Lærer Cecilie</b>	<b>47</b>
4.4.1	Skriftlig tilbakemelding	47
4.4.2	Muntlig tilbakemelding	47
4.4.3	Lærerens refleksjoner over egen vurderingspraksis	48
<b>4.5</b>	<b>Skole D – lærer Dag</b>	<b>49</b>
4.5.1	Skriftlig tilbakemelding	49
4.5.2	Muntlig tilbakemelding	50
4.5.3	Lærerens refleksjoner over egen vurderingspraksis	50
<b>4.6</b>	<b>Oppsummering av lærernes tilbakemeldinger</b>	<b>52</b>
<b>4.7</b>	<b>Andre temaer som kom opp i intervjuet</b>	<b>55</b>
<b>4.8</b>	<b>Sammenfatning av mine funn</b>	<b>59</b>
<b>5</b>	<b>Diskusjon</b>	<b>61</b>
<b>5.1</b>	<b>Presentasjon av studiens hovedfunn</b>	<b>61</b>
<b>5.2</b>	<b>Lærernes bevissthet om egen vurderingspraksis</b>	<b>62</b>
5.2.1	Muntlig eksamen og dens påvirkningskraft	62
5.2.2	Vurderingskriterienes påvirkningskraft	64
5.2.3	Hvor gode er lærernes tilbakemeldinger egentlig?	67
5.2.4	Hva slags respons bør lærere gi?	68
<b>5.3</b>	<b>Er den tradisjonelle muntlige fremføringen på vei ut?</b>	<b>69</b>
5.3.1	Lyd- og videoinnspilling	69
5.3.2	Fagsamtalen	71
5.3.3	Fremføringens betydningsfulle plass i skolen	72
<b>5.4</b>	<b>Oppsummering</b>	<b>73</b>
<b>6</b>	<b>Avslutning</b>	<b>74</b>
<b>6.1</b>	<b>Hovedfunn og avsluttende oppsummering</b>	<b>74</b>
<b>6.2</b>	<b>Studiens begrensninger</b>	<b>75</b>
<b>6.3</b>	<b>Didaktiske implikasjoner</b>	<b>75</b>
<b>6.4</b>	<b>Forslag til videre forskning</b>	<b>76</b>
	<b>Litteraturliste</b>	<b>77</b>
	<b>Vedlegg 1: Oppgavebestillingen</b>	<b>84</b>
	<b>Vedlegg 2: Vurderingskriterier</b>	<b>85</b>
	<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD</b>	<b>87</b>
	<b>Vedlegg 4: Intervjuguide</b>	<b>89</b>
	<b>Vedlegg 5: Lærernes skriftlige tilbakemelding</b>	<b>91</b>
	<b>Vedlegg 6: Lærernes muntlige tilbakemelding</b>	<b>93</b>
	<b>Vedlegg 7: Samtykkebrev – kontaktlærer</b>	<b>98</b>
	<b>Vedlegg 8: Samtykkebrev – elev</b>	<b>100</b>
	<b>Vedlegg 9: Samtykkebrev – medelever</b>	<b>102</b>
	<b>Vedlegg 10: Samtykkebrev – lærere</b>	<b>105</b>

# Tabell og figuroversikt

<b>Tabell 2.1:</b> Oversikt over tidligere forskning i Norden og læreres tilbakemeldingspraksis .....	19
<b>Figur 3.1:</b> Forskningsprosessen .....	22
<b>Tabell 3.2:</b> Oversikt over informantene .....	24
<b>Figur 3.3:</b> Oversikt over gjennomføringen av den konstruerte vurderingssituasjonen.....	26
<b>Figur 3.4:</b> Oversikt over det seks uker lange undervisningsforløpet inndelt i fem faser.....	28
<b>Tabell 3.5:</b> Transkripsjonsnøkkel.....	29
<b>Tabell 3.6:</b> Transkripsjon av elevfremføring .....	29
<b>Tabell 3.7:</b> Kategoriseringer av tilbakemeldingene tilknyttet den retoriske arbeidsprosessen.....	31
<b>Tabell 3.8:</b> Kategoriseringer av tilbakemeldingene tilknyttet de tre tilbakemeldingsnivåene.....	32
<b>Figur 4.1:</b> Datamaterialet .....	39
<b>Tabell 4.2:</b> Oversikt over de fire lærernes tilbakemeldinger fordelt på faser i den retoriske arbeidsprosessen .....	40
<b>Tabell 4.3:</b> Oversikt over de fire lærernes tilbakemeldinger fordelt på de tre tilbakemeldingsnivåene .....	40

# 1 Innledning

«Enkelte elever er så skrekkslagne at de trenger å oppleve at de ikke dør eller besvimer ved å framtre offentlig» (Penne, 1999, s. 85). Allerede på barneskolen ble jeg introdusert for fremføringer, noe jeg var svært lite glad i. Gjennom mine år i grunnskole og videregående ble vi «drillet» i slike vurderingssituasjoner. På muntlig eksamen på vg3 opplevde jeg endelig en enorm mestring fordi jeg følte at jeg hadde kontroll på det faglige innholdet og begreper både under presentasjonen og i samtalen i etterkant. Denne mestringsfølelsen bør alle elever få mulighet til å erfare, men det forutsetter at man som lærer utfordrer og støtter elevene til å få nok mot til å ta ordet og holde en presentasjon. Dette er betydningsfullt både i og utenfor skolen, og forankres i den nye norsklæreplanen slik: «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette viser norskfagets funksjon både som et dannelsesfag og redskapsfag. Til tross for at jeg til slutt opplevde en mestringsfølelse, var jeg ofte misfornøyd med karakteren og tilbakemeldingene. De fleste har sikkert også opplevd misnøye med karakterer og ikke fått medhold av læreren, fordi fremføringen kun ble sett og hørt av én faglærer? I kontrast til en skriftlig tekst kan ikke den tradisjonelle fremføringen som er spontan og flyktig, diskuteres på tilsvarende måte med andre lærere. Som lektorstudent har jeg også opplevd og lært om utfordringer knyttet til vurdering av skriving i norskfaget, og jeg visste tidlig at jeg ønsket å undersøke om dette er tilfelle også i muntlige vurderingssituasjoner.

## 1.1 Aktualisering av tema

I dagens læreplan løftes norskfaget frem som en «arena der de [elevene] får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Talespråket har en viktig funksjon både som tanke-, kommunikasjons- og læringsredskap (Øzerk, 1996). I følge Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg (2012) er det muntlige språket og trening i å stå frem og uttrykke seg presist en forutsetning for å kunne delta i samfunnslivet. Muntlige ferdigheter omtales både som «et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Før innføringen av det retoriker Kjell Lars Berge (2005) omtaler som literacy-reformen Kunnskapsløftet i 2006, ble de muntlige ferdighetene viet lite oppmerksomhet både i praksis og forskningsmessig (Aksnes, 2016; Berge, 2014; Fjørtoft, 2016; Hertzberg, 2012; Svenkerud mfl., 2012). Det er blant annet opprettet nasjonale sentre for både lesing og

skrivning, men dette finnes ikke i muntlighet (Aksnes, 2016; Berge, 2007). Den skandinaviske forskningen som finnes om muntlighet viser at tradisjonelle fremføringer er den dominerende muntlige arbeidsformen i klasserommet (Hertzberg, 2003; Jers, 2010; Klette mfl., 2008; Palmér, 2008; Penne, 2006; Svenkerud mfl., 2012; Svennevig, Tønnesson, Svenkerud, & Klette, 2012). Mye av denne forskningen viser også at lærernes vurdering ofte er generell, kort og positiv. Det er likevel nevneverdig at Hertzbergs (2003) studie ikke inkluderer helklassesamtalen som en form for muntlig undervisning, noe som ville nyansert resultatene litt. Dette blir beskrevet ytterligere i neste kapittel om tidligere forskning.

Med tanke på den tradisjonelle fremføringens plass i muntlighetsundervisningen ønsker jeg å undersøke lærenes vurderingspraksis. For å undersøke dette benytter jeg meg av teori om vurdering og retorikk, der tilbakemeldingenes effektivitet (Hattie & Timperley, 2007) og den retoriske arbeidsprosessen (Bakken, 2016) har vært sentrale begrepsapparater. Retorikken er en kommunikasjonsteori som systematiserer elementene som inngår i en talehandling, og dermed er det naturlig å vende blikket mot retorikk når forskningsfokuset er muntlig formidling (Andersen, 1995). Flere forskere har fremhevet verdien av å knytte undervisning av retorikk opp mot muntlige fremføringer, slik at elevenes metaspråklige bevissthet gradvis øker (Aksnes, 1999; Bakken, 2014; Hertzberg, 2003; Penne, 1999). «Høy metaspråklig bevissthet er en viktig forutsetning for å lykkes i skole og utdanning, og den blir stadig viktigere» (Penne & Hertzberg, 2017, s. 55). Innføringen av retorikk som emne er en av de største endringene i norskfaget i videregående skole i forbindelse med Kunnskapsløftet (Bakken, 2014). I følge Liv Marit Aksnes (2016) får muntlig retorikk likevel først formell plass i ungdomsskolen med revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013, der retorikk nevnes eksplisitt i tilknytning til kompetansemålene som omhandler presentasjon og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2013). Retorikkens plass i norskfaget videreføres også i høringsutkastet til den nye norsklæreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018). En av fordelene med retorisk teori er at det kan være et godt utgangspunkt for å bevisstgjøre elevene på sin egen muntlige kompetanse gjennom et felles begrepsapparat i klasserommet. Dette samsvarer med Ludvigsen-utvalgets dybdelæringstanke om at elever lettere kan overføre læring fra ett fag til et annet dersom de behersker slike sentrale elementer (NOU 2015: 8).

Faglig vurdering beskrives i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) slik: «vurdering i fag skal fremme læring, være et uttrykk for elevenes kompetanse, og elevene skal gjennom vurdering få en tilbakemelding og god veiledning» (s. 56). Videre igangsatte

Utdanningsdirektoratet flere nasjonale satsninger som *Bedre Vurderingspraksis* i perioden 2007–2009 (Hopfenbeck, Throndsen, Lie, & Dale, 2009) etterfulgt av det fireårige prosjektet *Vurdering for læring* 2010–2014 med videreføring til 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2014). I høringsutkastet til den nye norsklæreplanen står det også at lærerens vurderingspraksis skal støtte opp under elevens «dybdelæring, motivasjon og mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette forutsetter at læreren støtter og veileder samt setter av tilstrekkelig med tid til å arbeide med utfordringer tilpasset den enkelte elev (NOU 2015: 8). I min studie er det lærerperspektivet som er undersøkt, og det er først og fremst hva læreren kan gjøre for å øke elevens læringsutbytte som er av interesse. Internasjonale utdanningsforskere har lenge vært opptatt av effekten tilbakemeldinger har på elevers læringsutbytte (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Det vi vet er at noen typer tilbakemeldinger er betydningsfulle og kan ha en positiv effekt på elevenes læring (Kluger & DeNisi, 1996). Olga Dysthe og Frøydís Hertzberg (2009) poengterer at «hva slags respons som faktisk gis i norske klasserom, har vi (...) lite forskningsbasert kunnskap om» (s. 39). I følge forskningsduoen John Hattie og Helen Timperley (2007) kan det å gi en god tilbakemelding være utfordrende, og en forutsetning for lærere er derfor kompetanse i å gi tilbakemeldinger. I likhet med Hattie og Timperley (2007) vektlegger Paul Black og Dylan Wiliam (2009) at kvaliteten på tilbakemeldingen er viktigere enn kvantiteten, og at tilbakemeldingen både bør være fagspesifikk. Anne Løvland (2007) mener at fremføringer er en «ustabil sjanger» fordi elevene møter ulike forventninger avhengig av skolekultur og lærerkompetanse. Dette ønsket jeg å undersøke nærmere gjennom fire læreres vurdering av samme elevfremføring.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å besvare denne studiens deskriptive problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. På grunn av studiens omfang er det nødvendig å beskrive denne prosessen før jeg presenterer problemstillingen og forskningsspørsmålene. I denne studien har jeg filmet en muntlig elevfremføring som har blitt vurdert av fire norsklærere. I forkant av denne elevfremføringen gjennomførte jeg en ikke-deltakende observasjon av 19 undervisningstimer. I disse seks ukene fulgte jeg en klasse gjennom lærerens introduksjon av temaet «sammensatte tekster», gjennomgang av oppgavebestilling (se vedlegg 1), vurderingskriterier (se vedlegg 2) og elevenes fremføringer om en selvvalgt «blogg». Videre benyttet jeg videodataene i et individuelt stimulidrevet intervju, der lærerne gjennom en konstruert vurderingssituasjon ga den autentiske elevfremføring en muntlig og en skriftlig tilbakemelding, samt karakter.

Deretter fulgte et intervju knyttet til vurderingssituasjonen og deres vurderingspraksis mer generelt.

Formålet med denne studien var å undersøke hvorvidt det var en variasjon i læreres muntlige vurderingspraksis, og problemstillingen lyder som følger: *Hvordan vurderer et utvalg norsklærere samme muntlige elevfremføring og hvilke refleksjoner har disse lærerne til denne vurderingsformen?* For å nærme meg denne problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål basert på teoretiske perspektiver og tidligere forskning om vurdering av muntlige ferdigheter og retorisk teori:

- I. Hva vektlegger fire norsklærere i sine muntlige og skriftlige tilbakemeldinger?
- II. Hvilke refleksjoner har lærerne om sine egne tilbakemeldinger i denne muntlige elevfremføringen?
- III. Hvilke refleksjoner har lærerne om den tradisjonelle fremføringen som sjanger?

For å undersøke problemstillingen i denne studien er det nødvendig for meg å avklare hvilke begreper og avgrensninger som gjelder for denne studien: *den muntlige fremføringen, den retoriske arbeidsprosessen og de fire tilbakemeldingsnivåene*. Disse begrepene blir ytterligere redegjort for i kapittel 2, der relevante definisjoner blir presentert.

### **1.3 Kart for videre lesning**

Denne masteroppgaven består av totalt seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg presentert oppgavens aktualisering, tema, problemstilling samt forskningsspørsmål. Det neste kapitlet omhandler studiens teoretiske grunnlag, som er bakgrunn for analysekategoriene og bli anvendt for å diskutere mine funn. Samtidig redegjør jeg for tidligere forskning om vurdering av muntlighet. I det tredje kapitlet presenterer jeg masterprosjektets forskningsdesign, samt min metodiske fremgangsmåte og utvalgsprosedyre. Avslutningsvis i metodekapitlet diskuterer jeg studiens validitet og reliabilitet samt etiske betraktninger. I kapittel fire presenterer jeg min analyse av studiens datamateriale, og funn. I femte kapittel diskuterer jeg hovedfunnene som fremkom i det foregående kapitlet i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel seks sammenfatter jeg studien ved å oppsummere studiens hovedfunn samt studiens begrensninger. Samtidig fremhever jeg didaktiske implikasjoner og komme med forslag til videre forskning.



## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg presentere det teoretiske rammeverket som er studiens utgangspunkt og som er relevant for oppgavens diskusjonskapittel. Først redegjør jeg for hvordan den grunnleggende ferdigheten muntlighet defineres i norsklæreplanen, og hvilke ferdigheter det forventes at elever skal ha etter 10. årstrinn. Deretter redegjør jeg for fremføringen som sjanger etterfulgt av en begrepsavklaring knyttet til retorisk teori og den retoriske arbeidsprosessen, samt vurdering og de fire tilbakemeldingsnivåene. Dette er utgangspunktet for analysen av datamaterialet som redegjøres for i kapittel 3. Til slutt presenterer jeg tidligere forskning om læreres muntlige vurderingspraksis.

### 2.1 Hva er muntlige ferdigheter i norskfaget?

Fremføringer blir ansett som en del av arbeidet med muntlighet og derfor redegjør jeg først for denne ferdigheten. Muntlige ferdigheter er én av de fem grunnleggende ferdigheter i læreplanen. «Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Selv om arbeidet med de muntlige ferdighetene skal gå på tvers av fag, har likevel norskfaget fått et særskilt ansvar for utviklingen av disse ferdighetene, og dette kommer til syne i norsklæreplanen slik:

Norskfaget har et *særlig ansvar* for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre *muntlige presentasjoner* av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med *ulike muntlige sjangere* og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5, min kursivering).

Dette innebærer at elever skal kunne tilegne seg fagkunnskap gjennom å bruke det muntlige språket mer nyansert og presist. Dette videreføres også i den nye læreplanen der norskfaget fortsatt har ansvar for å utvikle elevenes kunnskap om «talespråket, muntlige sjangere og retoriske strategier» (Utdanningsdirektoratet, 2018). I denne studien anses disse kompetansemålene etter 10. årstrinn som relevante:

- Presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier.
- Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger.
- Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder.

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

Dette er blant annet læreplanmål som omhandler å presentere norskfaglige emner, analysere tekster i ulike sjangere, og beskrive samspillet mellom virkemidler i tekster og reflektere over hvordan vi påvirkes.

### 2.1.1 Fremføringen som sjanger

For å besvare problemstillingen kreves en ytterligere konkretisering av begrepet fremføring. Til tross for at forskning på feltet har stadfestet at det foregår lite systematisk opplæring i muntlige ferdigheter i norske klasserom, viser studier at elever ofte har fremføringer (Hertzberg, 2003; Jers, 2010; Palmér, 2008; Svenkerud mfl., 2012). Nyere klasseromsforskning har vist at det nesten utelukkende er presentasjoner eller fremføringer som er gjenstand for planlegging, øvelse og vurdering, og at forberedte, strukturerte diskusjoner sjelden forekommer (Penne & Hertzberg, 2017). Læreplanen i norsk består blant annet av primære talesjangere som har en *dialogisk* funksjon «diskusjon, samtale, fortelle» og sekundære talesjangere som har en *monologisk* funksjon «framføring, presentasjon» (Penne & Hertzberg, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2013). *Primære* talesjangere vil si sjangere som både inkluderer det hverdagslige og hjemlige språket som vi kjenner fra nære relasjoner, mens de *sekundære* talesjangerne er de som dominerer i mer formelle sammenhenger (Bakhtin, 1998; Gee, 2012; Heath, 1983). I denne studien er det den formelle sekundære talesjangeren *fremføring* som undersøkes. I et historisk perspektiv har fremføringen som sjanger gått fra å være en enkel veggavis til å bli en kompleks fremstillingsform med støtte i digitalt verktøy som PowerPoint (Løvland, 2006; Svennevig mfl., 2012). Dette samsvarer med Carolyn Millers (1984) dynamiske sjangerforståelse, om at nye sjangere oppstår, forsvinner eller endrer seg i møte med nye sosiale handlinger og samfunnsutviklingen.

Beate Børresen, Lise Grimnes og Sigrun Svenkerud (2012) definerer muntlige fremføringer slik: «[å] holde en framføring, består i å legge fram et emne i form av tale, fortelling, foredrag eller rollespill» (s. 231). Elevfremføringer har ofte karakteren som et faglig foredrag, som består i å «formidle fakta, gjerne ved hjelp av tabeller, bilder og lignende» (Børresen mfl., 2012, s. 231). Fremføringene er ofte multimodale, dvs. at ulike modaliteter som lyd, stemme, bilder, film og tekst kombineres. Til tross for at studien ikke omhandler fremføringer i et historisk skoleperspektiv er det nevneverdig hvilken rolle fremføringen har hatt og fortsatt har i skolen i dag. På 1990-tallet fikk fremføringen en sentral rolle som arbeidsmetode, der prosjektarbeid og elevaktive arbeidsmåter ble innført som obligatoriske

arbeidsformer (Aksnes, 1999; Svenkerud, 2013). Muntlig eksamen har gått fra å være en ren kunnskapstest til at den retoriske fremstillingsevnen i form av et foredrag som skal telle like mye som det faglige innholdet (Aksnes, 2016). I dag kan lydopptak benyttes i tillegg til fremføringen men da blir flere karakteristiske trekk ved talen borte, slik som den autentiske situasjonen og ikke-verbale virkemidler (Aksnes, 1999). Ny kommunikasjonsteknologi gir også nye muligheter i undervisningen, enten det er som hjelp og ekstra ressurs i arbeid med fremføringer, eller for å kunne gjøre opptak, fryse øyeblikk for enklere å kunne dokumentere og vurdere muntlighet. Likevel er fremføringssituasjonen kompleks og betinget av forholdet mellom emne, taler, mottaker, situasjon og språk for at den skal kunne lykkes (Dam, 1999). I følge Torlaug Løkensgard Hoel (1999) bør det stilles to typer krav til presentasjoner, selve fremføringen og innholdet. Det forutsettes både at elevene kjenner til de mest elementære tekniske kravene for muntlige fremføringer som stemmebruk, tempo, kontakt med publikum, blikkontakt og kroppsspråk, samt at taleren må orientere lytterne om hva fremføringen skal omhandle og oppsummere til slutt. I følge Aksnes (2016) er fremføringen en sårbar situasjon der taleren lett kan utsettes for kritikk, og siden talespråkets kompleksitet er så tett knyttet til person og situasjon er lærere forsiktig med å gi respons på akkurat dette.

### **2.1.2 Retorikk og den retoriske arbeidsprosessen**

Retorikk kan bidra med et metaspråk om både muntlig form og funksjon, samt være nyttig i praktisk arbeid med ulike typer fremføringer (Aksnes, 2016). I følge retorikkprofessor Georg Johannesen (2001) er «[r]etorikk å vite hva man sier og hvorfor man sier det» (s. 28). I Ludvigsen-utvalgets forskningsgjennomgang vektlegges det at elevene trenger et metaspråk for muntlig kommunikasjon. Et metaspråk handler om å gi elevene redskaper slik at de kan planlegge hva de skal si i ulike sammenhenger, og også reflektere over egen muntlig kommunikasjon (NOU 2015: 8). Likevel viser undervisningsforskning at det er lite metaundervisning i norske klasserom (Svenkerud, 2012). Metaundervisning er i motsetning til andre muntlige arbeidsformer teoritilegnelse og ikke ferdighetstrening, som vil si undervisningssekvenser der lærer og elever snakker *om* muntlige ferdigheter eksplisitt (Hertzberg, 2003). I følge retoriker og norskdidaktikker Jonas Bakken (2014) er retorikkens ideal at den muntlige språkbruken ikke skal være spontan og tilfeldig, men nøye gjennomtenkt og planlagt fordi alle elementene av en tale kan være betydningsfulle. Retorikkundervisningen omhandler både at elevene skal utvikle det planlagte språket ved å stille seg spørsmål om hva som er «godt og passende» og hvorfor, og at de skal lære seg hvordan

språket brukes til å «bevege, behage og belære» (Aksnes, 2016). Retorikk omhandler både formen på og innholdet i det som framføres, og kan bidra med begreper og regler som kan støtte arbeidet med planlegging, gjennomføring og vurdering (Børresen mfl., 2012). Retorikken har mye å bidra med både i skriftlig og muntlig kommunikasjon, ved å både gi lærere og elever en bedre forståelse samt konkrete retningslinjer for hvordan kommunikasjon bør foregå (Bakken, 2014). I følge Sylvi Penne (1999) påvirker systematisk arbeid med retorikk og muntlige fremføringer språkutviklingen. Likevel argumenterer Bakken (2014) for at det ikke er noe poeng i å gjøre retorikken for komplisert for elevene, og at hver enkelt lærer selv må avgjøre hvilke begreper elevene skal lære.

Penne og Hertzberg (2017) mener at retoriikkundervisningens mål er å utvikle elevenes meta-språklige bevissthet. I følge Bakken (2014) trenger en god taler blant annet sjangerkompetanse, som retorikkens teorier og begreper kan hjelpe taleren med å utvikle. Det finnes flere begreper innen retorikken som anses som relevante for å analysere lærernes vurdering av elevfremføringen, men her avgrenser jeg studien til det den svenske forskeren Cecilia Olsson Jers (2010) betegner som retorikkens didaktikk, nemlig «den retoriske arbeidsprosessen» (s. 263). Ved å benytte den retoriske arbeidsprosessen som analyseverktøy får jeg tilgang til begreper og forklaringsmodeller som kan beskrive hva slags type tilbakemeldinger lærerne gir. Hun hevder at enhver elev bevisst eller ubevisst arbeider med disse fasene i forkant av en muntlig fremføring (2010). Til tross for at disse kulturspesifikke konvensjonene ble utarbeidet for 2000 år siden og ikke er de samme som i dag, kan de likevel gi oss tilgang til å beskrive hvilke deler lærerne gir tilbakemelding på. I følge Penne og Hertzberg (2017) innebærer retorikk «kunsten å *finne fram til, ordne, formulere, huske* og til slutt *framføre* det en har på hjertet slik at andre lytter og tar ordene til seg» (s. 70). I følge Bakken (2016) kan den retoriske arbeidsprosessen teorigrunnlag støtte og motivere elevene i planleggingen av sine kreative muntlige tekster. Til tross for at retorisk teori kan være til stor hjelp, poengterer han at det ikke er gitt at elevene planlegger sine muntlige tekster med utgangspunkt i dette teorigrunnlaget og at lærerne derfor må gi elevene støtte og veiledning, samt tilstrekkelig med tid til å arbeide med alle de fem fasene. Han fremhever også at det er viktig at både elevens *prosess* og *resultat* vurderes i lys av alle de fem fasene, det vil si både innholdet, komposisjonen, stilen, memoreringen og fremføringen (2016).

«[D]e retoriske forarbeidsfasene (...) er det antikke retorikkfagets beskrivelse av den arbeidsprosessen taleren bør gå gjennom før han stiller seg opp foran et publikum og framfører sin

tale» (Bakken, 2016, s. 41). Disse fasene er: *inventio* (finne), *dispositio* (ordne), *elocutio* (uttrykke), *memoria* (huske) og *actio* (framføre) (Andersen, 1995, s. 43-59). Begrepet «fase» er i følge Bakken (2016) en uheldig oversettelse til norsk, fordi talerens arbeidsprosess ikke foregår kronologisk slik at man må ferdigstille én del før den neste. *Inventio* innebærer å finne innhold og bestemme den muntlige tekstens overordnede tema og budskap samt å finne innholdsmomenter som går inn under dette. *Dispositio* omhandler å utforme tekstens struktur og komposisjon der taleren må ordne innholdsmomentene i en bestemt rekkefølge og bestemme hvilke deler teksten skal bestå av. Videre innebærer *elocutio* å gi teksten en språklig utforming ved å bestemme hvilket stilnivå teksten skal ha, for eksempel en akademisk eller hverdagslig språkform. Språket skal være korrekt, klart og høvelig eller passende og utsmykket. *Memoria* innebærer å lære seg talen utenat, slik at taleren er uavhengig av manus. *Actio* omhandler at taleren velger en måte å fremføre på, med tanke på stemmebruk og kroppsspråk (Bakken, 2016; Kjeldsen, 2014). I hver av disse fasene, med unntak av *memoria*, står taleren ovenfor et valg. Taleren må velge hvilke(n) innholdsmomenter, komposisjon, stil og fremføring som er best egnet til å overbevise lytterne. Disse fem fasene gjør det lettere for eleven og læreren å forholde seg til kravene som stilles (Dam, 1999). I likhet med Bakken (2014) mener Jers (2010) at de ulike fasene i den retoriske arbeidsprosessen er likestilte og bygger på hverandre.

I likhet med Hoels (2000, s. 33) teksttrekant har Jers (2010, s. 68) utarbeidet det retoriske responsrektangel. Modellen illustrerer en sammenligning av et retorisk responsrektangel oppstilt ved siden av den retoriske arbeidsprosessen, og i samsvar med Hoel (2000) mener Jers (2010) at det finnes et globalt og lokalt tekstnivå. Det *globale nivået* består av de retoriske fasene *inventio* og *dispositio*, mens det *lokale nivået* inneholder fasene *elocutio*, *memoria* og *actio*. I følge Jers (2010) omhandler det globale nivået innholdsmomenter i en vurdering som ikke er synlig i en muntlig fremføring, mens det lokale nivået innebærer elementene som er synlige og hørbare for den som vurderer. Videre hevder hun at det er enklere å gi tilbakemeldinger som omhandler det lokale nivået enn det globale nivået. Jers (2010) inkluderer en sjette fase som omhandler å sette seg inn situasjonen, men siden denne fasen ofte inngår i *inventio*-fasen anser jeg likevel de resterende fem fasene som tilstrekkelige for å gi en helhetlig analyse av min studie og lærernes vurdering av elevfremføringen. Jers (2010) mener at den retoriske arbeidsprosessen kan bistå lærerne i både undervisning og vurdering av muntlige ferdigheter.

## 2.2 Vurdering

Norskfaget står i en særstilling både i antall undervisningstimer og standpunktkarakterer, og i løpet av ungdomsskolen skal elevene ha tre karakterer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2013). Vurdering er derfor en sentral del av norskundervisningen. I følge Forskriften til Opplæringslova (2006) §3-1 har alle elever rett til vurdering, og denne retten innebærer både retten til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. I følge §3-2 skal formålet med vurderingen være «å *fremja* læring undervegs og *uttrykke kompetansen* til eleven (...) undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderingen skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane (...)» (min kursivering). Begrepet *vurdering* er et vidt begrep og for å forstå de glidende overgangene redegjør jeg for de to begrepsparene *formativ* og *summativ vurdering*, og vurdering *for* læring og vurdering *av* læring. Det er viktig å påpeke at disse distinksjonene omhandler intensjonen bak vurderingen og ikke ulike former for vurdering. Formativ og summativ vurdering omhandler *funksjonen* vurderingen har og de defineres ofte som to ulike og selvstendige kategorier ut fra deres gjennomføringstidspunkt. Vurdering for læring (VfL) og vurdering av læring (VaL) henviser derimot til *formålet* med og bruken av vurderingen (Brevik & Blikstad-Balas, 2014; Dysthe, 2008b; Fjørtoft & Sandvik, 2016; Wiliam, 2011). Elevfremføringen i min studie kategoriseres ikke som en sluttvurdering men som én muntlig vurdering etterfulgt av flere, og dermed er hovedfokuset i denne studien prinsippet om vurdering for læring (VfL) og formativ vurdering.

Prinsippet om vurdering for læring er mye diskutert både i og utenfor skolen, og er en konkretisering av læringsfremmende aspekter ved underveisvurderingen (Brevik & Blikstad-Balas, 2014). I denne studien undersøker jeg læreres vurderingspraksis ved å sammenligne deres respons og om disse er læringsfremmende. Vurderingsforskningen viser at tilbakemeldinger er ett av de mest effektive læringsfremmende verktøyene (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011). Hertzberg (1999) mener at god veiledning kommer underveis, er konkret og forståelig, er tilpasset elevenes nivå, peker på sterke og svake sider ved presentasjonen og forsterker elevenes egenforståelse. Det er viktig å poengtere at vurdering i undervisningssammenheng omhandler vurdering av elevens læring og ikke eleven som person (Smith, 2009). Roar Engh (2013) definerer VfL slik:

Vurdering for læring er en tretrinnsprosess der man samler inn dokumentasjon på elevens nåværende kompetanse, deretter klargjør hva som er målet med det som skal læres for til slutt å avgjøre hva som videre bør gjøres for å få en bedre måloppnåelse (s. 18).

Kjernen med vurdering for læring er at tilbakemeldingen skal si hvor eleven befinner seg i læringsforløpet og hva den kan gjøre for å forbedre seg (Brevik & Blikstad-Balas, 2014; Hattie & Timperley, 2007; Hopfenbeck, 2016). De to forskningsduoen Hattie og Timperley (2007) og Black og Wiliam (2009) legger frem flere prinsipper som har stor betydning for elevenes læringsutbytte av undervisningen, som Vurderingsforskriften fra 2010 har forankret i den norske skolen. Vurderingsforskriften om elevenes rett til vurdering for læring fremheves i disse fire prinsippene som viser at elever lærer best når de: 1) forstår hva de skal lære (*mål*) og hva som er forventet av dem (*kriterier*), 2) får tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen (*tilbakemeldinger*), 3) får råd om hvordan de kan forbedre seg (*fremovermelding*) 4) er involvert i eget læringsarbeid ved å vurdere eget arbeid og utvikling (*egenvurdering*) (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vurdering for læring blir først definert som formativ vurdering når læreren bruker kunnskapen den har om elevene til å tilpasse eller eventuelt korrigere deres opplæring (Black & Wiliam, 2009; Wiliam, 2009).

### **2.2.1 Effektive og læringsfremmende tilbakemeldinger**

Til tross for at forskningsgrunnlaget til Hattie (2009) er kritisert, understrekes det at enkelte tilbakemeldingstyper kan være spesielt effektive og mer læringsfremmende enn andre (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2010). I samsvar med det sosialkonstruktivistiske synet på læring og Lev Vygotskys (1978) tanke om den *proksimale utviklingssone* er tilbakemeldingen effektiv når den reduserer gapet mellom nåværende og fremtidig forståelse (Hattie & Timperley, 2007). Vurderingsforskning har tydeliggjort at tilbakemeldingen er mest effektiv når den fokuserer på konkrete aspekter ved elevarbeidet ut i fra bestemte kriterier, og når den både identifiserer styrker og svakheter samt gir veiledning om hva som skal til for å forbedre arbeidet og nærme seg målet (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). I følge Hattie og Timperley (2007) bør lærerens tilbakemeldinger besvare disse tre spørsmålene for at den skal være effektiv og læringsfremmende: «[w]here am I going?», «[h]ow am I going?» og «[w]here to next?» (s. 86, jf. Black & Wiliam, 2009). Disse tre tilbakemeldings-spørsmålene fungerer i relasjon til fire nivåer: *oppgavenivå*, *prosessnivå*, *selvreguleringsnivå* og *personnivå*. Hvilket nivå eller hvilken type tilbakemelding som gis, kan være avgjørende for dens effekt. For å komme videre i en læringsprosess blir det viktig at elevene får tilbakemeldinger om oppgave, prosess og strategier for selvregulering (Hattie & Timperley, 2007). Spesielt tre av disse tilbakemeldingsnivåene blir essensielle i denne studiens kategorisering av innholdet i lærernes tilbakemeldinger til eleven, og utdypes derfor i det følgende.

### **Tilbakemeldinger på oppgavenivå**

På dette nivået er lærerens tilbakemeldinger knyttet til oppgaven eleven har gjort, og inneholder informasjon om hvor godt oppgaven er forstått og utført. Disse tilbakemeldingene omtales ofte som korrigerende og bekreftende tilbakemeldinger, som vanligvis vektlegger mangler eller feil og gir informasjon om resultatet. Hattie og Timperley (2007) poengterer likevel at disse tilbakemeldingene har størst effekt på læringsutbytte når de ikke er rettet mot feil og mangler, men mot videre arbeid. Læreren kan blant annet be elevene om å innhente mer, annen eller korrekt informasjon som kan bidra til å heve elevens kunnskapsnivå. Slike tilbakemeldinger kan i seg selv være læringsfremmende siden det er viktig å ha rett forståelse og kunnskap for å kunne løse oppgaven på en god måte (Hattie & Timperley, 2007). Siv Måseidvåg Gamlem (2015b) viser gjennom sin studie at nærmere 90 % av læreres respons er på oppgavenivå. Hattie og Timperley (2007) understreker at denne tilbakemeldingstypen fungerer best når den kan bidra til å bevisstgjøre elevene på eventuelle feiltolkninger eller misforståelser og hvordan de kan øke kvaliteten på arbeidet. Dersom læreren retter på elevens feil eller misforståelser vil det kun være effektivt hvis læreren også gir den korrekte informasjonen. Hattie & Timperley (2007) påpeker noen svakheter med oppgaveorienterte tilbakemeldinger. For det første kan de være *for* spesifikke slik at det blir vanskelig for elevene å overføre tilbakemeldingene til andre oppgaver. For det andre kan mange tilbakemeldinger på oppgavenivået gjøre elevene mindre læringsorienterte og mer resultatorienterte (Gamlem, 2015b). I følge Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2013) kan elevenes fokus på det umiddelbare målet dermed overstyre betydningen av strategier, prosessen og helheten.

### **Tilbakemeldinger på prosessnivå**

På dette nivået søker lærerens tilbakemelding å gi elevene en dypere forståelse for og innsikt i egen læring. Disse tilbakemeldingene inneholder informasjon om strategier eller prosesser som er en forutsetning for at eleven skal kunne utføre en oppgave eller regulere sin egen læringsprosess (Hattie & Timperley, 2007). Disse prosessene er relatert til oppgaven, eller handler om å overføre læring fra en oppgave til en annen, og informasjonen i tilbakemeldingen fokuserer på bruken av strategier. Det kan være hensiktsmessig at elevene har en strategi for feilsøking, slik at når det oppstår noe uventet vet de hvilken strategi som kreves for å håndtere det (Gamlem, 2015a). Tilbakemeldinger på prosessnivået er mer effektive enn tilbakemeldinger på oppgavenivået med tanke på dybdelæring, men en tilbakemelding som fokuserer på både oppgave- og prosessnivå er viktig med tanke på støtte for både læring og utvikling (Hattie & Timperley, 2007). Dersom lærerens tilbakemelding omhandler



utfordringer, mer selvregulering og flere læringsstrategier kan den ha større betydning for elevens læringsutbytte (Hattie & Timperley, 2007).

### **Tilbakemelding på selvreguleringsnivå**

I følge Hattie og Timperley (2007) består selvregulering av et samspill mellom forpliktelse, kontroll og selvtillit. Tilbakemeldinger på et selvreguleringsnivå inneholder informasjon om hvordan eleven regulerer, styrer og kontrollerer sin læringsprosess mot læringsmålet.

Gamlem (2015a) hevder at dersom elevene skal kunne nyttiggjøre seg av tilbakemeldinger på dette nivået, må de ha bygd seg opp en lærings- og vurderingskompetanse bestående av en egenvurdering der de evner å søke informasjon om eget arbeid samt oppleve en viss grad av autonomi, selvkontroll og selvdisiplin. Det blir dermed et stort skille mellom det Hattie og Timperley (2007) omtaler som «less effective learners» og «effective learners» (s. 94).

Effektivt lærende elever stiller seg spørsmål og evaluerer seg selv underveis i læringsprosessen, mens mindre effektivt lærende har færre strategier og er avhengige av eksterne faktorer som læreren for å få tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger på dette nivået kjennetegnes blant annet ved at eleven spør om hint og råd fremfor selve svaret (Gamlem, 2015a).

Til tross for at Avraham N. Kluger og Angelo S. DeNisi (1996) hevder at tilbakemeldingene gjør elevene mer selvstyrte hvis de gir informasjon som forbedrer elevenes mestringsforventninger, mener Hattie og Timperley (2007) at tilbakemeldinger på dette nivået også kan ødelegge elevenes ytelse og mestringsfølelse. Vilje til (videre) innsats er sentralt for å kunne bruke tilbakemeldinger på alle de tre nivåene som er nevnt til nå (Gamlem, 2015a).

### **Tilbakemelding på personnivå**

Til tross for at tilbakemeldingene på dette nivået er minst støttende og effektiv for elevers læring, blir den (for) ofte brukt i klasserommet (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldinger på personnivå inneholder ros og informasjon om eleven fremfor oppgaven eller prosessen, som for eksempel «så flink du er». Disse tilbakemeldingene er svært sjelden knyttet til læringsmål og forståelse av oppgaven, og de svarer ikke på de tre spørsmålene som kjennetegner effektive tilbakemeldinger (Gamlem, 2015a). Det er likevel viktig å skille mellom ros rettet mot person og mot innsats eller prosess. Tilbakemeldinger på dette nivået er kun støttende for elevens læring dersom informasjonen fører til at eleven øker innsatsen, engasjement eller tar i bruk læringsstrategier (Hattie & Timperley, 2007). I følge Kluger og DeNisi (1996) er tilbakemeldinger på dette nivået mindre effektive når de er rettet mot personen enn mot spesifikke detaljer og mål knyttet til oppgaven. Tilbakemeldinger på

oppgave-, prosess-, og selvreguleringsnivået er framhevet som de mest effektive fordi de unngår å rette oppmerksomheten bort fra arbeidsoppgaven (Gamlem, 2015a).

### **2.2.2 Skriftlig og muntlig tilbakemelding**

Til tross for at muntlige tilbakemeldinger er flyktige blir de ofte ansett som mer effektiv enn skriftlig respons som er synlig til enhver tid, fordi det er mulig å gå i dialog med eleven (Engh, 2013). Gjennom en slik muntlig samtale blir terskelen for å stille oppklarende spørsmål lavere, misforståelser kan unngås og samtalen kan gi informasjon om hva som bør være lærerens fokusområde (Kvithyld & Aasen, 2011). Å supplere skriftlige tilbakemeldinger med muntlige kan være et grep som kan gi responsen en sterkere formativ funksjon, blant annet fordi den kan utdypes og forklares slik at misforståelser kan unngås (Gamlem & Smith, 2013). Agnete Bueie (2015) finner i sin studie at dette også er noe elever ønsker.

### **2.2.3 Verdien av gode tilbakemeldinger for elevenes læringsutbytte**

Gamlem (2015b) skiller mellom tilbakemeldinger som elevene ønsker, og som har effekt på elevenes potensielle læring, utvikling og prestasjoner. I min studie vektlegges ikke elevenes preferanser, fordi dette forutsetter en intervjusituasjon med dem. I følge Hattie og Timperley (2007) er tilbakemeldingen som nevnt en av de største påvirkningene på læring, men at tilbakemeldingens effektivitet avhenger av lærerens beslutning for når, hvordan og hvilket nivå tilbakemeldingen skal ligge på. For at responsen skal være effektiv må den inkludere informasjon som bidrar til å minke gapet mellom elevenes nåværende og fremtidige læringsmål (Sadler, 1989). Dette leder oss over i det sosialkonstruktivistiske læringssynet og utviklingspsykologen Lev Vygotskys teori om *språket som et symbolsk og kulturelt redskap* og den *proksimale utviklingssonen*, samt Jerome Bruners *scaffolding* begrep. I følge Vygotsky (1978) er *språket* det viktigste intellektuelle redskapet mennesket har. Ved hjelp av både det muntlige og skriftlige språket kan vi beskrive, tolke og analysere. Språket er avgjørende for å utvikle identitet, interesser, kompetanse, synspunkter og erfaringer og for å delta i et sosialt og kulturelt fellesskap (Säljö, 2016). Vygotsky (1978) hevder at læring finner sted i den *proksimale utviklingssonen*, der eleven er i kontinuerlig utvikling ved å tilegne seg nye erfaringer. I denne studien kan vi si at selve elevfremføringen representerer det eleven greier alene, altså elevens *aktuelle utviklingsnivå*. Elevens utvikling og læring avhenger av veiledning fra en mer kompetent person, som i min undersøkelse er læreren. Dersom elevens læringspotensial i dens *proksimale utviklingssone* skal utnyttes optimalt, forutsettes hjelp i

form av skriftlige eller verbale ytringer som er passende i fremføringskonteksten. Lærerens tilbakemeldingspraksis og bruk av fremovermelding i form av spørsmål eller oppgaver kan hjelpe eleven fra det aktuelle til det *potensielle nivået*. Denne interaksjonen mellom lærer og elev kan være grunnlaget for elevens læring og utvikling. Det som i dag befinner seg i den *proksimale utviklingssonen* skal ideelt sett finne sted i *det aktuelle utviklingsnivået* i morgen (Øzerk, 1996). Læring i et sosiokulturelt perspektiv bygger dermed på ubalanse, der den kompetente andre støtter individet på vei inn til kulturelt relevante kunnskaper.

#### **2.2.4 Vurdering av muntlighet og dens utfordringer**

«En forutsetning for å kunne vurdere en muntlig presentasjon er kunnskap om hva som skiller og hva som forener muntlig og skriftlig språk» (Penne & Hertzberg, 2017, s. 43). Jers (2010) hevder at den største forskjellen mellom muntlige og skriftlige tekster er deres tilgjengelighet og at lærere og elever har en helt annen tilgang til den skriftlige teksten enn den muntlige. Selv om muntlige tekster har enkelte særtrekk som gjør at kommunikasjonssituasjonen er mer sårbar enn den skriftlige, hevder Hertzberg (1999) at «alt det norsklærere kan om vurdering av norsk skriftlig, er godt som gull også når de skal vurdere muntlig» (s. 189). En stor forskjell mellom den muntlige og skriftlige teksten er at elevene i stor grad deler egne tolkninger gjennom sin fremstilling og deltar mer personlig der deres egen kropp og stemme representerer dem (Aksnes, 1999; Dam, 1999; Hertzberg, 1999). Den muntlige situasjonen kan dermed oppleves som mer «utleverende» og personlig enn den skriftlige (Hertzberg, 1999). Et annet karakteristisk trekk ved den muntlige teksten er kommunikasjon og mottakerperspektivet og at eleven må være bevisst sine tilhørere (Hertzberg, 2003). Denne konteksten og de ytre forholdene som medelevers kroppsspråk og ro, understreker hvor sårbar den muntlige kommunikasjonssituasjonen er i kontrast til den skriftlige (Hertzberg, 1999). Dersom vurderingen skal være formativ må vurderingen også gis nærmest umiddelbart etter den muntlige teksten er fremført. Spørsmålet blir dermed om vurderingen skal gis foran hele klassen eller om det er bedre at elevene mottar vurderingen etter vurderingssituasjonen under mindre sårbare og tryggere omstendigheter. Selv om vurderingen skal synliggjøres i skolen, må tilbakemeldingen være gjennomtenkt og varsom.

En annen forskjell mellom den muntlige og skriftlige teksten er dens «flyktighet», fordi språket kun eksisterer i øyeblikket (Aksnes, 2016). At det muntlige er noe som skjer «der og da» anses som den største utfordringen med å vurdere muntlighet (Hertzberg, 1999). I

motsetning til den skriftlige teksten som kan leses og endres flere ganger og analyseres i detalj er dette nærmest umulig med muntlige tekster fordi det kun er de tilstedeværende som er øyevitner til det eleven har prestert (Aksnes, 2016). Dagens praksis er at karakteren på muntlig eksamen må påklages der og da. Dersom læreren er i tvil om sin vurdering av den muntlige teksten er det i motsetning til den skriftlige teksten vanskelig å etterprøve vurderingen og drive tolkningsfellesskap på lik linje med skriftlige tekster (Hertzberg, 1999). Dermed er det utfordrende å forske på samsvaret mellom ulike personers vurdering når det gjelder muntlige fremføringer, noe jeg til en viss grad forsøker å gjøre. Samtidig anses den sammensatte muntlige teksten som langt mer komplisert enn den skriftlige på grunn av dens ikke-verbale virkemidler som plassering i rommet, gestikulering, kroppsspråk, tonefall, bruk av materielle ressurser og blikkontakt (Aksnes, 1999; Svennevig mfl., 2012). Lærerne må også ta høyde for begrepsvaliditet i sine tilbakemeldinger fordi misforståelser fort kan oppstå, hvis man ikke har et felles metaspråk i klasserommet. Dersom tilbakemeldingene enten blir for lite konkrete eller for avanserte kan elevene få lite utbytte av responsen (Haber & Lingard, 2001). Hertzberg (2003) har erfart en utfordring med systematisk vurdering av muntlighet: «[d]et å feste seg ved tekstspesifikke trekk som språklige formuleringer og tekstoppygging krever for det første en uhyre konsentrert lytting ledsaget av raske noteringer, og for det andre en tekstkompetanse som nærmer seg ekspertkunnskap» (s. 164). Penne og Hertzberg (2017) fremhever betydningen av å ha klare og deskriptive kriterier å forholde seg til når man vurderer tradisjonelle fremføringer. Vurderingskriteriene kan gjøre vurderingssituasjonen mer objektiv (Livingston, 1980), og kan både avdramatisere elevens sårbarhet samt gjøre fremføringssituasjonen mer rutinepreget (Hertzberg, 2003).

## 2.3 Tidligere forskning om vurdering av muntlighet

Tidligere forskning om vurdering i norskfaget er ofte generell og i stor grad knyttet til skriftlig vurdering, fordi den skriftlige vurderingen i følge Henning Fjørtoft (2016) står sterkt i norskfagets tradisjon. Den danske klasseromsforskeren Mads Haugsted (1999) skiller mellom *muntlighet i undervisning* og *undervisning i muntlighet*. Muntlighet i undervisningen refererer til alle muntlige arbeidsformer der språket er redskap for læring av fagstoffet, mens undervisnings i muntlighet er metaundervisning som vektlegger helt eksplisitt undervisning i muntlige sjangere, tekster, kontekster og ferdigheter som særlig er norskfagets ansvarsområder. I denne studien undersøkes den sistnevnte der fremføringen som muntlig aktivitet og vurderingskriteriene er gjenstand for elevenes opplæring i muntlige ferdigheter. I dette

delkapittelet blir begge disse elementene tematisert. Tidligere forskning og empiriske studier av arbeidet med muntlighet i norskfaglige klasserom kan beskrive hvordan arbeidsprosessen rundt og vurderingen av en fremføring foregår. Denne forskningsgjennomgangen omhandler norske og skandinaviske studier fordi Norge, Sverige og Danmark historisk og kulturelt har mange likhetstrekk. Dette er undersøkelser som har sett på hva som skjer både før og etter fremføringene. Det som skjer i forkant av fremføringene handler om alle forberedelsene elevene gjør, det læreren gjør i timene forut for eller i innledningen av timen før fremføringen. Det som skjer i etterkant av fremføringen handler om lærerens tilbakemeldingspraksis eller hvordan læreren oppsummerer og avslutter timen. Klasseromsforskningen jeg presenterer er både deskriptiv og normativ. Disse studiene anser jeg som betydningsfulle for denne oppgaven, og de kan gi en pekepinn på hva slags resultater jeg genererer. Sigrun Svenkerud (2013) poengterer at både læreplan og muntlighetsforskningen vektlegger den *produktive* muntligheten sterkest, altså det å tale, mens det reseptive aspektet og lytting er lite prioritert av lærere. Muntlige ferdigheter består som nevnt av tale-, samtale-, og lytteferdigheten, men i denne studien er hovedfokuset fremføringen som taleferdighet. Til tross for at studiene som blir presentert her omhandler elever i flere av de nordiske landene på grunnskole og videregående, og er basert på ulike norske læreplaner som Reform 97 og LK06, har alle studiene det til felles at de har muntlighet som sitt eksplisitte fokus.

### **2.3.1 Lærernes veiledning og metaundervisning**

Det arbeides som nevnt lite med muntlige ferdigheter i norske klasserom, og når det først arbeides med muntlighet er det ofte fremføringer som praktiseres. Dette samsvarer også med det nyere og omfattende forskningsprosjektet LISA der forskerne undersøkte sammenhengen mellom klasseromspraksis og læringsutbytte (Klette, Blikstad-Balas, & Roe, 2017), der 30 av øktene i det norskfaglige materialet på 178 timer omhandler arbeid med fremføringer (Stensrud, 2018). Svenkerud, Klette og Hertzbergs (2012) empiriske studie basert på videomaterialet fra PISA+ finner også at omtrent 20 % av tiden brukes til arbeid med muntlige ferdigheter, og mesteparten av denne tiden anvendes til arbeid med fremføringer. Svært lite tid går med til diskusjoner og debatter, samt til metaundervisning i hva muntlighet er. De konkluderer med at bruken av multimodalitet varierer, men at de muntlige aktivitetene ellers fremstår som like og nesten rituelle. I rapporten fra evalueringen av Reform 97 undersøkte Hertzberg (2003) norskundervisning på ungdomstrinnet og hvordan økt fokus på muntlighet kom til uttrykk i praksis, samt hvorvidt det undervises i muntlighet og om

veiledningen var konkret og tekstspesifikk. Hun fant at elever får mye trening i muntlige fremføringer men at det er lite systematisk veiledning i fremføringer, og at elevene får lite støtte underveis i arbeidsprosessen samt lite tydelig veiledning i etterkant. Hertzbergs (2003) undersøkelse samsvarer i stor grad med studien til Svenkerud mfl. (2012). De finner at lærere gir lite eller ingen veiledning før og underveis i arbeidet med fremføringer samt at elevene øver hjemme og får respons fra foreldre eller besteforeldre. Svenkerud mfl. (2012) konkluderer med at arbeid med muntlighet derfor er et stort utviklingspotensial, og at vi norsklærere må etablere klare forventninger til hva det vil si å være muntlig kompetent. De finner at læreren gir veiledning i 60 % av elevenes forberedelsesfase der 50 % foregår i gruppe og de resterende 10 % individuelt (s. 43). I forarbeidet bruker elevene mest tid på å arbeide med innholdet som gjenspeiles i lærernes vurdering som ofte er innholdsorientert (Hertzberg, 2003). Videre viser Svenkerud mfl. (2012) at metaundervisningen i forkant av de muntlige fremføringene sjelden forekommer, og når de først er tilstede er det i form av korte undervisningssekvenser. Slik metaundervisning er en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap om fremføringen som sekundærsjanger. Svenkerud (2013) påpeker i sin avhandling at det kan være mer undervisning om muntlige ferdigheter enn det elevene hevder. Elevene i hennes undersøkelse mener at de lærte lite om «innhold, form, kommunikativ kompetanse og retoriske ferdigheter (...)» (s. 12), men fremhever disse erfaringsbaserte og praktiske ferdighetene som sitt læringsutbytte «stemmebruk, kroppsspråk, kroppsholdning, gester og blikkontakt» (s. 9). Elevene har dermed tilegnet seg visse ferdighetskunnskaper gjennom erfaringer, men mangler påstandskunnskapen<sup>1</sup>. I følge Svenkerud (2012) viser resultatene «en skjevhet i balansen mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap: opplæringen foregår som trening i og ikke som kunnskap om muntlige ferdigheter» (s. 63). Ludvigsen-utvalget fremhever betydningen av at elever både tilegner seg kunnskaper og ferdigheter slik at denne kompetansen kan brukes på tvers av fag (NOU 2015: 8).

### **2.3.2 Fokusområder i lærernes tilbakemeldinger**

I følge Jers (2010) vurderer lærerne først og fremst selve fremføringstilfellet og ikke forberedelsesfasen, noe hun mener lærerne ikke burde gjøre. Hennes studie av svenske elever i videregående skole, viser at lærernes tilbakemeldinger på elevenes presentasjoner ofte inneholder actio-fasen, og at argumentasjonsstruktur og disposisjon sjelden trekkes frem. Jers (2010) hevder at dette gir et feilaktig og en lite rettferdig vurdering av den muntlige

---

<sup>1</sup> Se Hertzberg (2001) som diskuterer Hillocks kunnskapssyn ytterligere.

ferdigheten, og at alle de retoriske fasene må inkluderes for at den muntlige vurderingen skal være vellykket. I likhet med Jers (2010) finner som tidligere nevnt også Svenkerud (2013) at elevene får tilbakemeldinger som hovedsakelig omhandler stemmebruk, kroppsholdning, gester og blikkontakt. Aksnes (2016) mener at dette en viktig respons, men at det å vurdere muntlige fremføringer er langt mer enn å vurdere actio-fasen. Videre hevder Jers (2010) at det nesten er umulig for taleren å bygge opp en troverdighet hvis det kun fokuseres på de lokale nivåene elocutio-, actio- og memoria-fasen i arbeidsprosessen, fordi dette innebærer en muntlig fremstilling uten innhold. Jers' (2010) og Svenkeruds (2013) studier står derimot i kontrast til Hertzbergs (2003) og Løvlands (2006) funn om at elevene sjelden får tilbakemeldinger knyttet til actio-fasen, og at de kommentarene læreren ga omhandlet innholdet i fremføringene. I Hertzbergs (2003) studie begrunnet lærerne sitt fokus med at de ikke ville kritisere elevene foran resten av klassen, og selv om det fremkom tydelige kvalitetsforskjeller i elevfremføringene stilte lærerne ofte samme type spørsmål om innhold og ga utelukkende ukritiske, generelle, støttende og positive kommentarer. I likhet med Hertzberg (2003) finner Jers (2010) i sin studie at lærerne sjelden er korrigerende og at responsen gjennomgående er generell og positiv. I tillegg finner Svenkerud mfl. (2012) også at lærernes kommentarer ofte er korte. Tabell 2.1 nedenfor viser en oversikt over den mest sentrale forskning over læreres tilbakemeldingspraksis.

Tabell 2.1: Oversikt over tidligere forskning i Norden og læreres tilbakemeldingspraksis

	<b>Hertzbergs (2003)</b>	<b>Jers (2010)</b>	<b>Svenkerud mfl. (2012)</b>
<b>Vektlegger fase</b>	Inventio-fase	Actio-fasen	Actio-fasen
<b>Tilbakemeldingstype</b>	Ukritiske, positive og generelle	Lite korrigerende, positive og generelle	Korte, positive og generelle

### 2.3.3 Kriteriebasert vurdering

Fra klasseromsforskningen vet vi at mange lærere ikke leder undervisningen med eksplisitte forventninger til muntlighet. Hertzberg (2003) argumenterer i *Evalueringsrapporten* for at lærerne trenger et «tolkningsfellesskap» i muntlighet på lik linje med det skriftlige og at denne kriteriebaserte veiledningen kan forankres i blant annet retorisk teori. Metaspråklig bevissthet, metakunnskap og tilbakemeldinger er en forutsetning for et tolkningsfellesskap, og gjelder både fremføringen som sjanger og omstendighetene rundt og fremføringen som helhet. Dette kan gjøre det lettere å vurdere hele arbeidsprosessen og vurderingssamarbeidet synliggjøres for både elev og lærer, noe som samsvarer med Jers' (2010) syn på vurdering av

muntlighet. Ida Fiske (2014) finner i sin masteroppgave at det er mangel på et slikt meta-språklig tolkningsfellesskap mellom lærere og elever. Som tidligere nevnt finner Hertzberg (2003) ingen systematisk veiledning på fremføringene, men hun hevder at kriteriebasert vurdering kan rette fokuset bort fra eleven som person og over på fremføringen som produkt slik at veiledningen blir mer rutinepreget og situasjonens sårbarhet dempes. Hoel (1997) fremhever betydningen av å se talevegring som situasjonsbetinget fordi ulike typer samhandlingssituasjoner på ulike måter kan fremstå som utfordrende. Preben Skadsheim (2016) finner i sin masteroppgave at det er nødvendig å benytte en steg-til-steg tilnærming for å tilrettelegge for at flest mulig skal føle seg trygge. Hertzberg (2003) understreker også betydningen av å veilede elevene i forkant samt sørge for at elevene vet hva de blir vurdert på og eventuelt inkludere dem i utarbeidelsen av vurderingskriterier. Svenkerud mfl. (2012) mener at bruk av vurderingskriterier knyttet til muntlige ferdigheter er underkommunisert, og at dette kan svekke elevenes mulighet til å utvikle god muntlig kompetanse.

## **2.4 Sammenfatning av kapitlet**

I dette kapitlet har jeg redegjort for det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som danner utgangspunktet for analysen i denne studien. Jeg har beskrevet utfordringer med å vurdere muntlighet, nærmere bestemt fremføringen, på grunn av dens sårbarhet, flyktighet og konteksten rundt vurderingssituasjonen. I analysen kategoriserer jeg hvorvidt lærerne gir tilbakemeldinger knyttet til de fem fasene i den retoriske arbeidsprosessen (Bakken, 2016) og de fire tilbakemeldingsnivåene (Hattie & Timperley, 2007). Disse kategoriene illustrerer hvilken retning tilbakemeldingen har og de blir operasjonalisert og eksemplifisert i neste kapittel. Den tidligere forskningen om fremføringer viser et splittet syn på hva lærerne vektlegger i sine tilbakemeldinger. I kontrast til Jers (2010) og Svenkerud mfl. (2012) som finner at lærerne ofte fokuserer på hvordan elevene fremfører rent fysisk, viser Hertzbergs (2003) undersøkelse at lærerne er innholdsfokuserte i sin vurdering og at de ikke ønsker å kritisere elevene på grunn av situasjonens sårbarhet. For å unngå dette kan det være fordelaktig å etablere et tolkningsfellesskap og benytte vurderingskriterier for å distansere vurderingssituasjonen fra eleven som person og over på fremføringen som produkt.



## 3 Metode

I denne studien ønsker jeg å undersøke og sammenligne norsklæreres vurderingspraksis knyttet til muntlige ferdigheter i norskfaget, samt deres refleksjoner og erfaringer til vurderingen som har blitt gjort og egen vurderingspraksis mer generelt. Datamaterialet består av fire læreres muntlige og skriftlige tilbakemelding til en elevfremføring, samt deres refleksjoner som kommer til uttrykk gjennom intervju som metode. Disse norsklærerne jobber i dag på niende klassetrinn i ulike deler av Oslo. Formålet med dette metodekapittelet er å redegjøre for og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt underveis i prosessen. Først presenterer og beskriver jeg den metodiske tilnærmingen og studiens forskningsdesign. Videre beskrives utvalgsprosessen som jeg har benyttet og forskningsintervjuet som metode. Deretter redegjør jeg for elevfremføringen som grunnlag for datamaterialet, etterfulgt av hvordan lærernes muntlige og skriftlige tilbakemeldinger analyseres. Avslutningsvis i metodekapittelet diskuterer jeg den metodiske tilnærmingens kvalitet med fokus på validitet, reliabilitet og overførbarhet til andre studier samt etiske betraktninger.

### 3.1 Kvalitativ tilnærming

Innen all forskning er det viktig at det er et logisk forhold mellom studiens problemstilling og valg av metode, slik at undersøkelsen er så valid eller gyldig som mulig. Det er problemstillingen som legger føringer for hvilken tilnærming som er mest hensiktsmessig. For å besvare problemstillingen i denne studien: *«Hvordan vurderer et utvalg norsklærere samme muntlige elevfremføring og hvilke refleksjoner har disse lærerne til denne vurderingsformen?»* har jeg valgt en kvalitativ tilnærming der forskningsintervjuet er min primære datainnsamlingsmetode i tillegg til analyse av dokumenter. I denne studien har jeg filmet en autentisk elevfremføring som benyttes i et stimulidrevet intervju der jeg får tilgang til fire læreres vurderingspraksis og refleksjoner om den tradisjonelle elevfremføringen. Først ga lærerne en muntlig tilbakemelding, deretter en skriftlig tilbakemelding etterfulgt av karakter. Videre ble lærerne intervjuet om denne vurderingssituasjonen og deres vurderingspraksis mer generelt. Jeg har valgt å lage en konstruert vurderingssituasjon fordi jeg ønsker å finne ut hva lærere vektlegger i sin vurdering av en elevfremføring og hvilke refleksjoner de har til denne vurderingen. I denne studien undersøker jeg et sosialt fenomen sett fra et lærerperspektiv som kan knyttes til en sosialkonstruktivistisk tilnærming (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kvalitativ forskning har som overordnet mål å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til

individer og livssituasjoner i deres sosiale virkelighet. En kvalitativ tilnærming anses dermed som hensiktsmessig med tanke på nærhet til lærernes egen vurderingspraksis og opplevelser knyttet til vurdering av muntlige ferdigheter, og tradisjonelle fremføringer spesielt (Dalen, 2011; Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale & Brinkmann, 2017). En slik kvalitativ tilnærming gir en bedre forståelse og dybdekunnskap av fenomenet som undersøkes. Forskningsprosess kan dermed deles inn i fire faser og illustreres i følgende modell:



Figur 3.1: Forskningsprosessen

For å få tilgang til lærernes vurderingspraksis og refleksjoner har jeg benyttet en form for «stimulated recall» som defineres av Susan Gass og Alison Mackey (2017) slik:

Stimulated recall methodology is a technique in which participants are asked to recall thoughts they had had while performing a prior task or while they had participated in a prior event (s. 14).

Tor H. Aase og Erik Fossåskaret (2014) skriver at fordelen med å bruke for eksempel fotografier er at alle deltakerne forholder seg til samme referanseramme, og det gir et konkret utgangspunkt for spørsmål om deltakernes erfaringer. Det er flere grunner til at jeg valgte å filme en elevfremføring i et reelt klasserom, og jeg stilte meg følgende spørsmål i forkant av datainnsamlingen: Hvordan kan jeg med utgangspunkt i dagens læreplan konstruere en autentisk og naturlig situasjon der jeg både ivaretar eleven og får lærerne til å kommentere selve formidlingen i elevfremføringen samtidig som jeg får tilgang til lærernes refleksjoner uten påvirkning fra de andre lærerne? Ved å benytte videodata blir den praktiske gjennomføringen av studiens logistikk enklere, fremføringssituasjonen mer autentisk, lærerne påvirkes ikke av hverandre, samtidig som den 15 år gamle eleven ivaretas. Gjennom et stimulidrevet intervju får jeg både tilgang til hvilke tilbakemeldinger lærerne gir og deres refleksjoner om denne vurderingspraksis mer generelt. Det er viktig å understreke at observasjonen i det aktuelle klasserommet, de stimulidrevne intervjuene og dokumentene ikke nødvendigvis gir et helt dekkende bilde, selv om det på mange måter styrker validiteten og reliabiliteten å benytte en slik metodetriangulering (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Miller, 2000; Patton, 1999). I denne studien har jeg brukt ulike datainnsamlingsmetoder som har gitt meg flere datakilder. Fordelen ved en slik triangulering er at man kan kontrollere og kryssjekke en informasjonskilde mot andre, og her valideres lærernes skriftlige tilbakemeldinger både mot den muntlige tilbakemeldingen og intervjuet.

## 3.2 Utvalgsprosedyre og utvalgskriterier

Utvalget i kvalitative studier består ofte av få informanter fordi kvalitative metoder som observasjon og intervju ofte er tidkrevende innsamlingsmetoder (Jacobsen, 2015; Vedeler, 2009). Denne studien består av fire norsklærere ved til dels ulike ungdomsskoler. Disse skolene er geografisk spredt i Oslo, har ulik størrelse og omfatter elever med varierende sosioøkonomisk bakgrunn. For at utvalget i forskningsprosjektet skal være formålstjenlig og at jeg skal få den informasjonen jeg trenger, har jeg i denne studien valgt en ikke-tilfeldig *kriteriebasert* utvalgsprosedyre, altså et hensiktsmessig utvalg (Dalen, 2011; Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018; Vedeler, 2009). For å undersøke hvordan et utvalg lærere vurderer samme muntlige elevfremføring og hvilke refleksjoner disse lærerne har til denne vurderingen har jeg på grunn av masterprosjektets begrensende omfang valgt å benytte meg av et ikke-tilfeldig utvalg. Gjennom mitt nettverk i skolen har jeg fått tilgang til fire ungdomsskolelærere jeg ikke kjente på forhånd, gjennom såkalt snøballmetode (Larsen, 2017). Denne metoden ble brukt for å få så rask og enkel tilgang til lærere som mulig, men jeg har erfart at denne fremgangsmåten kan føre til at utvalget består av personer innenfor samme nettverk eller miljø noe som kan være problematisk (Thagaard, 2018). Alle informantene er rekruttert etter at Norsk senter for forskningsdata (NSD) godkjente prosjektet (se vedlegg 3).

### Lærerutvalget

*Primærutvalget* i denne studien er lærerne, og lærerutvalget er som nevnt et hensiktsmessig og strategisk utvalg på grunn av tilgjengeligheten av ressurser som nevnt over. Lærerne er valgt ut etter følgende *inklusionskriterier* (Jacobsen, 2015): norsklærere for niendeklasse, kjenner til vurderingsprinsippene, variasjon i kjønn, undervisningserfaring og skoler med ulik andel elever med minoritetsspråklig bakgrunn, altså skoler med under ca. 25 % og over ca. 75 %. I denne studien har jeg benyttet tre variabler som sørger for en viss bredde og variasjon: lærernes kjønn, undervisningserfaring i skolen og arbeidssted med ulik andel elever med norsk som andrespråk (Jacobsen, 2015; Vedeler, 2009). Dette utvalget kan kun gi innblikk i disse lærernes vurderingspraksis og refleksjoner. Jeg har kun valgt norsklærere på niende trinn for best mulig sammenligningsgrunnlag, fordi det er usikkerhet knyttet til progresjonen i undervisningen med tanke på at det ikke er avsluttende kompetansemål både etter åttende, niende og tiende årstrinn. Dette er gjennomgående i intervjuene når samtaleemnet er om de retoriske appellformene der alle informantene antar at eleven ikke har lært om disse begrepene ennå, og at eleven dermed ikke kan nyttiggjøre seg av tilbakemeldinger basert på

retorisk teori. Jeg har valgt skoler med ulik andel elever med norsk som andrespråk fordi elevfremføringen er gjennomført av en minoritetsspråklig elev, og derfor er det interessant å se hvordan lærere velger å kommentere elevens språklige trekk i sine tilbakemeldinger. Studiens populasjon er dermed norsklærere som arbeider på ungdomsskoler nært opp til 25 % og 75 % andel elever med norsk som sitt andrespråk i Osloskolen (Oslo kommune, 2017).

## Elevutvalget

*Sekundærutvalget* i denne studien er eleven som holder den muntlige fremføringen. Utvalget er gjennomført i samarbeid med lærer A som er elevens kontaktlærer, og dette beskrives ytterligere under delkapittelet om fritt samtykke. Opprinnelig skulle eleven være valgt ut etter følgende *inklusionskriterier*: norsk som andrespråk, faglig ambisiøs, men noe usikker ved muntlige presentasjoner. En engasjert gutt på 14 år med et annet morsmål enn norsk, ble tilfeldig utvalgt av kontaktlæreren siden den første eleven valgte å trekke seg. Til tross for at elevutvalget ikke ble som planlagt styrker dette tilfeldige utvalget studiens validitet.

### 3.2.1 Presentasjon av lærerutvalget

Utvalget består som sagt av fire norsklærere på niende trinn, på tre forskjellige ungdomsskoler. For å bevare deltakernes anonymitet har jeg valgt pseudonymene Adrian (A), Birgitte (B), Cecilie (C) og Dag (D), og skolene presenteres dermed som skole A–D<sup>2</sup>. Lærernes alder er i intervallet 35–55 år, deres yrkeserfaring varierer fra 2–25 år og antall studiepoeng springer fra 30–270 studiepoeng i norsk.

Tabell 3.2: Oversikt over informantene

	Skole A: <b>Adrian</b>	Skole A: <b>Birgitte</b>	Skole C: <b>Cecilie</b>	Skole D: <b>Dag</b>
<b>Alder</b>	44 år	46 år	35 år	55 år
<b>Antall år som (norsk)lærer</b>	18 år	2 år (også skole A)	10 år	25 år
<b>Studiepoeng i norsk</b>	30 stp.	270 stp.	60 stp.	90 stp.
<b>Geografisk plassering</b>	Øst i Oslo	Øst i Oslo	Vest i Oslo	Vest i Oslo

I påfølgende delkapittel presenteres datainnsamlingsmetodene jeg har benyttet i denne studien i følgende rekkefølge: det kvalitative forskningsintervjuet, elevfremføringen som grunnlag for datamateriale og dokumentanalyse.

<sup>2</sup> For å illustrere at denne studien omhandler et lærerperspektiv, har jeg valgt å bruke pseudonymene fra A–D, fordi det er individnivået som er det viktigste og ikke hvilken skole de tilhører. Både lærer A og B jobber ved samme skole, og derfor finnes ikke skole B i mitt datamateriale.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å besvare studiens andre og tredje forskningsspørsmål har jeg benyttet det kvalitativt forskningsintervjuet. I følge Monica Dalen (2011) er det kvalitative forskningsintervjuet «spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (s. 13). Dermed er dette en hensiktsmessig metode som kan gi svar på følgende forskningsspørsmål: «Hvilke refleksjoner har lærerne om sine egne tilbakemeldinger i denne muntlige elevfremføringen?» og «Hvilke refleksjoner har lærerne om den tradisjonelle fremføringen som sjanger?». Intervjuene supplerer funnene i lærernes muntlige og skriftlige tilbakemeldinger om elevfremføringen på en hensiktsmessig måte. I denne studien har jeg benyttet meg av det semistrukturerte intervjuet der temaene i hovedsak var fastlagt på forhånd men der jeg likevel var fleksibel og tilpasset meg hver enkelt informant med tanke på rekkefølge og temaer. Dette samsvarer både med Tove Thagaards (2018), Steinar Kvaales og Svend Brinkmanns (2017) samt syn på en slik intervjuform.

#### 3.3.1 Prøveintervju

For å sette meg inn i rollen som intervjuer og få erfaring med den konstruerte vurderingssituasjonen av elevfremføringen samt få innsikt i hvordan spørsmålene i intervjuguiden kunne belyse problemstillingen min, gjennomførte jeg et prøveintervju. Denne utprøvingen gir en mulighet til å forbedre spørsmålsformuleringene slik at validitet i undersøkelsens data-materiale sikres i størst mulig grad (Creswell & Creswell, 2018). Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju med en elevfremføring gjort tilgjengelig gjennom læremidler, «Muntlig presentasjon, Hanna 11 år» (Cappelen Damm, 2018), der jeg konstruerte en fiktiv oppgave med noen av de autentiske vurderingskriteriene til lærer A. Etter prøveintervjuet ba jeg pilotlæreren om å få tilbakemeldinger på vurderingssituasjonen og spørsmålsformuleringen. Jeg fikk nyttige konstruktive tilbakemeldinger fra pilotlæreren slik at jeg kunne redusere spørsmål som ervervet like svar, forenkle formuleringer og endre rekkefølgen på spørsmålene i intervjuet. I følge Kvale og Brinkmann (2017) er denne sikringen av progresjon en av hovedårsakene til å gjennomføre et prøveintervju. Dette prøveintervjuet igangsatte ulike tankeprosesser om spørsmålenes relevans for problemstillingen og hvordan det stimulidrevne intervjuet burde gjennomføres for å ivareta informantene. Jeg valgte dermed å endre intervjuguiden til en skjematisk fremstilling slik at jeg sikret at spørsmålene var knyttet til mine forskningsspørsmål.

### 3.3.2 Intervjuguiden

I denne studien lagde jeg to intervjuguiden, én ekstern og én intern. Den interne intervjuguiden er mer tilpasset elevens kontaktlærer og hans valg underveis i undervisningsforløpet. Før jeg lagde intervjuguiden til de eksterne lærerne (se vedlegg 4), analyserte jeg oppgavelysten og vurderingskriteriene som lærer A hadde gitt eleven slik at jeg kunne lage spørsmål som passet til den faktiske vurderingssituasjonen. I utformingen av intervjust spørsmålene ble den retoriske arbeidsprosessens fem faser og de fire tilbakemeldingsnivåene brukt som en rettesnor. Prøveintervjuet ga meg mulighet til å finjustere intervjuguiden som danner grunnlaget for intervjustituasjonen, noe som igjen kvalitetssikret forskningen validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2017). Likevel opplevde jeg i analysen av intervjuene at spørsmålene ikke var presise nok til å gi svar på hvorfor lærerne ga akkurat den responsen.

### 3.3.3 Gjennomføringen av intervjuene og transkripsjon

Intervjuene med norsklærerne ble gjennomført enkeltvis på grupperom eller møterom etter avtalt tid på de ulike skolene. Før jeg satte på den krypterte diktafonen signerte informantene samtykkeskjemaet som de hadde fått på forhånd og jeg informerte om studien på nytt og minnet om retten til å trekke seg når som helst, samt oppbevaringen av dataene. For at intervjuet skal være fruktbart er det viktig at situasjonen skaper fortrolighet og trygghet (Kvale & Brinkmann, 2017). Innledningsvis stilte jeg noen dermed enkle oppvarmings-spørsmål om informantenes yrkesbakgrunn som norsklærer, for å skape dette. Deretter ønsket jeg å oppklare eventuelle uklarheter eller svare på spørsmål knyttet til oppgavebestillingen før elevfremføringen ble avspilt for lærerne, noe Kvale og Brinkmann (2017) anser som betydningsfullt. Etter avspillingen av videoopptaket av elevfremføringen var det i utgangspunktet meningen at alle lærerne skulle gi «eleven» en direkte muntlig tilbakemelding, men to av lærerne beskrev umiddelbart sine reaksjoner i stedet. Etterfulgt av den muntlige tilbakemeldingen skulle lærerne gi en skriftlig respons og sette karakter. Videre stilte jeg spontant tilpassede oppfølgingsspørsmål knyttet til den enkelte lærerens muntlige og skriftlige tilbakemelding og karaktersetting. Deretter ble lærerne spurt om vurderingskriteriene og oppgaven til denne vurderingssituasjonen, samt muntlig vurdering mer generelt (se figur 3.3).



Figur 3.3: Oversikt over gjennomføringen av den konstruerte vurderingssituasjonen

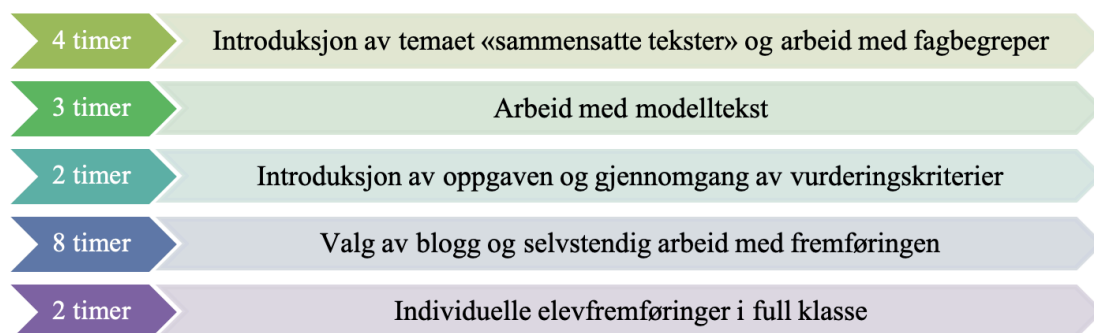
Alle informantene snakket løst og ledig under hele intervjuet og det var god dynamikk mellom meg og informantene. Siden jeg ikke ønsket å bryte lærernes tankerekker og muligens ødelegge viktige funn, gjorde dette at intervjuenes varighet varierer fra 60 til 90 minutter. Intervjuene ble som nevnt tatt opp ved hjelp av en digital lydopptaker slik at jeg kunne konsentrere meg om informantene, samtaleemnet og intervjuets dynamikk, som er noen av fordelene med å bruke lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2017). I min studie var bruken av lydopptaker også essensiell for å få nøyaktige data, spesielt av lærernes muntlige tilbakemeldinger. Kvale og Brinkmann (2017) omtaler risikoen av å miste den sosiale atmosfæren i intervjuet, og for å imøtekomme dette skrev jeg korte stikkord underveis og detaljerte refleksjonsnotat i etterkant av hvert intervju. Transkripsjonen av både videoopptak og intervju ble gjennomført på videolaben på ILS ved UiO i det digitale transkriberingsprogrammet *Inqscribe*. I denne studien har jeg transkribert intervjuene med hovedfokus på mening og ikke språk. Til tross for at alle uttalelser ivaretas, er pauser, gjentakelser, latter og fyllord som «ehm» og «mhm» utelatt fra transkripsjonen.

### **3.4 Elevfremføringen som grunnlag for datamaterialet**

I dette delkapittelet redegjør jeg for den filmede elevfremføringen som danner grunnlaget for mitt datamateriale. Først presenteres min observasjon i det respektive klasserommet, og deretter beskrives videoopptaket og transkripsjonen av elevfremføringen.

#### **3.4.1 Observasjon av det aktuelle klasserommet**

I denne studien har jeg vært tilstede i undervisningsforløpet til lærer A på bakgrunn av to formål. For det første ønsket jeg å skape en forståelse av vurderingskonteksten og registrere uformelle muntlige retningslinjer og kriterier som ble gitt i forkant av elevfremføringen. For det andre ønsket jeg å skape tillit hos eleven som skulle bli valgt ut til å delta i studien som Katrine Fangen (2011) fremhever som betydningsfullt. I denne studien har jeg foretatt en semistrukturert observasjon, der jeg gjennom et åpent sinn og forhåndsbestemte kategorier som «lærerinstruksjon, diskusjon om vurdering og vurderingskriterier», har registrert interessante og relevante hendelser og ytringer for å belyse mine forskningsspørsmål (Cohen, Manion, & Morrison, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). Til tross for at det er en risiko for å påvirke situasjonen gjennom såkalt observatøreffekt (Kleven & Hjordemaal, 2018), har jeg som observatør ikke deltatt direkte i aktivitetene selv om jeg har hatt en klar status som forsker (Vedeler, 2009). Det observerte undervisningsforløpet illustreres i fem faser slik:



Figur 3.4: Oversikt over det seks uker lange undervisningsforløpet inndelt i fem faser

I seks uker observerte jeg 19 undervisningstimer i en niendeklasse der temaet var «sammensatte tekster». I løpet av disse ukene gikk klassen gjennom hva en sammensatt tekst er, og de lærte relevante fagbegreper for å kunne bruke et presist språk i fremføringen. Læreren Adrian modellerte hvilken fremgangsmåte elevene kunne bruke når de skulle analysere sin selvvalgte blogg, med utgangspunkt i bloggen *Pappahjerte* (Kihlman, 2018). Deretter presenterte han elevene for bloggprosjektet og oppgavebestillingen (se vedlegg 1). Elevfremføringen skulle vare mellom 5–10 minutter, og læreren poengterte ovenfor elevene at *innholdet* i bloggen var det viktigste. I følge Adrian var et krav for å få høyere måloppnåelse at elevene ikke bare måtte bruke fagbegreper, men også vise til eksempler. Et uformelt kriterium var at bloggen skulle være *synlig på skjermen*, og at hvis de skulle bruke PowerPoint så måtte de benytte bilder fra bloggen for å fremheve det de ville si. Læreren ønsket også at elevene kun skulle ha med seg *stikkordsbaserte notater* som manus. I forkant av elevenes selvstendige arbeid med en selvvalgt blogg, gjennomgikk Adrian noen av vurderingskriteriene (se vedlegg 2). De tradisjonelle elevfremføringene var individuelle og foregikk fortløpende i helklasse, og ble avsluttet med hverandrevurdering etterfulgt av egenvurdering.

### 3.4.2 Videopptak av elevfremføringen

I denne studien har jeg benyttet meg av en ett-kamera-løsning som primært viser eleven og tavla, og er plassert på et stativ et godt stykke bak i klasserommet. Til tross for at en rekke studier hevder at kameraeffekten er overdrevet i videoforskning ble kameraet i min studie skrudd på rett før eleven skulle presentere, og risikoen for at eleven lar seg påvirke av kameraet kan dermed være større enn hvis man filmer flere undervisningstimer (Blikstad-Balas, 2017; Cohen mfl., 2018, s. 470; Patton, 1999). For å fange opp den muntlige fremføringen ble eleven utstyrt med mikrofon, og lydopptaket av eleven ble god. Jeg piloterte kamerautstyret med den utvalgte eleven for å vise hvordan det fungerer og trygge eleven på situasjonen. Det ble ikke gjort opptak, men eleven fikk høre og se hvordan jeg ble fremstilt



på video. Marte Blikstad-Balas (2017) problematiserer at videodata er så detaljerte og komplekse at den generelle konteksten kan være vanskelig å forstå for leseren, og dermed har jeg valgt å lage en rik beskrivelse for å gjenskape presentasjonsøyeblikket.

Min utvalgte elev presenterte *Trines matblogg* (Sandberg, 2018) men ønsket egentlig å ha om en fotballblogg, noe han ble frarådet av læreren fordi den var engelskspråklig. Innledningsvis omtalte eleven matbloggeren Trine uten å fortelle hvem hun er. Til tross for at han brukte en rekke fagbegreper som «blikkfang, leseretning, layout, balanse, illustrasjon, motiv, bilde-utsnitt, perspektiv» eksemplifiserte han dem ikke. Fremføringen sluttet brått og varte kun i to minutter. Eleven sto for det meste passivt ved siden av tavla og bladde, leste samt så ned i manuset sitt (se tabell 3.6). Han hadde bloggen synlig på skjermen bak men han brukte kun hendene en gang til å vise hva han snakket om, og det eneste publikum fikk se var et bilde-utsnitt fra bloggen. Læreren Adrian gir ikke eleven en muntlig tilbakemelding i etterkant av fremføringen, og derfor må han se videoen av eleven på nytt under intervjuet slik som de andre lærerne. Det betyr at han ser elevfremføringen to ganger, mens de andre lærerne kun ser den en gang. I tabell 3.5 beskrives transkripsjonsnøkkelen for å forstå tabell 3.6 der elevfremføringen er illustrert gjennom transkripsjon.

Tabell 3.5: Transkripsjonsnøkkel

Symbol	Forklaring
@	ser/leser i arbeidsboka
§	blar i boka
%	krøller sammen arbeidsboka
*	ser bort på tavla med bloggen
#	peker på tavla med bloggen
&	går bort fra tavla

Tabell 3.6: Transkripsjon av elevfremføring

Tid	Elevmonolog (fremføring)
[00:00:01.21]	@ I dag skal jeg snakke om eh, Trines matblogg.
[00:00:05.17]	@ Eh, blikkfaget når man kommer inn i bloggen er jo da maten hun lager også liksom det her, der hvor man kan trykke seg til andre steder *#
[00:00:14.18]	@ også, det er ofte et bilde av god mat * eller en dessert hun lager # som er blikkfaget, det er bra fordi det gir et blogg inntrykk av hva bloggen handler om.
[00:00:25.29]	&@ eh, leseretningen er jo på latinsk *@, eh, leseretning er jo da hvilken vei du leser. Også, @ layouten er fin og enkel fordi den har farger som er *svart og hvitt og det er veldig enkelt å se. @ Det er et...
[00:00:46.14]	* når du trykker på bildet av maten, så kommer en oppskrift om hvordan du laget maten. @ Det er ikke noe rot i bloggen og den fortsetter sånn hele tida. *@ Størrelsen på teksten er passe stor. Trine bruker, Trine bruker nesten alltid hele siden av bloggen. Og linjene er vannrette og roer deg ned. Balansen er veldig bra.
[00:01:16.28]	* Det er ofte sånn at hun bruker hele siden, og liksom hvis det bare er bilde av en ting så er det midt i mellom.
[00:01:25.05]	@* illustrasjonen i denne bilde er da ferdigproduktet som er, er av maten eller, desserten. Det er også null reklame i bloggen som er veldig positivt.
[00:01:38.16]	@ Eh, motivet i bildet er § æh, nei bare glem det. Bildene er sånn at de skal dekke side til side @. Bildeutsnittet er nært fordi vi vil se maten og perspektivet er fugleperspektiv * Perspektiv er måten du ser bildet på, om det er nede, oppe eller normalt
[00:02:03.10]	@ et element i teksten er jo at man blir kobla til en matbutikk, så man kan kjøpe og handle
[00:02:10.11]	* og så kan du kontakte Trine, og så gå på facebooken og instagrammen og twittern og youtube. Takk for meg

### 3.5 Dokumentanalyse

I denne studien benyttes dokumentanalyse som kvalitativ innholdsanalyse (Grønmo, 2016) for å besvare det første forskningsspørsmålet om hva disse fire norsklærerne vektlegger i sine skriftlige og muntlige tilbakemeldinger. Jeg har også samlet inn alle dokumenter som Adrian har gitt til elevene både i form av elektronisk materiale som PowerPoint, oppgavebestilling (se vedlegg 1) og vurderingskriterier (se vedlegg 2). Disse dokumentene forteller om forarbeidet med elevfremføringen, og de tre andre lærerne fikk tilsendt oppgavebestillingen og vurderingskriteriene før intervjuet ble gjennomført.

### 3.6 Analysekategorier og teoretisk rammeverk

Kvalitativ forskning vektlegger ofte en fortolkende tilnærming til datamaterialet for å oppnå en dypere og helhetlig forståelse, og omhandler at individer konstruerer og skaper sin sosiale virkelighet og slik gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2017). I utdanningsvitenskapen har hermeneutikken en aktuell rolle i analyser av empiriske data som «har en direkte formidlende funksjon, og som dermed har et budskap som kan tolkes» og som «søker etter meningsinnhold [og] formidling» (Befring, 2016, s. 21). I denne studien har jeg hatt en hermeneutisk tilnærming til forskningen der jeg blant annet sirkulerer frem og tilbake når jeg analyserer og tolker datamaterialet i form av tekst, fremfor å jobbe systematisk fra start til slutt. Min tekstforståelse og tekstfortolkning har dermed foregått som en vekselvirkning mellom del og helhet, som betyr at delene i teksten forstås ut fra helheten og at helheten forstås på bakgrunn av min forståelse av enkeltdelene også kalt *den hermeneutiske sirkel* (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2017; Patton, 1999). Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse, samt finne mønstre og fellestrekk i dokumentene og det informantene forteller og sammenligne dataene. I denne studien har jeg hatt en abduktiv tilnærming der jeg veksler mellom induktiv og deduktiv tilnærming, ved at studien er basert på eksisterende teori samtidig som jeg har en åpenhet i møte med empirien (Dalen, 2011; Fangen, 2004; Kleven & Hjordemaal, 2018; Larsen, 2017; Thagaard, 2018). «Ved en abduktiv tilnærming bidrar analysen av data til at vi kan utvikle teoretiske perspektiver, og vår teoretiske forankring gir innspill til hvordan vi kan utvikle en forståelse av dataene» (Thagaard, 2018, s. 184).

Med denne studiens abduktive tilnærming har jeg både anvendt en teoridrevet og konvensjonell innholdsanalyse, der jeg systematisk har identifisert og kategorisert lærernes

tilbakemeldinger og refleksjoner og sammenlignet dataenes tendenser (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). Fordelen med denne kombinasjonen er deriblant at jeg både kan utarbeide koder og tilleggskategorier basert på materialet, samt støtte og videreutvikle eksisterende teori. Analysen av lærernes tilbakemeldinger kan deles inn i tre trinn, der de to første er svært teoridrevet. I første steg av analysen har jeg benyttet den retoriske arbeidsprosessens fem faser (Bakken, 2016) til å kategorisere de skriftlige og muntlige tilbakemeldingene ut i fra om de er knyttet til *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* eller *actio*. I analysens andre steg benyttet jeg Hattie og Timperleys (2007) tilbakemeldingsnivåer til å kategorisere de skriftlige og muntlige tilbakemeldingene ut i fra om de er på *oppgave*-, *person*-, eller *prosess*snivå. Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå er ikke en del av denne studien både fordi tre av lærerne ikke har kjennskap til eleven, og fordi vi ikke følger denne elevens kognitive utvikling. Det er dermed vanskelig å finne respons knyttet til elevens regulering av egen læringsprosessen. Videre har jeg kodet intervjuet med lærerne der de både reflekterer rundt disse elementene, samtidig som andre viktige temaer kom til syne. Lærernes muntlige respons samt tanker og opplevelser bruker jeg til å kontekstualisere de overordnede funnene. Teorien i denne oppgaven bidrar med begreper og relasjoner som benyttes til å tolke data og forklare mønstrene i dataene som er innsamlet. I tabellene nedenfor presenteres definisjoner og eksempler på de ulike tilbakemeldingene og hvilken kategori den bestemte responsen tilhører. I tabell 3.7 vises en oversikt over den retoriske arbeidsprosessen, og i tabell 3.8 finnes en oversikt over de tre tilbakemeldingsnivåene.

Tabell 3.7: Kategoriseringer av tilbakemeldingene tilknyttet den retoriske arbeidsprosessen

Kategori	Definisjon	Eksempel
<b>Inventio</b>	Tilbakemeldinger som omhandler fremføringens innhold, tema og budskap.	«God bruk av faguttrykk. Du definerer de fleste av faguttrykkene.»
<b>Dispositio</b>	Tilbakemeldinger som omhandler fremføringens struktur og rekkefølge på innholdsmomentene.	«Tenk alltid innledning og hoveddel. Dette skaper en god struktur og du gir forventninger til tilskuer/lærer.»
<b>Elocutio</b>	Tilbakemeldinger som omhandler fremføringens språkvalg, stilnivå og språklige utsmykninger som metaforer og figurer.	«Pass på at du ikke bruker unødvendige fyllord og at du er tydelig i språkføringen din.»
<b>Memoria</b>	Tilbakemeldinger som omhandler elevens bruk av manuskript	«Du blir for avhengig av «manus», boka og det jobber mot deg.»
<b>Actio</b>	Tilbakemeldinger som omhandler elevens stemmebruk og kroppsspråk	«Du snakker høyt og tydelig.»

Tabell 3.8: Kategoriseringer av tilbakemeldingene tilknyttet de tre tilbakemeldingsnivåene

Kategori	Definisjon	Eksempel
<b>Tilbakemeldinger på oppgavenivå</b>	Tilbakemeldinger som omhandler oppgaven eleven har utført eller utfører, og om oppgaven er utført rett eller galt og hvorvidt eleven gjør det oppgaven ber om	«Du beskriver fint utseende på bloggen og forteller hvorfor layouten er fin og enkel.»
<b>Tilbakemeldinger på prosessnivå</b>	Tilbakemeldinger som omhandler prosesser eller strategier som eleven trenger for å utføre en oppgave eller for å regulere sin egen læringsprosess.	«Du har tydeligvis forberedt deg godt.»
<b>Tilbakemeldinger på personnivå</b>	Tilbakemeldinger som omhandler ikke-fagrelatert informasjon om oppgave- eller prosessnivå, men informerer om eleven som person og kommer ofte i form av ros eller irettesettelse.	«Hei! Du har fått til mye i denne presentasjonen.»

### 3.6.1 Kategorisering av lærernes tilbakemeldinger

I denne studien har jeg lagt stor vekt på å finne gode tilbakemeldingskategorier som har vært hensiktsmessig for å systematisere datamaterialet. Det er spesielt to spørsmål som har vært utfordrende og interessante i analysearbeidet. For det første hva lærerne vektlegger i sine tilbakemeldinger med tanke på den retoriske arbeidsprosessen og hvilket tilbakemeldingsnivå denne responsen tilhører, og for det andre hva forklaringen på dette kan være.

#### Hvordan identifisere én tilbakemelding?

Nedenfor forsøker jeg å vise hvilke regler jeg følger for å skille én og én skriftlig (se vedlegg 5) og muntlig tilbakemelding (se vedlegg 6) fra hverandre. Dersom læreren gir tilbakemelding på én spesifikk retorisk fase etterfulgt av en begrunnelse eller et tips til videre arbeid, kategoriseres dette som én kommentar. Nedenfor har læreren gitt tilbakemelding om at innholdet i fremføringen er fint, og en påfølgende begrunnelse for hvorfor.

Dag: Du beskriver fint utseende på bloggen og forteller hvorfor layouten er fin og enkel.

I motsetning til tilbakemeldingen over presenterer jeg en tilbakemelding som inneholder to retoriske faser, og dermed telles som to tilbakemeldinger. I eksempelet nedenfor kommenteres først innholdet i fremføringen, etterfulgt av selve formidlingen.

Adrian: Du begynner fint med å snakke om det du ser først (blikkfang) og du er underveis opptatt av å bruke faguttrykk. Du snakker høyt og tydelig.

Tilbakemeldingen over illustrerer også at det ikke er like enkelt å dele alle tilbakemeldingene selv om det kommer en ny retorisk fase. Tilbakemeldingen over inneholder også elevens

språklige utforming og bruk av fagbegreper, og fordi innhold og språkbruk til tider er vanskelig å adskille telles den første setningen i tilbakemeldingen både som én kommentar om inventio- og én om elocutio-fasen. I denne masteroppgaven blir tilbakemeldinger benyttet synonymt med kommentar og respons for å skape språklig variasjon.

### **Hva med tilbakemeldingene som ikke tilhører noen av rammeverkene?**

Noen av lærernes tilbakemeldinger passer ikke inn i noen av kategoriene i den retoriske arbeidsprosessen, fordi de omhandler tidligere eller fremtidig arbeidsinnsats. For eksempel «følg opp med å vise god lyttekompetanse når de andre presenterer», «du har tydeligvis forberedt deg godt» og «du har fått til mye i denne presentasjonen». Disse kommentarene plasseres derfor i kategorien «Annet», og de to sistnevnte omtales i tilknytning til de tre tilbakemeldingsnivåene.

### **3.6.2 Analyse av lærernes refleksjoner**

I denne studien har jeg analysert datamaterialet tematisk for å finne mønstre på tvers av dataene ved å benytte koder som «eksamen, vurderingskriterier, retorisk teori, fremføringen som sjanger, supplerende og alternative vurderingsformer, muntlig og skriftlig respons» (Thagaard, 2018). For at jeg skal kunne sammenligne intervjuene er det nødvendig å ha data fra alle informantene om det samme temaet, og derfor var det viktig at jeg som forsker var godt forberedt både teoretisk og praktisk slik at analysegrunnlaget ble så likt som mulig. Likevel er risikoen ved å benytte en slik tematisk analyse at temaene er løsrevet fra konteksten av dataenes opprinnelse (Thagaard, 2018), og jeg opplevde det som utfordrende å tolke lærernes utsagn som en forklaring på deres tilbakemeldingspraksis.

## **3.7 Validitet**

Validitet i kvalitativ samfunnsvitenskapelig forskning omhandler riktigheten og troverdigheten av en redegjørelse, slutning, forklaring og/eller tolkning, samt hvorvidt forskningen studerer det den er ment til å undersøke (Cohen mfl., 2018; Kvale & Brinkmann, 2017; Maxwell, 2013). For å kunne vurdere gyldigheten av funnene i et forskningsprosjekt, må man som forsker ta stilling til spørsmål om studiens validitet og eventuelle feilslutninger og trusler mot studiens kvalitet (Creswell & Creswell, 2018). Dette må forebygges gjennom hele forskningsprosessen fra første tematisering til endelig rapportering (Cohen mfl., 2018; Kvale & Brinkmann, 2017; Maxwell, 2013). For å øke studiens kvalitet og troverdighet og

eliminere slike fallgruver, benyttes validitetskriterier. I denne studien tar jeg for meg tre sentrale begreper innenfor kvalitativ validitet; *troverdighet*, *overførbarhet* og *pålitelighet* (Creswell & Creswell, 2018; Lincoln & Guba, 1985).

Joseph A. Maxwell (2013) fremhever spesielt *researcher bias* og *reactivity* som to spesifikke trusler mot validiteten knyttet til forskerrollen. Innen skoleforskning er det helt sentralt at studien gjennomføres under betingelser som ligner situasjonen som man ønsker å undersøke (Cohen mfl., 2018). Til tross for at jeg har forsøkt å lage en autentisk vurderingssituasjon i denne studien, trues validiteten av flere elementer. For det første blir lærerne bedt om å både gi muntlig og skriftlig tilbakemelding selv om enkelte av lærerne i realiteten kun gir muntlig tilbakemelding på muntlige elevfremføringer. Dette kommer til uttrykk i følgende lærersitat:

Dag: Ja, for jeg pleier veldig sjelden å gi skriftlig tilbakemelding på framføring, jeg gir muntlig (...).

For det andre blir lærerne bedt om å skrive på papir når enkelte av lærerne vanligvis skriver skriftlige tilbakemeldinger rett inn på læringsplattformen ITS Learning eller markerer direkte i vurderingsskjemaet, noe som uttrykkes i følgende lærersitat:

Birgitte: Jeg hadde sikkert skrevet på PC da og da hadde jeg sikkert bare føyd det inn der (...). For meg så kunne ikke jeg brukt dette vurderingsskjemaet her fordi det er altfor komplisert.

For det tredje måtte jeg korrigere to av lærerne til å gi eleven en konkret muntlig tilbakemelding og ikke bare forteller om sine umiddelbare reaksjoner for å få sammenlignbare data, og dermed virket den konstruerte vurderingssituasjonen noe uavklart slik:

Birgitte: Når jeg ga tilbakemelding til den gutten [eleven] der nå så forutsatte jeg at vi liksom var alene og hvis jeg da kjente han litt bedre og hadde tydeligere inntrykk av det muntlige språket hans så hadde jeg nok kommet inn på det også.

Til tross for at lærer A ikke benytter vurderingsmatriser i sin undervisningspraksis, påvirket jeg han til å lage dette for å også styrke studiens sammenligningsgrunnlag. Dette omtales som *reactivity* der min innflytelse kan ha påvirket vurderingssituasjonen og eventuelt mine funn (Cohen mfl., 2018; Johnson & Christensen, 2014; Maxwell, 2013). Likevel anser lærer A dette som et hensiktsmessig og verdifullt verktøy når flere lærere skal vurdere samme produkt. Til tross for at man også kan påvirke informantenes utsagn ved å gi deltakerne så detaljert informasjon om studiens formål slik at de kan forberede seg på temaet, synliggjør følgende utsagn at ikke alle er like godt forberedt og kanskje mindre berørt:

Dag: (...) Nå viser det seg at jeg ikke har lest så mye på det her [vurderingskriteriene]. Jeg trodde det var en sånn standardgreie, men her er det faktisk laget noen egne kriterier her.

For det fjerde omtaler alle lærerne situasjonen og datainnsamlingen som lite autentisk og kunstig. To av lærerne opplever det som unaturlig å se elevfremføringen på en datamaskin og vurdere den, noe som kommer til uttrykk her:

Birgitte: (...) Vil du at jeg skal late som at jeg snakker rett til eleven? Det blir litt kleint da, men jeg skal prøve så godt jeg kan. Jeg vil gjerne se ansiktet til eleven, så kanskje det blir litt lettere (...), der er han ja, det var flott ja.

Adrian: Sånn som han sitter her nå? Ja, litt kunstig. (...) Da dropper vi den hei og hipp og hvordan det går, og sånn i og med at han ikke sitter her og kan svare.

I lærer C sin tilbakemelding i etterkant av videoavspillingen blir det synlig at hun strever med å snakke direkte til eleven og blander mellom pronomenene du og han, som også illustrerer den lite autentiske vurderingssituasjonen lærerne står ovenfor:

Cecilie: (...) Han viser, han burde, eller han, du burde vist flere eksempler knyttet opp mot de fagbegrepene han snakker om eller han, du, ja...

Selv om alle lærerne som tidligere nevnt omtaler vurderingssituasjonen som lite autentisk, forteller alle informantene at slik vurdering med skriftlig og muntlig tilbakemelding er en vanlig praksis i deres klasserom.

### 3.7.1 Troverdighet

Dette validitetskriteriet omhandler tiltak i forskningsprosessen som øker sannsynligheten for at studien oppnår troverdige funn og slutninger (Lincoln & Guba, 1985). Det kvalitative forskningsintervjuet kritiseres for at funnene ikke nødvendigvis er valide fordi informantens utsagn kan være usanne (Kvale & Brinkmann, 2017). For meg som forsker er det utfordrende å kontrollere om funnene er gyldige, og jeg blir i stor grad nødt for å stole på deres formidling. I denne studien har jeg gjennom triangulering fått mulighet til å kryssjekke, sammenligne og validere lærernes skriftlige tilbakemeldinger både opp mot de muntlige tilbakemeldingene og intervjudataene (Lincoln & Guba, 1985). Fordelen ved å bruke flere datainnsamlingsmetoder er at jeg som forsker får tilgang til ulike datakilder som både forteller hva lærerne *sier* at de gjør og hva de *faktisk* gjør. Slik metodetriangulering bidrar også til å redusere *researcher bias*, og øker både dataenes validitet og reliabilitet (Creswell & Creswell, 2018). Troverdighet kan også knyttes opp mot det som kalles indre validitet som omhandler hvorvidt mine tolkninger og slutninger av datamaterialet kan regnes som gyldige. Funnene og slutningene i denne studien vil unektelig preges av min selektive oppfatning, og derfor har jeg benyttet *memberchecking* og *peer debriefing*. For å styrke studiens validitet

ytterligere kan man som forsker validere og kontrollere informantenes utsagn underveis i intervjuene, slik at forskerens tolkninger og konklusjoner samsvarer med informantens (Maxwell, 2013). Derfor stilte jeg oppklarende spørsmål og oppsummerte med «forstår jeg deg rett når du sier...» og «så du mener at...». For også å sørge for at min forutinntatthet ikke skulle påvirke studien og analysen har jeg inntatt en aktiv forskerrolle og diskutert mine tolkninger og valg med andre masterstudenter i forskningsprosjektet ACRAS samt veileder. I denne studien vurderte jeg for eksempel å integrere fagsamtale med fremføring, men på grunn av oppgavens svært omfangsrike design kom jeg til enighet med veileder om å ikke undersøke dette ytterligere. Mine diskusjonspartnere har hatt erfaring med datainnsamlingsmetodene jeg har brukt og kjenner godt til oppgavens tema, og slike samtaler kan bidra med å styrke studiens troverdighet og validitet (Creswell & Creswell, 2018; Lincoln & Guba, 1985).

### **3.7.2 Overførbarhet**

Et stadig gjentakende spørsmål som stilles om intervjustudier er hvorvidt forskningsfunnene er overførbare til andre studier, som omhandler studiens ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale & Brinkmann, 2017). I denne studien har jeg benyttet en hensiktsmessig, kriteriebasert utvalgsprosedyre og siden undersøkelsen dermed ikke består av et stort sannsynlighetsutvalg er mine forskningsresultater primært gjeldende for informantene som har deltatt i studien, og funnene lar seg ikke nødvendigvis overføres fra én praksis til en annen (Johnson & Christensen, 2014; Maxwell, 2013). For å styrke studiens ytre validitet har jeg likevel sørget for en viss variasjon og spredning med tanke på informantenes kjønn, undervisningserfaring i skolen og skoler med ulik andel elever med norsk som andrespråk. Samtidig kan jeg undersøke hvordan forskningsfunn i andre studier sammenfaller med mine og dermed kan mine resultater generaliseres teoretisk sett, noe som er en styrke ved kvalitative metoder (Grønmo, 2016; Jacobsen, 2015). For å ivareta denne studiens ytre validitet etterstreber jeg også å gi en så detaljert beskrivelse av undersøkelsens fremgangsmåte, datamateriale, analysemetode, teoretisk bakgrunn og kontekst på en slik måte at det kan åpne for generalisering av liknende situasjoner (Lincoln & Guba, 1985).

### **3.7.3 Pålitelighet**

Pålitelighet kan sammenlignes med det som i kvantitativ forskning kalles for reliabilitet. Reliabilitet handler om forskningsresultatene er pålitelige eller ikke, og hvorvidt det er mulig for andre forskere å reprodusere og etterprøve disse (Kvale & Brinkmann, 2017). For å



etablere pålitelighet og gjøre studiens funn gyldige har jeg i denne studien adressert min påvirkningskraft på datainnsamlingen (Patton, 1999). I denne studien etterstreber jeg som nevnt å fremstille alle stegene og valgene jeg har tatt i forskningsprosessen så detaljert og nøyaktig som mulig slik at samme resultater kan oppnås dersom studien gjennomføres med en sammenlignbar populasjon og kontekst (Cohen mfl., 2018; Creswell & Creswell, 2018). Jeg har også hatt en bevissthet om å søke etter solide funn fremfor å lete etter det som er unntaket. For å styrke graden av etterprøvbarehet i min studie har jeg underveis brukt mitt datamateriale for å eksemplifisere og poengtere for å skape gjennomsiktighet i mine fremgangsmåter.

## 3.8 Etiske betraktninger

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for problemstillinger knyttet til god forskningsetikk med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2017) fire krav og etiske retningslinjer for forskere: *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle* (s. 104-108). Jeg skal redegjøre for hvordan jeg har forsøkt å ivareta disse etiske prinsippene i min studie.

### 3.8.1 Informert og fritt samtykke

Min studie omfatter fire forskjellige samtykkebrev: kontaktlæreren til eleven, eleven og dens foresatte, medelevene som er tilstede under den ikke-deltakende observasjonen og filmingen av elevfremføringen, samt de tre eksterne lærerne som har vurdert elevfremføringen (se vedlegg 7–10). I forkant av datainnsamlingen måtte alle deltakerne signere et samtykkebrev der de fikk informasjon om prosjektets formål og forskningsdesignets hovedtrekk, hva deltakelse i studien ville innebære, oppbevaringen av datamaterialet og muligheten til å trekke seg når som helst uten begrunnelse. Dette samsvarer med Kvale og Brinkmanns (2017) beskrivelse av et *informert* samtykke. I min studie har jeg etterstrebet å gi deltakerne informasjon på en kortfattet, korrekt og forståelig måte. Dermed har jeg valgt å skrive samtykkebrevene til elevene og deres foresatte både på norsk og engelsk, da flere av disse elevene har norsk som sitt andrespråk. Den utvalgte eleven har også fått lese samtykkebrevet til lærerne slik at han vet hva filmen skal brukes til. Informert samtykke innebærer også at man sikrer seg at informantene deltar *frivillig* (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne studien er det to etiske utfordringer knyttet til rekrutteringen av lærerne og eleven. Lærerne i denne studien er rekruttert gjennom snøballmetoden, og denne fremgangsmåten problematiserer om informantene har gitt sitt informerte samtykke helt fritt uten press (Thagaard, 2018). Før en

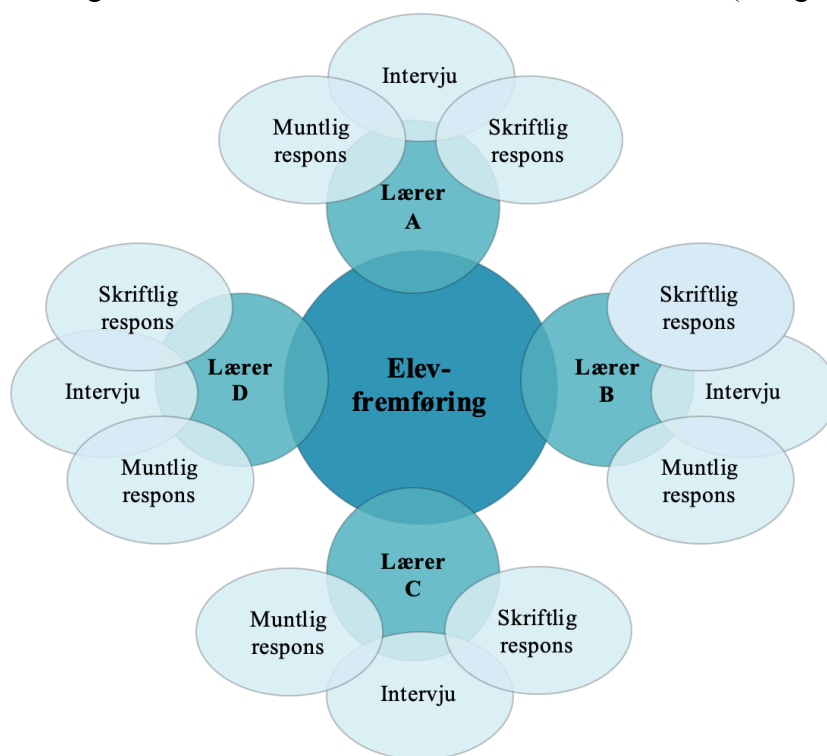
eventuell avtale ble inngått med den aktuelle læreren krevde jeg rektors samtykke, og dermed har jeg fulgt de etiske retningslinjene. For det andre er det viktig å understreke elevens kontaktlærer som en *gatekeeper* også kalt portvakt. En portvakt er en aktør med kontroll over kontakten til deltakerne (Creswell & Miller, 2000; Dalen, 2011; Fangen, 2011; Ryen, 2016).

### **3.8.2 Konfidensialitet og anonymitet**

Konfidensialitet i forskningen refererer til enigheten med informantene om hva som skal gjøres med dataene, som et resultat av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette er beskrevet i samtykkebrevene som informantene har undertegnet i forkant av data-innsamlingen. For å imøtekomme retningslinjene i forskningsprosjektet begynte jeg med å melde inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette er et krav for alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger (Thagaard, 2018), og jeg fikk godkjenning av NSD før jeg begynte å rekruttere lærere og elev (se vedlegg 3). Den mest sårbare deltakeren i denne studien har vært eleven, som har holdt en elevfremføring som er blitt medbrakt og vist til tre ukjente lærere. Denne elevens personvern og deltakerrisiko har vært spesielt viktig å ivareta (Kvale & Brinkmann, 2017). For å redusere potensiell risiko ved deltakelse, har jeg underveis evaluert hvorvidt den innsamlede informasjonen kunne være til skade for de som deltar men jeg har ikke kommet over noen problemstillinger på dette området. Konfidensialitet for deltakerne i denne studien innebærer at alle personopplysninger er anonymisert. Personopplysningene har gjennom hele prosjektperioden vært oppbevart i regi av forskningsprosjektet ACRAAS ved ILS' sikreste lagringsplass, på UiO. Film-avspillingen under intervjuene foregikk fra en kryptert, altså passordbeskyttet, minnepenn og datamaskin som kun jeg hadde tilgang til. Alle deltakerne er tildelt pseudonymer og all identifiserbar informasjon er anonymisert gjennom koder. I dette kapittelet har jeg redegjort for hvordan jeg som forsker har forsøkt å handle i tråd med de etiske retningslinjene, for å beskytte deltakerne i forskningsprosjektet og for å gi en sann og troverdig beskrivelse av deres virkelighetsoppfatning, synspunkter og tanker.

## 4 Analyse og resultater

For å besvare mine tre forskningsspørsmål analyseres datamaterialet i dette kapittelet i lys av tidligere forskning og teori som ble presentert i kapittel 2. I metodekapittelet redegjorde jeg for hvordan analysearbeidet har foregått trinnvis og forklarte at datamaterialet har blitt analysert tematisk. I delkapittel 4.1 presenteres en og en lærers skriftlige tilbakemeldinger, etterfulgt av en sammenligning med lærerens muntlige respons som fungerer mer kontekstuell. Deretter benyttes intervjuene med lærerne til å gi en mulig «forklaring» på deres skriftlige tilbakemeldinger. Ved gjennomgangen av hver enkelt lærer presenteres lærerens vurdering, og deres skriftlige og muntlige tilbakemelding ligger som vedlegg. I delkapittel 4.2–4.5 følges dette mønsteret med de tre resterende lærerne (se figur 4.1).



Figur 4.1: Datamaterialet

I delkapittel 4.6 oppsummeres hovedfunn knyttet til lærernes skriftlige og muntlige samlede tilbakemeldinger. I delkapittel 4.7 trekker jeg frem andre interessante temaer som kom frem i intervjuet som kan si noe om slike tradisjonelle elevfremføringer og lærernes vurderingspraksis mer generelt. Lærernes skriftlige tilbakemeldinger ligger dermed i forgrunnen som primærdata, mens den muntlige responsen kontekstualiserer de skriftlige og intervjuene brukes som en mulig forklaring i bakgrunnen. Med denne fremstillingsformen kommer primærdataene til sin rett, samtidig som den gir leseren bedre oversikt og mulighet til å «bli kjent med» de ulike informantene også på tvers.

## 4.1 Analyse av tilbakemeldingene

I denne delen av analysen har jeg undersøkt lærernes vurderinger av den muntlige elevfremføringen. Analysen av tilbakemeldingene er gjort i lys av forskningsspørsmålene: «Hva vektlegger fire norsklærere i sine muntlige og skriftlige tilbakemeldinger?» og «Hvilke refleksjoner har lærerne om sine egne tilbakemeldinger i denne muntlige elevfremføringen». Begrepsapparatet jeg bruker i denne analysen kommer dels fra den retoriske arbeidsprosessens fem faser: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, og *actio*, samt Hattie og Timperleys tre tilbakemeldingsnivåer: *oppgavenivå*, *prosessnivå*, *personnivå*.

I tabellene nedenfor vises en oversikt over lærernes totalt 31 skriftlige tilbakemeldinger. I tabell 4.2 illustreres fordelingen av tilbakemeldinger registrert ut fra de fem retoriske fasene, mens tabell 4.3 viser hvilket tilbakemeldingsnivå de omhandler. Som tidligere nevnt er det noen av lærernes respons som ikke «passer» inn i noen av kategoriene i den retoriske arbeidsprosessen fordi de omhandler elevens prestasjon, tidligere eller fremtidig arbeidsprosess, og som derfor har blitt plassert i kategorien «Annet». Siden de *skriftlige tilbakemeldingene* er mine primærkilder som jeg rapporterer frekvenser på, er kun disse systematisert.

Tabell 4.2: Oversikt over de fire lærernes tilbakemeldinger fordelt på faser i den retoriske arbeidsprosessen

Lærer	Inventio	Dispositio	Elocutio	Memoria	Actio	Annet
Adrian	3	1	1		2	1
Birgitte	2	1	1	1	1	2
Cecilie	1	3	2	1		
Dag	4	1			3	
Sum totalt	10	6	4	2	6	3
Totalt	31					

Tabell 4.3: Oversikt over de fire lærernes tilbakemeldinger fordelt på de tre tilbakemeldingsnivåene

Lærer	Oppgavenivå	Prosessnivå	Personnivå
Adrian	6	1	1
Birgitte	6	2	
Cecilie	6	1	
Dag	6	2	
Sum totalt	24	6	1
Totalt	31		

I den videre analysen gjennomgår jeg hver enkelt lærers skriftlige og muntlige respons. Videre bruker jeg intervjumaterialet for å redegjøre for mulige forklaringer knyttet til lærernes fokus i tilbakemeldingene.

## 4.2 Skole A – Lærer Adrian

### 4.2.1 Skriftlig tilbakemelding

I Adrians skriftlige tilbakemelding (se vedlegg 5) til eleven er fire av fasene fra den retoriske arbeidsprosessen vektlagt, inventio-, actio-, dispositio- og elocutio-fasen, der de to førstnevnte er mest fremtredende. Memoria-fasen er derimot helt fraværende i lærerens kommentarer. Adrian gir både *tilbakemeldinger* og *fremovermeldinger* til disse fasene, der den førstnevnte typen innebærer det eleven har utført mens den sistnevnte omhandler elevens videre arbeid. Læreren gir én kommentar som både omhandler inventio- og elocutio-fasen og elevens bruk av fagbegreper i presentasjonen slik: «[d]u begynner fint med å snakke om det du ser først (blikkfang) og du er underveis opptatt av å bruke faguttrykk». Videre gir Adrian én kommentar om elevens stemmebruk knyttet til actio-fasen slik: «[d]u snakker høyt og tydelig». Han gir også eleven fremovermeldinger knyttet til fremføringens innhold, kroppsspråk og gestikulering slik: «[k]ryss gjerne av for de delene [fra oppgavebestillingen] du mener du har svart på», og «[v]ær nøye med å vise det du forteller om. Snakker du om fugleperspektiv så pek og vis hva dette er». Læreren kommenterer også dispositio-fasen og elevens struktur og rekkefølge på innholdsmomentene i presentasjonen slik: «[s]truktur. Begynn med å fortelle om bloggen. Tilhørerne må vite hva denne bloggen er».

I Adrians skriftlige respons er spesielt kommentarer på oppgavenivå svært fremtredende i datamaterialet. Lærerens respons på dette nivået er spesifikke og omhandler utførelsen av oppgaven og hvorvidt presentasjonen dekker det eleven blir bedt om, for eksempel «[s]var på alle delene av oppgavebestillingen. Vær nøye med dette» og «[h]vem er Trine? Hvilken bakgrunn har hun? Hva handler bloggen om?». Adrian gir én generell tilbakemelding på personnivå som inkluderer ros slik: «[d]u har fått til mye i denne presentasjonen». Denne responsen passer ikke inn i noen av de retoriske fasene og plasseres derfor i kategorien «Annet». Han gir også én spesifikk tilbakemelding på prosessnivå som omhandler elevens tidligere og fremtidige læringsprosess slik: «[k]ryss gjerne av for de delene du mener du har svart på».

### 4.2.2 Muntlig tilbakemelding

Adrians muntlige tilbakemelding (se vedlegg 6) viser eksakt de samme fasene som den skriftlige når det gjelder den retoriske arbeidsprosessen, inventio-, dispositio-, elocutio-, og actio-fasen. Fasen memoria er heller ikke nevnt muntlig, og dermed samsvarer den muntlige

og skriftlige tilbakemeldingen godt med hverandre. Til tross for at det fortsatt er stort fokus på oppgavenivå, fokuserer læreren mer på prosessnivået og fremtidige læringsmål i den muntlige responsen, og overensstemmelsen mellom de fire tilbakemeldingsnivåene er dermed ikke like god. Kommentarene på oppgavenivå er mer spesifikke enn på prosessnivå. Fremovermeldinger og fokus på videre arbeid er fremtredende og preger lærerens muntlige tilbakemelding mer, noe som synliggjøres her:

Adrian: Jeg tenker at det er tre ting, som du må fokusere på neste gang du har en framføring av samme art eller kanskje også når du skriver.

Adrians muntlige respons er nok ikke like positiv som den ville vært hvis dette var en helt autentisk situasjon. Dette kommer til uttrykk når lærerens åpningsreplikk i den muntlige tilbakemeldingen er følgende: «da dropper vi den hei og hopp og hvordan det går, og sånn i og med at han ikke sitter her og kan svare». Som tidligere nevnt, kan den konstruerte vurderingssituasjonen ha påvirket hva slags tilbakemeldinger lærerutvalget har gitt eleven, og da spesielt den muntlige responsen.

#### **4.2.3 Lærerens refleksjoner over egen vurderingspraksis**

Analysen av den skriftlige og muntlige tilbakemeldingen viser som nevnt at Adrian vektlegger inventio-fasen mest, mens memoria vektlegges minst. Følgende utsagn om forarbeidsfasen kan benyttes som en forklaring på hvorfor inventio-fasen er mer fremtredende enn actio-fasen i denne lærerens tilbakemeldinger:

Adrian: Det [formidling] var ikke knyttet til oppgavebestillingen i så stor grad, det var det faglige. Vi har ikke fokusert så mye på kroppsspråk, stemmebruk, retoriske virkemidler. (...) Og da toner jeg også det litt ned i tilbakemeldingen. (...) Vi har jo ikke trent på framføringer, men hvis vi hadde trent på det så hadde det vært naturlig at tilbakemeldingen hadde vært basert på dette.

Dette innholdsorienterte fokuset var også synlig under observasjonen av undervisningsløpet. Gjennom Adrians refleksjoner om utarbeidelsen av vurderingskriteriene forsterkes dette fokuset, der han også fremhever at struktur har større betydning enn formidling:

Adrian: (...) Hva er kritiske suksessfaktorer når du skal ha den framføringen? Hvor er det ting kan ryke? Ja, det kan ryke på at du ikke svarer på hele oppgavebestillingen og det faglige, det er greit, det kan også ryke på [mangelfull] struktur og disposisjon.

Videre understrekes hans fokus på innhold fordi han lagde oppgavebestillingen med utgangspunkt i svært innholdsorienterte kompetansemål i læreplanen, som igjen gir føringer for vurderingskriteriene. En annen forklaring på hvorfor innholdet er dominerende i Adrians tilbakemeldinger er muntlig eksamen i norsk, og det kommer til uttrykk her:

Adrian: Hva skal man legge vekt på i muntlig norsk? Er det din evne til å kommunisere, ordforrådet ditt, aksenten din? (...) Hva hvis du er en gutt som snakker litt sånn (etterligner). Kan ikke han få seks i norsk? Eller handler det litt mer om hvordan du formidler ting, innlevelse, hvordan du viser kompetanse om fagstoffet du snakker om. På muntlig eksamen så er det faget som er i fokus.

Videre påpeker Adrian at fagsamtalen i etterkant av muntlig eksamen både er en bedre egnet og en nødvendig vurderingsform i kjølvannet av en elevfremføring for å sikre at eleven får vist det han kan, og dette eksemplifiseres slik:

Adrian: Jeg tror aldri elever får vist helt hva de kan på framføringer uten fagsamtale etterpå. Der kan man lede elevene inn på områder for å se om de har en bredere faglig kompetanse, og da kreves en fagsamtale.

En forklaring på hvorfor memoria-fasen ikke er kommentert kan være at Adrian ikke lar seg forstyrre av elevens bruk av manus, og at han er selektiv i sin tilbakemelding ved at han fokuserer på én ting av gangen.

Adrian: Vi begynner med framføringer og så kan vi spisse kvaliteten etterhvert som vi lærer mer om de ulike sjangerne. Vi kan jo ikke tenke at alt fundamentet skal være klart. (...) Han er avhengig av manus, men det er ikke sånn at han har opplesning i denne framføringen, det er ikke lesestemme heller.

Selv om Adrian kun har gitt én kommentar om elevens bruk av fagbegreper kommer det frem i intervjuet at han er opptatt av elevens ordforråd, og dermed er det bemerkelsesverdig at han ikke har gitt flere kommentarer knyttet til elocutio-fasen. Han begrunner dette med at det ligger mye modenhet og trening bak utviklingen av et mer avansert ordforråd.

Videre er han svært oppgaveorientert i sine kommentarer, og vektlegger ikke respons på prosessnivå og personnivå i like stor grad. Til tross for at Adrian mener at det er viktig å skape en overføringsverdi til neste oppgave, anser han det som en utfordring å gi slik respons.

Adrian: (...) Det er viktig å gi respons som er overførbart til andre typer oppgaver også, men det er vanskelig. Det holder ikke med denne responsen, det handler veldig mye om hva vi gjør neste gang.

Det kan se ut til at den konstruerte vurderingssituasjonen har endret hans tilbakemeldingspraksis ved at han demper bruken av ros i sin respons, når han forteller følgende:

Adrian: Generelt anser jeg positive forsterkere som viktig når man jobber som lærer, men det må ikke bli inflasjon og det må være noe å kommentere. Det handler om at elevene skal bli sett og at de skal ville stå i en tilsvarende [vurderings]situasjon senere.

## 4.3 Skole A – Lærer Birgitte

### 4.3.1 Skriftlig tilbakemelding

I Birgittes skriftlige tilbakemelding (se vedlegg 5) er også kommentarer til inventio-fasen fremtredende og i motsetning til de andre lærernes tilbakemeldinger er alle fasene synlige i hennes respons. I likhet med Adrian kommenterer Birgitte elevens presentasjon og språkføring med utgangspunkt i oppgavebestillingen og bruken av fagbegreper slik: «[l]egg mer vekt på å vurdere bloggen og forklare hvilken effekt virkemidlene har. Du forklarer og beskriver bra men har mer å hente på den vurderende delen og hvilken påvirkning på leseren de litterære og visuelle virkemidlene har», og «[g]od bruk av faguttrykk (...)». Videre gir hun følgende kommentarer knyttet til dispositio- og actio-fasen «[p]resentasjonen var godt strukturert og enkel å følge» og «[d]u viser gode kommunikasjonsferdigheter». I motsetning til Adrian inkluderer Birgitte også én tilbakemelding knyttet til memoria-fasen i den retoriske arbeidsprosessen, som omhandler bruk av manuskript slik: «(...) og [du] er ganske uavhengig av manus».

I likhet med Adrian er også Birgittes skriftlige kommentarer på oppgavenivå svært fremtredende, og de fleste av disse er spesifikke. Alle de overnevnte tilbakemeldingene hennes eksemplifiserer dette, da de peker tilbake på den bestemte oppgaven eleven har utført og elevens prestasjon. Videre har hun også to kommentarer på prosessnivå, og i likhet med Adrians respons på personnivå er de plassert i kategorien «Annet» fordi de ikke tilhører noen av de retoriske fasene. «Du har tydeligvis forberedt deg godt» er en generell respons som peker tilbake på elevens arbeidsprosess og er derfor en tilbakemelding, mens «[f]ølg opp med å vise god lyttekompetanse når de andre presenterer» viser fremover i elevens læringsprosess. Den siste lærerkommentaren er relativt generell men tar for seg et annet viktig aspekt ved muntlige ferdigheter i norsk som ingen av de andre lærerne kommenterer, nemlig lyttekompetansen. Birgitte gir ingen skriftlig respons på personnivå, men hun er gjennomgående positiv i sine kommentarer.

### 4.3.2 Muntlig tilbakemelding

Sammenlignet med den skriftlige tilbakemeldingen inneholder Birgittes muntlige respons (se vedlegg 6) hovedsakelig kommentarer til inventio-fasen, mens dispositio-fasen her er blitt helt fraværende. Hennes muntlige og skriftlige respons samsvarer derfor ikke helt med hverandre. I den muntlige tilbakemeldingen omtaler hun elevpresentasjonens innhold og



vurderingskriteriene slik: «du har dekket ganske mange av kriteriene syns jeg (...)», og hun er den eneste av lærerne som nevner vurderingsmatrisen. Hennes muntlige tilbakemelding er i likhet med den skriftlige fortsatt svært oppgaveorientert, men i motsetning til Adrian roser hun også eleven og gir to kommentarer på personnivå «ja, det her syntes jeg var en god presentasjon» og «ja, så alt i alt syns jeg du gjorde en god jobb». I likhet med den skriftlige tilbakemeldingen på prosessnivå uttrykker Birgitte også i den muntlige at «det er åpenbart at du har forberedt deg godt». I likhet med Adrian gir hun mer spesifikke kommentarer på oppgavenivå enn på prosessnivå. I motsetning til Adrian levde Birgitte seg svært godt inn i vurderingssituasjonen og rollen som norsklærer slik:

Birgitte: (...) Det kan vi jobbe litt mer med i klassen etterpå og øve oss litt mer på til neste gang. (...) Du har jo ikke gjort det her så mange ganger før, så jeg syns du håndterte kommunikasjonsdelen godt.

### **4.3.3 Lærerens refleksjoner over egen vurderingspraksis**

Analysen av den skriftlige og muntlige responsen viser som nevnt at Birgitte fokuserer mest på inventio-fasen. En forklaring på hvorfor innholdet er svært vektlagt i hennes tilbakemeldinger er muntlig eksamen i norsk, der elevene både må vise faglig bredde og dybde:

Birgitte: (...) På muntlig eksamen skal de [elevene] opp i et tema og kanskje vi rekker å snakke om ett eller to-tre temaer til slik at de får vist både bredde og dybde.

Dette innholdsfokuset forsterkes når Birgitte omtaler elevens personlige engasjement. Hun mener at eleven kanskje hadde hatt mer nytte av å velge en blogg som var mer relevant for hans interesser, slik at han kom dypere inn i bloggens innhold og egenskaper slik:

Birgitte: (...) Da hadde han kanskje kommet litt inn på det interaktive med bloggen også, for han sier ingenting om kommentarfelt, eller interaksjonen mellom bloggeren og publikum, og det er fordi han ikke er en av denne bloggerens [Trines] publikum.

Birgittes refleksjoner om vurderingskriteriet knyttet til elevens kommunikative evner fremhever også hvorfor hennes tilbakemeldinger er innholdsorienterte, fordi samtaleemnet raskt endrer retning fra formidling til innhold slik:

Birgitte: (...) Jeg syns gutten kommuniserer godt. Han refererte til en del ting men det var ikke noe særlig refleksjon og analyse der sånn faglig sett.

I likhet med Adrian poengterer Birgitte at fremføringen bør følges opp av en fagsamtale og at det er en mer ideell vurderingsform fordi elevene raskere kommer opp på et reflekterende og fortolkende nivå, noe spesielt lavtpresterende elever har nytte av. Dette fremhever igjen at

hun er svært innholdsorientert. Samtidig forteller Birgitte hvordan fagsamtalen avslører hva eleven kan, som kan være en forklaring på hvorfor hun har kommentert memoria-fasen:

Birgitte: (...) Og så slipper man jo dette med hvem er det egentlig som har laget denne presentasjonen og manuset her, er det pappa eller mamma? Av og til kan man føle at dette ikke er elevens eget arbeid.

Videre forteller Birgitte i likhet med Adrian at hun ikke ville gitt eleven konstruktive tilbakemeldinger knyttet til formidlingen, fordi hun ikke opplever elevens kroppsspråk og bruk av manus som forstyrrende slik:

Birgitte: Kroppsspråket hans viser litt usikkerhet, han vrir litt på seg, bøyer seg litt ned og det er ørlite grann fnising kanskje. Litt nedpå manuset en del ganger. (...) Det er bare små utslag av nervøsitet som han bare må få lov til å ha tenker jeg.

Til tross for at Birgitte gir noen kommentarer knyttet til elocutio-fasen forteller hun i intervjuet at språkvalg og stilnivå er viktig å kommentere, og dermed er det bemerkelsesverdigg at hun ikke har inkludert flere språklige aspekter i sin respons. En forklaring på dette er at dersom denne fremføringen hadde vært en autentisk situasjon der hun hadde kjent eleven bedre, ville hun kommentert elevens muntlige språk ansikt til ansikt.

Birgitte: Jeg hører at han fremdeles har en del å hente når det gjelder ordforråd. Jeg følte at han haltet sånn rent syntaktisk ved et par anledninger. Jeg syns kanskje ikke at det generelle ordforrådet hans er veldig godt, mens det spesifikke ordforrådet er godt nok. Han bruker fagbegreper ganske uanstrengt og bruker mange av dem, men jeg tenker at grammatikken ikke var særlig variert.

Likevel syns hun at det i likhet med Adrian er vanskelig å gi tilbakemelding på ordforrådet, fordi dette er noe som ikke kan løses på kort sikt.

I likhet med Adrian er Birgittes skriftlige kommentarer svært oppgaveorienterte, og hun vektlegger tilbakemeldinger på prosessnivå i liten grad. Til tross for at Birgitte mener at fremovermeldinger er viktige, anser hun det som en utfordring å gi slike tilbakemeldinger fordi det er forpliktende og krever en viss relasjon til eleven:

Birgitte: Det er vanskelig å følge opp framovermeldinger fordi behovene [til elevene] er så sammensatte og til dels motstridende. (...) Nå sier jo jeg til denne eleven at vi må jobbe litt mer med å faktisk vurdere hvilken effekt virkemidlene har. Hvordan skal jeg klare å følge opp det i timen liksom?

Til tross for at Birgitte ikke gir noen kommentarer på personnivå, altså ikke-fagrelaterte tilbakemeldinger, mener hun at det å gi ros og støtte nesten ikke kan overvurderes:

Birgitte: Her er de i en situasjon hvor de er ganske eksponerte, de har liksom eksponert seg for hele klassen og jeg tenker at det er naturlig å legge vekt på de positive tingene. (...) Elever er jo ofte mye mer følsomme enn man antar at de er, og derfor prøver jeg å vekte tilbakemeldingene veldig positivt.

## **4.4 Skole C – Lærer Cecilie**

### **4.4.1 Skriftlig tilbakemelding**

Sammenlignet med Adrian og Birgitte er dispositio-fasen i den retoriske arbeidsprosessen derimot mest fremtredende i Cecilies skriftlige tilbakemelding (se vedlegg 5). Responsen omhandler spesielt struktureringen av innholdsmomentene og PowerPoint som redskap for å få til dette, og dette synliggjøres her: «[t]enk alltid innledning og hoveddel. Dette skaper en god struktur og du gir forventninger til tilskuer/lærer. Lag en pp. Dette er et godt verktøy for å skape struktur». I likhet med Adrian og Birgitte har Cecilie også gitt tilsvarende respons om inventio-fasen. Hennes respons om denne fasen består både av en tilbakemelding og en fremovermelding slik: «[d]essverre synes jeg det til tider blir noe overflatisk, og du går ikke skikkelig i dybden. Jeg ser at du kan flere fagbegreper, men jeg savner at du utdyper og viser konkrete eksempler». Det er kun i likhet med Birgitte at hun har gitt kommentar om memoria-fasen slik: «[d]u blir for avhengig av «manus», boka og det jobber mot deg». Cecilie skiller seg fra de andre lærerne ved at hun for det første er den eneste læreren som kommenterer et mer sårbart aspekt ved elevens språkbruk enn fagbegreper slik: «[p]ass på at du ikke bruker unødvendige fyllord og at du er tydelig i språkføringen din». For det andre er hun den eneste som ikke gir respons som omhandler actiofasen. Alle Cecilies skriftlige kommentarer er også mulig å plassere innenfor den retoriske arbeidsprosessen.

I likhet med Adrian og Birgitte er Cecilies skriftlige kommentarer på oppgavenivå svært fremtredende og spesifikke. Dette kommer blant annet til uttrykk i følgende lærerkommentar der responsen peker i retning av elevens gjennomføring av presentasjonen, «[d]et holder ikke å kun vise hovedsiden i bloggen». I likhet med Birgitte har Cecilie én kommentar på prosessnivå, der hun som nevnt presenterer PowerPoint som et strategisk verktøy for å disponere fremføringen. Hun gir heller ingen skriftlige kommentarer på personnivå slik som Birgitte, og hennes respons er noe mer kritisk.

### **4.4.2 Muntlig tilbakemelding**

Sammenlignet med den skriftlige tilbakemeldingen inneholder Cecilies muntlige respons (se vedlegg 6) hovedsakelig kommentarer til inventio-fasen. Kommentarer til actio-fasen er fortsatt helt fraværende, og dispositio-fasen er derimot mindre fremtredende i den muntlige tilbakemeldingen enn i den skriftlige. Hennes skriftlige og muntlige respons samsvarer

dermed ikke helt. I den muntlige tilbakemeldingen forklarer og utdyper Cecilie både hva hun mener med «tydelig språkføring» og «avhengig av manus» slik:

Cecilie: Unngå uh, øh, ord ikke sant, sånne unødvendige fyllord, for det er jo noe med det at når du presenterer så skal du jo ha et saklig språk. (...) Har du bare skrevet ned nøyaktig det du sier i boka di og så leser du opp? Eller kan du det?

Dette understreker at Cecilie opplever elevens bruk av manus som mer forstyrrende enn Adrian og Birgitte. I likhet med dem er hennes muntlige respons svært oppgaveorientert og spesifikk, men her er Cecilie mer positiv. Hun gir deriblant én kommentar på personnivå slik: «og det er ikke mye som skal til for at, det er liksom så bitte små justeringer her, og det virker jo som at han kan mye av det faglige». I samsvar med den skriftlige responsen, har Cecilie samme type kommentar på prosessnivået der hun omtaler strukturen som kan peke i retning av videre læring for eleven. Ut over dette er det få gode eksempler å hente fra den muntlige tilbakemeldingen, fordi informanten ikke klarer å tilpasse seg den konstruerte vurderings-situasjonen der hun gjennomgående snakker til meg og ikke til eleven slik:

Cecilie: Han viser, han burde, eller han, du burde vist flere eksempler knyttet opp mot de fagbegrepene han snakker om eller han, du, ja...

#### **4.4.3 Lærerens refleksjoner over egen vurderingspraksis**

Analysen av den skriftlige og muntlige tilbakemeldingen viser som nevnt at Cecilie fokuserer mest på dispositio-fasen, mens actio-fasen er helt fraværende i hennes kommentarer. Cecilies umiddelbare reaksjon etter å ha sett fremføringen samt hennes refleksjoner knyttet til vurderingskriteriene, fremhever hvorfor hun er strukturorientert i sin respons:

Cecilie: Jeg skulle ønske han hadde en struktur, innledning, hoveddel og avslutning. At han ga publikum en forventning om hva han skulle snakke om. Kanskje ha en PowerPoint-presentasjon som hadde skapt trygghet i han og de andre for nå blir det ikke noe helhetlig.

Allerede her illustreres hennes helhetlige fokus, og sitatet nedenfor understreker at hun både er opptatt av fremføringens innhold, struktur, elevens manusbruk og stilnivå:

Cecilie: Det virker som at han vet hva han snakker om, men det blir så overfladisk. Han kunne gått mer i dybden, vist tydelige eksempler, hatt en PowerPoint der fagbegrepet ble vist og forklart. Så det hadde vært manuset hans da, istedenfor den boka som flagrer og lager lyd, «æh, øh», og «hvor var jeg nå?».

Selv om Cecilie har et helhetlig fokus, gir hun ingen kommentarer knyttet til actio-fasen. I intervjuet kommer det frem at hun ofte bruker hverandrevurdering der elevene ofte kommenterer hverandres formidling, og dermed er det bemerkelsesverdig at hun ikke har noe respons knyttet til actio-fasen.

I likhet med Adrian og Birgitte er også Cecilies skriftlige tilbakemelding svært oppgaveorienterte, og hun vektlegger respons på prosessnivå i liten grad. Likevel mener Cecilie at overføringsverdien mellom ulike oppgaver er viktig, og hun pleier å ta opp igjen tidligere vurderinger for at elevene skal se hva de fikk til forrige gang og hva de må bli bedre på. Til tross for at Cecilie ikke gir noen skriftlige kommentarer på personnivå, altså ikke-fagrelaterte tilbakemeldinger, ville hun alltid begynt med noe positivt og hun mener at ros er en form for ytre motivasjon slik:

Cecilie: (...) Det er jo noe med oss mennesker at vi er jo mye mer lettere mottakelig for konstruktiv kritikk der man bruker ros, og det er jo veldig viktig også for å skape ytre motivasjon. Så det å prøve å få elevene til å blomstre først og så komme med den konstruktive kritikken er lurt.

## **4.5 Skole D – lærer Dag**

### **4.5.1 Skriftlig tilbakemelding**

I Dags skriftlige tilbakemelding (se vedlegg 5) er kommentarer knyttet til inventio- og actio-fasen de mest fremtredende, mens elocutio- og memoria-fasen er helt fraværende. I likhet med alle de andre lærerne kommenterer Dag innholdsmomentene i elevpresentasjonen slik: «[d]u beskriver fint utseende på bloggen og forteller hvorfor layouten er fin og enkel» og «[h]adde du bestemt deg på forhånd for hva du skulle finne ut om bloggen?». Videre gir Dag følgende kommentarer om actio-fasen der kroppsspråk, stemmebruk og gestikulering er sentralt «[f]int, rolig kroppsspråk», «[d]u snakker klart og tydelig» og «[d]u kunne gjerne ha vist hvordan bloggen fungerer». I motsetning til Cecilie som har en rekke kommentarer knyttet til dispositio-fasen, gir Dag bare følgende respons til strukturen i fremføringen «[l]agde du disposisjon?». I intervjuet forteller Dag at denne eleven ikke har noen innledning, noe han mener er typisk at elever glemmer når de har en muntlig fremføring.

Dags kommentarer peker også direkte på oppgaven som eleven har utført, og hans respons på oppgavenivå er svært fremtredende og spesifikke. Det er kun to av kommentarene som mer generelt omhandler elevens strategier og læringsprosess og som dermed er på prosessnivå, «[h]adde du bestemt deg på forhånd for hva du skulle finne ut om bloggen?» og «[l]agde du disposisjon?». Dag gir i likhet med Birgitte og Cecilie ingen skriftlig kommentar på personnivå, altså ikke-fagrelatert respons. Dag sine skriftlige kommentarer skiller seg ikke spesielt fra de andre lærerne, og hans tilbakemelding samsvarer i stor grad med Adrians.

### 4.5.2 Muntlig tilbakemelding

Sammenlignet med den skriftlige består Dags muntlige tilbakemelding (se vedlegg 6) fortsatt av kommentarer til inventio- og actio-fasen, mens elocutio-fasen er fullstendig utelatt. Den muntlige og skriftlige responsen knyttet til actio-fasen er så godt som identisk. Dags skriftlige og muntlige tilbakemeldinger samsvarer likevel ikke helt med hverandre, fordi dispositio-fasen er helt fraværende i den muntlige responsen. I likhet med Cecilie kommenterer Dag inventio-fasen ved at innholdet i presentasjonen «kanskje [er] litt overflatisk og tynt». I kontrast til den skriftlige har Dag inkludert memoria-fasen i sin muntlige tilbakemelding, der elevens bruk av arbeidsboka som manus i foredraget kommenteres slik:

Dag: (...) [Det] kunne vært lurt å kanskje lage seg noen kort eller et lite nøytralt manus med noen stikkord og så forsøkt å fortelle ut i fra stikkordene dine da. Nå virker det ikke egentlig som du kunne stoffet veldig godt, du måtte lese opp i fra boka di, så kanskje øve deg litt mer.

Denne responsen samsvarer i stor grad med Cecilies kommentar om manusbruk. Dags muntlige respons er i likhet med den skriftlige fortsatt svært oppgaveorientert og spesifikk. I likhet med Birgitte og Cecilie gir han én lite konkret kommentar på personnivå, der han roser eleven slik: «(...) så det [kroppsspråket] er veldig, veldig positivt». Sammenlignet med den skriftlige responsen er det kun én kommentar på prosessnivået i den muntlige tilbakemeldingen. Denne responsen er som tidligere nevnt knyttet til elevens bruk av arbeidsbok og et tips om at eleven må øve seg mer før en slik fremføring. Denne læreren kommenterer også den konstruerte vurderingssituasjonen, slik: «(...) også ville jeg nok kanskje stilt noen spørsmål hvis det hadde vært en reell situasjon om han gutten hadde vært her». I samsvar med både Adrian og Cecilies tilbakemeldinger er responsen til Dag preget av den iscenesatte situasjonen.

### 4.5.3 Lærerens refleksjoner over egen vurderingspraksis

Analysen av den skriftlige og muntlige tilbakemeldingen viser som nevnt at Dag vektlegger inventio- og actio-fasen mest, mens elocutio-fasen og til dels memoria-fasen er helt fraværende i hans kommentarer. Dags refleksjoner om vurderingskriteriene og hva han vektlegger mest av innhold og formidling, fremhever hvorfor inventio- og actio-fasen er svært vektlagt i hans tilbakemeldinger slik:

Dag: Jeg er opptatt av innholdet men jeg syns kanskje at når det er en muntlig karakter, så skal fremføringen telle mer. Jeg syns kontakten med publikum, og at det er klart og tydelig er viktig.

En videre forklaring på hvorfor innholdet er svært vektlagt i den skriftlige responsen til Dag er muntlig eksamen. I likhet med Adrian og Birgitte kommenterer han hvordan fagsamtalen i større grad synliggjør hva eleven kan, enn en fremføring gjør.

Dag: Når jeg har muntlige framføringer så ville jeg nok aldri bare vurdert framføringen, jeg ville hatt en samtale med eleven etterpå. Skal man vurdere det eleven kan så må man ha en samtale. Og det er jo den veien vi går til muntlig eksamen, at selve foredraget egentlig ikke skal telle på vurderingen for det er jo samtalen [som teller].

En ytterligere forklaring på hvorfor formidling er vektlagt i Dags kommentarer er at han i likhet med Cecilie ofte gir elevene sine tid til og oppfordrer dem til å holde generalprøve for hverandre, slik at de kan gi hverandre tilbakemeldinger om selve formidlingen. Til tross for at Dag ikke gir skriftlige kommentarer som kan knyttes til memoria-fasen, kommer det tydelig frem i intervjuet at dette er noe han er opptatt av. Dag forteller om sin umiddelbare reaksjon når han ser vurderingskriteriene, og at han savner et kriterium som handler ennå mer om kroppsspråk, stemmebruk og «forstyrrende elementer» slik:

Dag: (...) Og så savner jeg noe med hastighet og tydelighet og så er jeg veldig opptatt av den delen om kontakten med publikum, og at du er frigjort fra manus. Når jeg jobber med framføringer så sier jeg at endemålet sammen med meg, er muntlig eksamen i tiende klasse og da skal vi helst være manusfri.

Dette sitatet viser også hvordan muntlig eksamen kan være en forklaring på hvorfor han er opptatt av at eleven bør dempe sin manusbruk. Det er vanskelig å finne en god forklaring på hvorfor elocutio-fasen er utelatt i lærerens respons, spesielt fordi læreren forteller følgende:

Dag: Vi har jo relativt få fremmedspråklige [elever] her, og relativt ofte så sliter jo de så mye med språket at de henger litt etter faglig. Så det kan jo være problematisk for dem.

Videre er også Dags skriftlige respons svært oppgaveorienterte, og han vektlegger kommentarer på prosessnivå i liten grad. Likevel mener Dag i likhet med de andre lærerne at overføringsverdien fra tidligere oppgaver er viktig, men at det er utfordrende å gi slik type respons. Til tross for at Dag ikke gir noen skriftlige kommentarer på personnivå, altså ikke-fagrelaterte tilbakemeldinger, er han positiv i sin respons og tenker at det er et viktig pedagogisk grep.

Dag: (...) Ros må jo ha et innhold da, det kan jo ikke bare være «du var flink», uten noe mer.

Dag gir flere muntlige og skriftlige kommentarer der han nettopp knytter rosen opp til et sentralt element ved fremføringen, og dette eksemplifiseres i den muntlige responsen slik: «du er ganske rolig og fin på scenen, det er ikke så mye distraherende ved kroppsspråket ditt, så det er veldig, veldig positivt».

## 4.6 Oppsummering av lærernes tilbakemeldinger

I denne første analysedelen har jeg undersøkt de skriftlige og muntlige tilbakemeldingene de fire lærerne har gitt i tilknytning til elevfremføringen. Denne analysen har vist at lærerne hovedsakelig gir *skriftlige tilbakemeldinger* som knytter seg til innholdet i selve fremføringen, og dermed er deres hovedfokus inventio-fasen. I denne fasen er forskjellen mellom informantenes tilbakemeldinger størst ved at Cecilie har svært få kommentarer, mens Dag har stort fokus på denne fasen i sin vurdering. En annen tendens som er fremtredende er for det første lærernes tilbakemeldinger på dispositio-fasen der form og struktur, spesielt er vektlagt hos Cecilie. For det andre er også actio-fasen fremtredende hos alle med unntak av Cecilie, der kommentarer knyttet til stemmebruk og kroppsspråk er ganske jevnt fordelt. Verken Dag eller Adrian omtaler memoria-fasen og elevens bruk av manuskript. Elocutio er også en av fasene det fokuseres minst på i informantenes tilbakemeldinger, og det er kun Cecilie som kommenterer et mer sårbart aspekt ved elevens språkføring og bruk av unødvendige fyllord. Analysen viser også at tre av lærernes respons ikke er mulig å plassere innenfor den retoriske arbeidsprosessens faser, der spesielt Birgitte gir en interessant kommentar om elevens lyttekompetanse. Det er kun hun som omtaler denne sentrale siden ved muntlige ferdigheter i norskfaget, ved at hun oppmuntrer eleven til å lytte og lære av de andre elevenes fremføringer. Til tross for at dette er et viktig funn er det ikke knyttet til lærernes vurdering av elevfremføringen, og defineres dermed ut av studien. Forekomsten av lærernes skriftlige respons knyttet til den *retoriske arbeidsprosessen* har følgende fordeling: inventio (32 %), dispositio (19 %), elocutio (13 %), memoria (6 %), actio (19 %) og «annet» (10 %).

Videre viser analysen av de skriftlige tilbakemeldingene at alle lærerne hovedsakelig gir respons som er oppgaveorientert. Disse tilbakemeldingene er svært spesifikke og omhandler elevens utførelse av oppgaven og hvorvidt elevfremføringen dekker kriteriene. Alle lærerne legger lite vekt på tilbakemeldinger på prosessnivå, der elevens tidligere eller fremtidige læringsstrategier og læringsprosess kommenteres mer generelt. Det er kun Adrian som gir eleven en ikke-fagrelatert respons på personnivå i form av ros, som omhandler eleven som person. Tilbakemeldingene på oppgavenivå inneholder først og fremst kommentarer om inventio-, men også dispositio- og actio-fasen. Når lærernes respons omhandler prosessnivå er den hovedsakelig knyttet til inventio-, og dispositio-fasen, eller kategorien «Annet».

Forekomsten av lærernes skriftlige respons knyttet til de *tre tilbakemeldingsnivåene* har følgende fordeling: oppgavenivå (77 %), prosessnivå (19 %), personnivå (3 %).



Lærernes *mundtlige tilbakemeldinger* samsvarer i ganske stor grad med den skriftlige, og Adrian eksemplifiserer dette godt ved at responsen hans nærmest er uendret med tanke på den retoriske arbeidsprosessen. Sammenlignet med analysen av de skriftlige tilbakemeldingene er lærerne også hovedsakelig innholdsorientert i sin muntlige respons. Birgitte er den eneste læreren som omtaler kriteriene når hun kommenterer fremføringens innhold. Tre av lærerne kommenterer fortsatt elevens språkbruk, men det er fortsatt kun Cecilie som omtaler elevens bruk av fyllord. Et tilsvarende funn er at alle lærernes respons med unntak av Cecilies fortsatt fokuserer på elevens formidling, der kroppsspråk, stemmebruk, kontakt med publikum og gestikulering kommenteres. I motsetning til de skriftlige tilbakemeldingene vektlegges elevens bruk av manus mer, fordi Dag også kommenterer dette i den muntlige responsen. Tilbakemeldingene om fremføringens struktur vektlegges derimot ikke like mye i den muntlige responsen, fordi Birgitte og Dag utelater å kommentere dette. I kontrast til den skriftlige tilbakemeldingen der elocutio-fasen ble vektlagt minst, vektlegges dispositio-fasen minst i lærernes muntlige respons. Responsen knyttet til den retoriske arbeidsprosessen samsvarer likevel i stor grad, men med unntak av dispositio- og memoria-fasen. Lærernes muntlige tilbakemeldinger samsvarer også i ganske stor grad med den skriftlige responsen med tanke på de tre tilbakemeldingsnivåene. Sammenlignet med analysen av den skriftlige responsen er lærernes muntlige tilbakemelding fortsatt svært oppgaveorienterte, og prosessnivået er fortsatt relativt lite vektlagt. I kontrast til de skriftlige tilbakemeldingene er alle lærerne mer positive i sine muntlige kommentarer og gir mer ikke-fagrelatert respons og ros på personnivå. Et annet sentralt funn er at lærernes muntlige tilbakemeldinger preges av den konstruerte vurderingssituasjonen, og dersom eleven hadde vært tilstede hadde kanskje vurderingen og deres tilbakemeldinger blitt annerledes.

*Intervjuene* gir god supplerende informasjon om hva lærerne vektlegger i sine skriftlige tilbakemeldinger og de forteller at de blant annet har blitt påvirket av disse faktorene: muntlige eksamen, vurderingskriterier, andre og supplerende vurderingsformer. Tre av disse lærerne er svært innholdsorienterte i sin respons og opptatt av elevens faglige kompetanse. De skriftlige tilbakemeldingene som vektlegger *innhold* kan forklares med at lærerne ofte styres av muntlig eksamen og vurderingskriterier. Disse tre lærerne omtaler også fagsamtalen som en bedre egnet vurderingssituasjon enn en monologisk fremføring, fordi lærerens spørsmål underveis i samtalen i større grad kan avsløre hvilken kunnskap eleven besitter. De skriftlige tilbakemeldingene som vektlegger *struktur* kan også forklares med lærernes fokus på vurderingskriterier, der Adrian mener at karakteren står og faller på innhold og struktur.

Birgitte og Cecilie mener at en PowerPoint og dens muligheter ville trygget og dermed styrket elevfremføringens oppbygning. Som tidligere nevnt omhandler tre av lærernes skriftlige tilbakemeldinger elevens *språkbruk* og hans bruk av fagbegreper, men det er kun Cecilie som kommenterer et mer følsomt aspekt når hun påpeker elevens bruk av fyllord. Dette kan forklares med hennes fokus på en helhetlig opplevelse der hun kommenterer elevens overflatiske bruk av fagbegreper, mangelfull struktur, samt bruk av manus og fyllord. Til tross for at de tre andre lærerne utelater å kommentere elevens språkvalg og stilnivå på samme måte, kommer det frem i intervjuene med Adrian og Birgitte at slike tilbakemeldinger er vanskelige å gi fordi arbeid med ordforrådet krever modenhet, tett oppfølging og trening over lenger tid. Birgitte fremhever også tilbakemeldingssituasjonen i klasserommet, relasjon og kjennskap til eleven som en viktig forutsetning for å kunne kommentere dette. Dermed ser man hvordan den konstruerte vurderingssituasjonen kan ha forandret lærernes tilbakemeldingspraksis. Som tidligere nevnt er det kun Cecilie og Birgitte som kommenterer elevens *manusbruk*. En forklaring på hvorfor Birgitte har vektlagt dette fremheves gjennom hennes refleksjoner knyttet til fagsamtalen som en vurderingsform, som i større grad avslører elevens selvstendige forarbeid. Til tross for at Cecilie kun har én kommentar knyttet til elevens manusbruk, er det gjennomgående i intervjuet at elevens arbeidsbok svekker helhetsinntrykket. En forklaring på at Adrian ikke har kommentert elevens manusbruk er fordi han for det første er selektiv i sin vurdering og fokuserer på noen få elementer, og for det andre opplever han ikke elevens arbeidsbok som forstyrrende. Til tross for at Dag ikke har noen tilbakemeldinger knyttet til memoria-fasen er han opptatt av elevens manusbruk når samtaleemnet omhandler vurderingskriteriene. Tre av lærerne har gitt skriftlig respons om elevens *kroppsspråk, stemmebruk og gestikulering*, som kan forklares med lærernes fokus på kriterier samt supplerende vurderingsformer som hverandrevurdering. Til tross for at Cecilie er den eneste læreren som ikke gir tilbakemelding om actio-fasen kommer det frem i intervjuet at både hun og Dag benytter hverandrevurdering der elevene kommenterer hverandres formidling. Mine funn viser at Cecilie i dette tilfelle, er den eneste som ikke lar sin tilbakemeldingspraksis påvirkes av muntlig eksamen. Vurderingskriteriene styrer alle lærerne, og tre av dem anser fagsamtalen som en mer egnet vurderingsform enn fremføringen.

Alle lærerne er svært *oppgaveorienterte* i sine tilbakemeldinger og vektlegger *prosessnivå* i liten grad. Flere av lærerne er opptatt av å gi gode fremovermeldinger og å skape en overføringsverdi mellom tidligere og fremtidige oppgaver. Likevel syns de fremovermeldinger er tidkrevende og forpliktende, og at overføringsverdien svekkes hvis senere

oppgaver er for ulike. Tilbakemeldinger på *personnivå* som er den minst effektive formen for tilbakemelding, er nærmest fraværende hos alle lærerne. Til tross for at slike ikke-fagrelaterte kommentarer ikke er vektlagt, anser alle lærerne ros som et pedagogisk grep for å skape ytre motivasjon, men Dag poengterer at ros må være mer innholdsrikt enn «du var flink».

## 4.7 Andre temaer som kom opp i intervjuet

Deler av intervjuet har allerede blitt presentert fortløpende som mulige forklaringer knyttet til lærernes skriftlige tilbakemeldinger. I dette delkapittelet benyttes analysen av intervjuene til å belyse disse lærernes generelle muntlige vurderingspraksis og hvordan de vanligvis vurderer muntlige ferdigheter. Her er analysen av intervjuene gjort på bakgrunn av forskningsspørsmålet «*Hvilke refleksjoner har lærerne om den tradisjonelle fremføringen som sjanger?*». Denne delen av analysekapittelet er basert på intervjuene med informantene og deres refleksjoner knyttet til andre temaer relatert til den tradisjonelle elevfremføringen. Avslutningsvis i analysekapittelet følger en oppsummering og en presentasjon av funn.

### Muntlig eksamen

Flere av lærerne anser det som nyttig å ha en fagsamtale i kjølvannet av en presentasjon, der samtalen og det faglige innholdet er det som gir en god karakter og ikke selve fremføringen. Dette synliggjøres i følgende sitat:

Dag: Jeg ville hatt en samtale med eleven etterpå [etter fremføringen]. Og det er jo den veien vi går til muntlig eksamen, at selve foredraget egentlig ikke skal telle på vurderingen for det er jo samtalen.

Dette understreker hvordan muntlig eksamen styrer tre av lærernes respons mot å være innholdsorientert. Lærerne forteller at fagsamtalen både er nyttige fordi det er god trening til eksamen, og dette illustrerer også hvordan deres vurderingspraksis blir påvirket av eksamensformen. I intervjuet med Birgitte kommer det frem at hun i sin undervisning benytter en målrettet øvelse, der hun konstruerer en fiktiv eksamenssituasjon hvor elevene gjennom ulike roller som sensor og kandidat får øvd seg på muntlig eksamen. Dette illustrerer også hvordan eksamen gir føringer for lærernes undervisningspraksis.

### Vurderingskriterier

Birgitte fremhever at spesifikke vurderingskriterier er betydningsfullt med tanke på hva som forventes av elevene, og at det er viktig å forankre dem i det arbeidet man har gjort forut for fremføringen. De andre lærerne er mer skeptiske til slike standardiserte vurderingskriterier

fordi det er tidkrevende å lage få, gode og forståelige kriterier uten at man som lærer «hiver ut noe på samleband og driver masseproduksjon av kriterier». To av lærerne mener at vurderingskriteriene som er knyttet til denne elevfremføringen er «ugjennomtrengelige» fordi de er for ordrike, abstrakte og at setningsstrukturen er vanskelig. De syns til og med at kriteriene er vanskelige å ta i bruk selv. Alle lærerne kommenterer utfordringen med å operasjonalisere hva som ligger i de ulike vurderingskriteriene og at det er deres subjektive oppfatning som styrer vurderingen. Dette definisjonsproblemet uttrykkes av lærerne slik:

Dag: Ja, jeg vet ikke hva han mener. Hva legger man i bruker få, noen og mange fagbegreper? Det som er fint er i hvert fall å ha noe å ta utgangspunkt i, men hva i all verden betyr «du besvarer alle delene av oppgavebestillingen men ikke alle elementene»?

Lærerne er uenige om hvem slike matriser er laget for, og om det er de høytpresterende eller lavtpresterende som klarer å nyttiggjøre seg av dem. Birgitte mener at kriteriene til *denne* elevfremføringen er for læreren og ikke elevene, og Adrian mener at slike matriser *generelt* er for voksne og ikke barn. Han poengterer at det blir større grad av reliabilitet når man skal vurdere samme elevprodukt hvis man har en matrise og et felles språk som kan brukes for å samkjøre vurderingen, som for eksempel til eksamen slik:

Adrian: (...) Vi lærere må være bevisste på bruken av terminologi og begreper slik at elevene får knagger å henge språket på. Det er lettere for elevene å gjøre ting når de har klare definisjoner.

Her eksemplifiserer Adrian også betydningen av et felles språk for elevene, slik at de kan nyttiggjøre seg av fagbegrepene. I likhet med Adrian omtaler Dag læreres fagspråk, og hvordan det bør forenkles med tanke på hvem som skal motta slike tilbakemeldinger.

## Retorikk

Adrian forteller at han ikke lagde vurderingskriterium som omhandlet de retoriske appellformene etos, logos og patos, fordi klassen ikke har fokusert så mye på dette ennå. Dermed er dette også tonet ned i tilbakemeldingene til eleven. Som tidligere nevnt er Adrian opptatt av å spisse kvaliteten på fremføringen etter hvert som de har lært mer om de ulike sjangrene.

Sitatet nedenfor viser hvordan tre av lærerne syns begrepene fra retorikken er «fremmedgjørende» og må «brytes ned» slik at de ikke blir for kunstige og virkelighetsfjerne for elever:

Birgitte: Her har man en muntlig situasjon hvor retorisk teori kanskje hadde vært relevant å bruke, men elevene klarer ikke nødvendigvis å anvende disse begrepene til de områdene i norsken som de liksom hører hjemme i. Det er litt sånn uryddig og vanskelig for dem å holde styr på det der.

Lærerne forteller at de arbeider mer bevisst med forenklede begreper fra retorikken nærmere tiende klasse når elevene skal lage en tale, fordi denne fremstillingsformen har retoriske krav.

#### 4.7.1 Fremføringen som sjanger og alternative vurderingsformer

Cecilie er den eneste læreren som ofte bruker tradisjonelle fremføringer i klasserommet og hun begrunner dette med at det er en enkel vurderingssituasjon for elevene å forholde seg til siden de er blitt så «dresserte». To av lærerne rapporterer at de sjelden bruker slike tradisjonelle fremføringer, og en lærer benytter det overhodet ikke. Til tross for at Adrian har brukt fremføringer i over 10 år, trekker han og de andre lærerne frem en rekke utfordringer som: kontroll over situasjonen og lærerens tilstedeværelse, lite lærerikt for medelevene, samt fremføringen som flyktig, tidkrevende og kjedelig for medelever slik:

Adrian: Du skal ha publikum under kontroll. Du vet at det er noen som kan komme med kommentarer, så du må ha noen blikk dit. Du skal både høre på og vurdere hva som blir sagt knytta til oppgavebestillingen og kvaliteten, og du skal dokumentere for deg selv slik at du husker det til senere. (...) Når man skal ha framføringer så tar det også fryktelig lang tid, timer medelever også skal sitte og lytte og det kan være ålreit tre, fire, fem men kanskje ikke en attende, nittende og tjuende gang.

Tre av lærerne omtaler også hvilken påkjenning det er for elevene å stå i en slik vurderingssituasjon der de har eksponert seg for hele klassen, og på grunn av medlidenhet og sympati for eleven gir ofte lærerne dem bedre karakter for at de skal ha selvtillit nok til å gjennomføre tilsvarende vurderingssituasjoner. Dette kommer til uttrykk i følgende sitat:

Dag: Elevene får jo relativt godt betalt på eksamen i tiende. (...) Det er mange som får femmer fordi det ikke er noe «å ta dem på» men mange femmere på muntlige presentasjoner burde vært fire. Men det er vanskelig for det er en påkjenning for veldig mange det å holde foredrag, så det er kanskje greit at man er litt greie i vurderingen. (...) Det er ikke vits i å trekke eleven ennå lenger ned.

Flere av lærerne understreker at det er mandatet deres å se etter det gode men at de også må være objektive med hva elevene får til og ikke. I forbindelse med en muntlig elevfremføring forteller tre av lærerne at de har erfart at muntlig respons direkte etter fremføringen er mest effektivt og begrunner dette slik:

Cecilie: Å sitte der og diskutere med elever er effektivt. Ikke alle elever har den beste selvtilliten, og har en tendens til å henge seg opp i den konstruktive kritikken som står i en tilbakemelding. Og det er vanskelig å sikre at eleven ikke blir for opphengt i dette hvis man ikke har en samtale med eleven.

Likevel mener Adrian at alt omhandler hvordan man bearbeider tilbakemeldingene, og han har større tro på bruken av skriftlig respons eller eventuelt en muntlig innspilt respons som ikke forsvinner og som eleven kan gå tilbake til. Flere av lærerne rapporterer at de enten benytter eller supplerer elevfremføringen med *andre muntlige vurderingsformer* som video- eller lydinnspilling av en fremføring, eller fagsamtale i gruppe eller individuelt.

## Lyd- og videoinnspilling

Tre av lærerne rapporterer at elevene leverer inn muntlige fremføringer som lyd- eller videofil, slik at de kan se den på nytt. Birgitte er en av lærerne som har eksperimentert med innlevering av muntlige vurderingssituasjoner på lydfil, fordi mange elever underpresterer på muntlige fremføringer foran klassen. Hun har god erfaring med at spesielt de svakere elevene presterer bedre fordi det er en tryggere situasjon, og fordi elevene kan revidere underveis.

Dette høres ut som en «prosessorientert fremføringssituasjon» slik:

Cecilie: (...) For da får de en helt annen ro over seg og da kan de stoppe opp å ta det igjen og igjen, her [elevfremføringen foran klassen] har de bare én sjanse.

Som sagt omtaler flere av lærerne den sårbare situasjonen elevene utsettes for, og at denne eksponeringen spesielt kan være vanskelig i et utrygt klassemiljø. Lærerne tilpasser dermed fremføringen til elevenes forutsetninger om det er at de har språkbarriere, er innadvendte eller tause. Dag understreker også at spesielt jenter er sårbare i tilbakemeldingsøyeblikket og at de er veldig «sensible».

I likhet med Birgitte forteller Adrian, at man som lærer har mange «baller i lufta» og at han ikke stoler på seg selv og sin evne til å analysere de muntlige elevfremføringene godt nok der og da. Adrian sin vurderingspraksis i denne konstruerte situasjonen er et godt eksempel på hvordan lærerens tilstedeværelse og følelser har stor innvirkning på karaktersettingen. På grunn av den praktiske gjennomføringen var det ikke mulig å gjøre et intervju med Adrian samme dag som elevfremføringen fant sted, og dermed fikk han mulighet til å se fremføringen på nytt dagen etter. Følgende refleksjoner synliggjør utfordringer med fremføringens flyktighet, og at videoinnspilling kanskje er veien å gå?

Adrian: Den vurderingen her syns jeg ikke blir så reliabel, og det syns jeg blir vist her når jeg ser eleven sin framføring igjen. Det jeg fryktet, føler jeg slo inn som en slegge nå. Hvor mye styrer mine emosjoner når jeg sitter i rommet sammen med eleven? I muntlige framføringer så blir vi påvirket av å være sammen med mennesket som framfører.

Videre argumenterer han for å dokumentere elevfremføringene slik at han kan se og høre den flere ganger og slippe å ha kontroll på medelevene samtidig som han må gjøre notater. Etter at Adrian har sett fremføringen for andre gang, justerer han karakteren fra 4 til 3, fordi han blir oppmerksom på at fremføringen ikke var like god. I intervjuet fremhever han også potensialet med en videoinnspilt fremføring slik: «jeg kunne spilt inn en framføring og så kunne vi sett på hva som er bra og dårlig». Dette forutsetter at klassen har et felles metaspråk.

## Fagsamtale

Til tross for at Cecilie syns en fagsamtale er for tidkrevende, skulle Dag ønske at han fikk stilt eleven noen spørsmål i etterkant av denne elevfremføringen. To av lærerne forteller at dersom de benytter fremføringer, må den følges opp av en fagsamtale for å kvalitetssikre hvilken fagkunnskap eleven besitter samt om det er et selvstendig arbeid gjort av eleven slik:

Birgitte: Det er vanskelig å si om det er noe mer på lager der [hos eleven], og det er derfor jeg liker å bruke litt komplementære vurderingssituasjoner, hvor jeg kanskje har en fagsamtale i etterkant der man kan få hentet ut mer hvis det er noe uklart. Fremføringssituasjonen er ikke egnet isolert sett fordi den gir begrensninger ved at man ikke får gått videre på ting.

Både Adrian og Birgitte er som tidligere nevnt svært innholdsorientert og har dermed god erfaring med at fagsamtaler både individuelt og i grupper, kan føre elevene raskere opp på et reflekterende nivå.

Birgitte: For meg er den [fagsamtalen] ofte en mer vellykket vurderingssituasjon enn sånne tradisjonelle presentasjoner. Det blir en veldig god dynamikk og de kan spille på hverandre. Dette gjør at de ofte kommer lenger inn i problemstillingene. De kan stille hverandre gode spørsmål, følge opp hverandres innspill og de blir ofte bedre enn de klassiske presentasjonene.

Disse sitatene illustrerer hvilke muligheter fagsamtalen som vurderingsform gir.

## 4.8 Sammenfatning av mine funn

I denne analysen har jeg undersøkt lærernes skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, samt deres refleksjoner knyttet til denne responsen og egen vurderingspraksis mer generelt. Mine hovedfunn fra *den første analysen* er at alle lærerne er svært innholds- og strukturorienterte både i sine skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, mens respons om elevens språk- og manusbruk nærmest er fraværende. Lærernes tilbakemeldinger om elevens kroppsspråk, stemmebruk og gestikulering er fremtredende hos tre av lærerne, men totalt fraværende hos Cecilie. I intervjuene kommer det frem at lærernes tilbakemeldinger påvirkes av normer knyttet til muntlig eksamen, vurderingskriterium og fagsamtalen som de anser som en mer egnet vurderingsform. Både den muntlige og skriftlige responsen fra lærerne er oppgaveorienterte og de fokuserer i liten grad på elevens tidligere eller fremtidige læringsprosess. De gir også få ikke-fagrelaterte tilbakemeldinger, og den konstruerte vurderingssituasjonen demper bruken av ros. I intervjuene kommer det frem at lærerne er opptatt av overføringsverdien til senere arbeid, men at det er utfordrende å gi slik respons med tanke på tid og forpliktelse.

Mine hovedfunn fra *analysen av intervjudataene* er at tre av lærerne sjelden eller aldri bruker fremføringer, og at de mener at det finnes andre mer egnede og supplerende vurderingsformer som for eksempel fagsamtalen, lyd- og videoinnspilling. Et funn som er knyttet til dette er at muntlig eksamen ikke bare gir føringer for lærernes tilbakemeldinger, men også valg av vurderingsform og undervisningspraksis. Tre av lærerne omtaler hvilken påkjenning fremføring har for enkelte elever, og at de ofte gir bedre karakter fordi elevene skal «stå i en tilsvarende situasjon senere». Flere av lærerne opplever muntlig respons som mest effektive, fordi man da kan sitte og diskutere med eleven. Likevel påpeker en av lærerne at alt handler om hvordan man bearbeider tilbakemeldingene. Et annet funn er at tre av lærerne er skeptiske til standardiserte vurderingskriterier, fordi det er tidkrevende å lage få, gode og forståelsesfulle kriterier. To av lærerne anser vurderingskriteriene knyttet til denne elevfremføringen som «ugjennomtrengelige» og fremhever operasjonaliseringen av kriteriene som en utfordring. Videre syns tre av lærerne at begrepene fra retorikken er «fremmedgjørende» og at disse begrepene må forenkles og jobbes mer med i tiende klasse. Innledningsvis i diskusjonskapittelet presenterer jeg studiens tre mest interessante hovedfunn som jeg skal diskutere videre.



## 5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg med utgangspunkt i mine funn samt teori og tidligere forskning diskutere denne studiens problemstilling: *«Hvordan vurderer et utvalg norsklærere samme muntlige elevfremføring og hvilke refleksjoner har disse lærerne til denne vurderingsformen?»* For å få svar på denne problemstillingen tar jeg utgangspunkt i mine tre hovedfunn fra analysen og oppgavens forskningsspørsmål:

- I. Hva vektlegger fire norsklærere i sine muntlige og skriftlige tilbakemeldinger?
- II. Hvilke refleksjoner har lærerne om sine egne tilbakemeldinger i denne muntlige elevfremføringen?
- III. Hvilke refleksjoner har lærerne om den tradisjonelle fremføringen som sjanger?

### 5.1 Presentasjon av studiens hovedfunn

*Mitt første hovedfunn* er at lærerne har et påfallende stort fokus på inventio-fasen i sine tilbakemeldinger, mens elocutio- og memoriafasen nærmest er fraværende når de vurderer elevfremføringen. Videre er lærerne svært oppgaveorienterte, mens tilbakemeldinger på prosessnivå vektlegges i liten grad. Når lærerne først kommenterer elevens læringsprosess omhandler denne responsen først og fremst innhold, struktur eller andre elementer som ikke er relatert til den retoriske arbeidsprosessen. *Mitt andre hovedfunn* er at lærernes tilbakemeldingspraksis styres av muntlig eksamen og vurderingskriterier. *Mitt tredje hovedfunn* er at fremføringen sjelden eller aldri benyttes og at det finnes andre mer egnede vurderingsformer som fagsamtalen, video- og lydinnspilt fremføring som benyttes i stedet. Tre av lærerne bruker lyd- eller videoinnspilling fremføring og opplever digitalt opptak som mer pålitelig og egnet, fordi læreren kan se og høre fremføringen flere ganger. En av lærerne anser denne vurderingsformen som betydningsfull for å unngå å bli påvirket av situasjonen emosjonelt gjennom sin tilstedeværelse. Fagsamtalen tas i bruk av lærerne for å avdekke hvilken kunnskap eleven besitter, og lærerne mener at denne vurderingsformen gjør at elever ofte kan komme raskere opp på et reflekterende nivå. På muntlig eksamen er det også samtalen som teller, og ikke selve fremføringen. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og hovedfunnene er diskusjonskapittelet inndelt i to delkapitler som til sammen utgjør svaret på undersøkelsens hovedproblemstilling. I dette kapittelet skal jeg først diskutere lærernes fokusområder og hva som påvirker deres tilbakemeldinger. Deretter diskuterer jeg fremføringen som sjanger mer generelt og hvilken plass andre vurderingsformer har fått.

## 5.2 Lærernes bevissthet om egen vurderingspraksis

Mine to første hovedfunn fra analysen omhandler hva lærerne vektla i sine muntlige og skriftlige tilbakemeldinger til eleven, og at deres tilbakemeldingspraksis styres av muntlig eksamen og vurderingskriterier. Den videre diskusjonen omhandler dermed lærernes fremtredende fokus på fremføringens innhold og nærmest fraværende fokus på elevens språkbruk.

### 5.2.1 Muntlig eksamen og dens påvirkningskraft

Flere av informantene er som nevnt svært innholdsorienterte både i sine skriftlige og muntlige tilbakemeldinger. Mitt funn samsvarer dermed i stor grad med Løvland (2006) og Hertzbergs (2003) undersøkelse der de finner at lærerne oftest gir tilbakemeldinger på innholdet i fremføringene. Alle informantene har også stort fokus på elevfremføringens struktur i de skriftlige tilbakemeldingene der spesielt læreren Cecilies respons er fremtredende. Til tross for at Jers (2010) hevder at tilbakemeldinger som omhandler det lokale nivået er enklere å gi respons på enn det globale nivået, har mine informanter lagt størst vekt på det globale nivået. I følge Bueie (2014) stiller responsen på det globale nivået høyere kognitive krav til eleven enn det lokale nivået. Dette nivået omhandler inventio- og dispositio-fasen, mens respons på et lokalt nivå omhandler elocutio-, memoria-, og actio-fasen. Gjennom tre av intervjuene kommer det frem noen forklaringer på hvorfor lærerne fokuserer spesielt på dette globale nivået.

For det første ser det ut som at Adrian ble påvirket av *muntlig eksamen* i forarbeidsfasen, når han skulle utarbeide oppgavebestillingen og vurderingskriteriene. I likhet med Adrian og Birgitte poengterer Dag at han aldri bare ville vurdert fremføringen, men at han ville hatt en samtale etterpå, fordi det er «veien vi går til muntlig eksamen». Lærerne mener at fagsamtalen vil gi eleven bedre mulighet til å vise større faglig bredde og dybde, samtidig som de raskere kommer opp på et reflekterende nivå. Engh (2013) hevder at «uansett hva slags vurderingsordninger vi opererer med, får det konsekvenser for undervisningen og for de læreprosessene som skjer før vurdering finner sted» (s. 44). I likhet med Aksnes (2016) er det «(...) ingen tvil om at eksamensordning virker styrende inn på hva som blir vektlagt i undervisningen (...)» (s. 21). I mitt tilfelle forteller Birgitte at hun konstruerer en fiktiv eksamenssituasjon som viser hvilken innflytelse eksamen som summativ vurderingsform har på lærernes vurderingspraksis. Hertzberg (2012) viser i evalueringen av Kunnskapsløftet at eksamensformen er det som holder lærernes motivasjon oppe for å arbeide med muntlige

ferdigheter, noe som er oppsiktsvekkende og bekymringsfullt med tanke på at dette er en av de grunnleggende ferdigheter.

J. Charles Alderson og Dianne Wall (1993) skriver i artikkelen «Does Washback Exist?» om hvordan prøver og eksamen påvirker undervisningen i klasserommet. Dette fenomenet er relativt lite utforsket og kalles *washback* eller *backwash* (1993). Washback-effekten kan både ha en positiv eller negativ innvirkning på undervisningen i klasserommet, og i denne studien synliggjøres denne effekten i lærernes tilbakemeldingspraksis. På den ene siden kan en positiv effekt av den aktuelle prøven, eksamen eller karakteren være at lærere og elever forbereder seg bedre og at deres motivasjon og atferd endres. På den andre siden er en negativ innflytelse at elever og lærere kan oppleve bekymring eller i verstefall angst knyttet til prøver eller eksamen, som igjen kan påvirke elevenes prestasjoner (1993). Lærere ønsker at elever skal oppnå så gode resultater som mulig, men det kan føre til det Alderson og Wall (1993) refererer til som «teaching to the test», der testen påvirker hvordan undervisningen foregår samtidig som det kan føre til en uønsket innskrenking av læreplanen (s. 118). Det er mulig at det er dette vi også ser i min studie, der eksamensformen styrer Adrian til å vektlegge det faglige innholdet fremfor formidling. Eksamensformen påvirker dermed både hvordan undervisningen foregår, og hva han fokuserer på i utarbeidelsen av oppgavebestillingen og vurderingskriteriene til elevfremføringen. Gjennom intervjuet med Adrian og mine observasjoner av undervisningsforløpet kommer det frem at klassen verken har trent på å holde muntlige fremføringer eller snakket om det i særlig stor grad. Dette fokuset på innhold harmonerer med Birgittes og Dags refleksjoner, og tradisjonelt har også muntlig eksamen vært en ren kunnskapsprøve (Penne & Hertzberg, 2017). Med tanke på dybdelæringsperspektivet er det en forutsetning at elevenes kunnskap ikke isoleres til denne ene vurderingssituasjonen, men at elevene kan nyttiggjøre seg sin kompetanse også i andre situasjoner både i og utenfor skolen. Med innføringen av L97 gikk man bort fra den tradisjonelle eksaminasjonen med utspørring til også å vektlegge retorisk formidling som forutsatte en dobbel kompetanse: fagkunnskap og formidlingsevne (Aksnes, 2016). Til tross for at en av informantene hevder at det først og fremst er samtalen på muntlig eksamen som har betydning for elevens endelige karakter, inngår presentasjonen i følge Utdanningsdirektoratet (2019) i vurderingsgrunnlaget men det er den *faglige kompetansen* som fortsatt er i fokus. Dagens muntlig eksamen er en tydelig retorisk situasjon der språket er avgjørende og retorikkens begrepsapparat kan bidra (Penne & Hertzberg, 2017). Dette leder oss over i den neste forklaringen på hvorfor lærerne er så innholdsorienterte i sine tilbakemeldinger.

### 5.2.2 Vurderingskriterienes påvirkningskraft

For det andre kommer det frem gjennom lærerens refleksjoner i intervjuene at Adrian, Birgitte og Dag også blir påvirket av *vurderingskriteriene* når det gjelder tilbakemeldinger knyttet til inventio-fasen. Dette kommer tydelig til uttrykk når Birgitte raskt skifter retning fra formidling til innhold, når vi snakker om elevens kommunikative evner. Til tross for at Fjørtoft (2016) fremhever at det også kan være hensiktsmessig å knytte vurderingskriterier opp mot en bestemt oppgave, har Adrian i forarbeidsfasen utformet kriteriene med utgangspunkt i oppgavebestillingen til elevene. Denne oppgavelyden er basert på kompetansemål fra norsklæreplanen som er svært innholdsorienterte. Hoel (1995) skriver at «[v]urderingsnormer og vurderingskriterium slår tilbake på undervisninga og er av dei faktorane som sterkast legg premissar for kva side ved undervisninga som ein legg vekt på. Undervisninga lar seg ikkje rive laus frå vurderingsnormer og vurderingskriterium» (s. 148). Gjennom de nasjonale satsningene *Bedre Vurderingspraksis* og *Vurdering for læring* har eksplisitt målorientering og kriterier blitt satt på dagsordenen. I Vurderingsforskriften løftes det frem at elevene lærer best når de vet hva som forventes av dem (Utdanningsdirektoratet, 2015), og at tilbakemeldingen er mest effektiv når den fokuserer på konkrete aspekter ut fra bestemte kriterier (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Dette er i tråd med Birgittes syn på vurderingskriterier, og hun er den eneste av lærerne som eksplisitt omtaler vurderingskriteriene i den muntlige tilbakemeldingen til eleven. De andre lærerne er derimot skeptiske til standardiserte vurderingskriterier fordi det er tidkrevende å lage lett forståelige kriterier og det er også uenighet om hvem som klarer å nyttiggjøre seg dem. Følgende spørsmål omhandler om elevene er det Hattie og Timperley (2007) omtaler som «effective learners» eller «less effective learners». Er kriteriene laget for høytpresterende eller for lavtpresterende? Er de laget for elever eller for lærere? En av lærerne anser slike kriterier som svært nyttige når lærere skal samkjøre sin vurdering og sikre reliabiliteten som for eksempel til eksamen, og han poengterer at man da trenger et felles språk og en felles referanseramme. Eli Ottesen (2010) fremhever også at det «[å] utvikle et tolkningsfellesskap rundt vurdering er kanskje den beste garanti for at vurderingen skal bli profesjonell, tydelig, rettferdig og i tråd med forskriften» (s. 101). Hertzberg (2003) argumenterer i Evalueringsrapporten for at lærerne trenger et «tolkningsfellesskap» i muntlighet på lik linje med det skriftlige og at vurderingsarbeidet bør synliggjøres for alle parter (s. 166-169). Fiske (2014) finner i sin masteroppgave at det er mangel på et slikt metaspråklig tolkningsfellesskap i klasserommet mellom lærere og elever, og hun avslører store variasjoner i lærernes tilbakemeldingspraksis.

I likhet med den nye norsklæreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018) er Berge (2012) opptatt av å utvikle elevenes muligheter for å utøve demokratisk medborgerskap, og dette har vært en av begrunnelsene for innføringen av retorikk i skolen. Han hevder at retorikk blir skolens viktigste dannelsesoppdrag i fremtiden fordi retoriske evner setter oss i stand til å delta, og kan dermed gjøre samfunnet mer demokratisk (Pileberg, 2017). Både Bakken (2014) og Penne og Hertzberg (2017) mener at målet for undervisning i retoriske begreper er å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet, fordi retorikken og det moderne informasjonssamfunnet har samme forutsetning. Jers (2010) konkluderer med at den retoriske arbeidsprosessen sine faser kan gi lærere og elever det metaspråket de trenger i møte med en fremføring. Lars H. B. Kjønnrød (2016) finner i sin masteroppgave at elever og lærere er positive til å bruke retorikk som verktøy når de skal forberede sin muntlige tekst, men at de har lite kjennskap til og kunnskap om retorisk teori. I kontrast til dette kommer det frem i intervjuet med Adrian at han ikke utarbeidet noen vurderingskriterier som omhandler de retoriske appellformene etos, logos og patos. Verken han eller de andre lærerne fokuserer på dette i sine skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, fordi de ikke har eksponert elevene sine for denne terminologien. De begrunner dette med at de retoriske begrepene er «fremmedgjørende» og derfor må forenkles, og at det er mest hensiktsmessig å implementere dem først i tiende klasse. I likhet med Jers (2010) mener flere didaktikere at den retoriske arbeidsprosessen sine teorigrunnlag kan være hensiktsmessig som vurderingsgrunnlag fordi det både støtter og motiverer elevene i planleggingen av sine muntlige tekster, og derfor bør være et utgangspunkt for arbeid med muntlige ferdigheter (Bakken, 2016; Dam, 1999; Svennevig mfl., 2012). I lys av dybde-læringsperspektivet forutsetter dette at læreren setter av nok tid til å arbeide med dette slik at elevene kan overvåke sin egen læringsprosess og bli bevisst sine ferdigheter og tilegnelse av kunnskap (NOU 2015: 8).

I følge Penne og Hertzberg (2017) er det ikke optimalt å kun bruke det spontane hverdags-språket i tilbakemeldinger, fordi dette ikke utvikler elevenes refleksjon og dermed læring. Selv om lærerne i denne studien ikke er bevisst sin egen bruk av retorisk teori, anvender de den retoriske arbeidsprosessen sine faser i sine tilbakemeldinger. Dette gjør de ved å benytte følgende begreper: «struktur, disposisjon, manus, faguttrykk, kommunikasjonsferdigheter, kroppsspråk, språkføring, fyllord». I følge Vygotsky er skolen en sekundærdiskurs og et middel for å lære akademiske termer som skiller seg fra de spontane og hverdagslige begrepene (Säljö, 2016; jf. Gee, 2012; Heath, 1983). I likhet med Bakken (2014) som mener

at en taler trenger god sjangerkompetanse, hevder Mikhail Bakhtin (1998) at «jo bedre vi mestrer sjangerne, jo friere kan vi bruke dem og jo klarere og mer fullstendig viser vi vår individualitet i dem [...]» (s. 23, min oversettelse). Dette forutsetter at lærere og elever har et felles språk og at elevene har en god metaspråklig bevissthet, slik at de kan benytte sin sjangerforståelse og være originale. Dette samsvarer som nevnt med Jers' (2010) studie der hun konkluderer med at den retoriske arbeidsprosessens begrepsapparat fungerer som et viktig metaspråk og dermed også en felles referanseramme når man samtaler *om* fremføringen som sjanger. Det finnes dermed et stort utviklingspotensiale hos lærere når det kommer til utviklingen av elevenes metaspråklige bevissthet knyttet til retorikk og fremføringer. Det er likevel nevneverdig at retorisk teori ikke garanterer for gode muntlige fremføringer (Fjørtoft, 2016).

Dette leder oss over til lærernes tilbakemeldinger knyttet til elocutio-fasen, som de vektlegger i relativt liten grad både muntlig og skriftlig. Likevel kommenterer tre av lærerne at eleven er flink til å bruke fagbegreper knyttet til litterære og visuelle virkemidler, og dette kommer spesielt til uttrykk i Birgittes muntlige respons: «(...) du bruker for eksempel leseretning, balanse, illustrasjon, motiv og billedutsnitt (...)». William Nagy (2006) poengterer at sammenhengen mellom elevenes ordforråd og forståelse kan forklares med utviklingen av elevenes metakognitive innsikt. Derfor er det essensielt at lærere og elever utvikler et felles språk. Til tross for at én av lærerne kommenterer elevens bruk av fyllord er det spesielt bemerkelsesverdig at Adrian og Birgitte ikke har gitt respons om elevens ordforråd, noe de anser som viktig å samtale med eleven om. I følge Hertzberg (1999) og (Aksnes, 1999) er fremføringssituasjonen en sårbar situasjon fordi elevene blottlegger seg med egen kropp og stemme, og derfor må lærerens tilbakemelding være godt gjennomtenkt slik at ikke elevene taper ansikt ovenfor medelever. Hvordan skal man gi respons på muntlige fremføringer på en fruktbar måte når vurderingssituasjonen er så sårbar? Skaalvik og Skaalvik (2015) anbefaler at vurderinger gjøres på tomannshånd fordi elevene kan utvikle et negativt akademisk selv-bilde dersom de sammenligner seg med faglig flinkere elever. Likevel ville Birgitte kommentert elevens generelle ordforråd ansikt til ansikt dersom hun hadde hatt bedre relasjon til og kjennskap til eleven. Dette står i kontrast til forskning som sier at lærere sjelden vil kritisere elevene fordi de er i denne sårbare situasjonen (Hertzberg, 1999). Den konstruerte vurderingssituasjonen kan dermed ha påvirket hennes tilbakemeldingspraksis, men det er vanskelig å si om dette er noe hun faktisk pleier å gjøre i sine egne vurderingssituasjoner.

### 5.2.3 Hvor gode er lærernes tilbakemeldinger egentlig?

I samsvar med Gamlems (2015b) forskning er det overvekt av tilbakemeldinger på oppgavenivå i min studie, og da vektlegges først og fremst innholdet i fremføringen både skriftlig og muntlig. Lærernes skriftlige og muntlige respons i denne studien omhandler hvordan eleven utfører oppgaven og hvorvidt eleven dekker det oppgaven krever i sin fremføring. Black og Wiliam (2009) mener at konkret faglig respons er mer effektive enn generelle kommentarer. Jers (2010) finner i sin studie at responsen som gis rett etter elevfremføringen ofte er generell og positiv mens det negative sjelden belyses. Dette samsvarer med undersøkelser gjort av Svenkerud, mfl. (2012) og Hertzberg (2003). Hertzberg (2003) finner at lærerne gir delvis saklige, imøtekommende og humoristiske tilbakemeldinger, og at responsen nærmest utelukkende er støttende og positiv, til tross for at hun opplevde flere av fremføringene som useriøse. I kontrast til dette er en tydelig tendens i min studie at både lærernes muntlige og skriftlige respons er spesifikke og konstruktive. Noen av lærernes tilbakemeldinger har en tendens til også å bli for spesifikke, noe som i følge Hattie og Timperley (2007) kan begrense overføringsverdien til andre oppgaver. Dette eksemplifiseres i Birgittes skriftlige kommentar slik: «Husk på å kommentere språket i bloggen: Var det formelt for eksempel? Bruk av faguttrykk? Dette er lett å glemme i en visuell orientert blogg.».

I følge Hattie og Timperley (2007) er tilbakemeldinger som kommenterer elevens prosess mer effektivt for dybdelæring enn oppgaveorientert respons, og dermed hadde det kanskje vært mer læringsfremmende for elevene om antallet tilbakemeldinger på prosessnivå var høyere. Når lærerne gir tilbakemelding på prosessnivå kommenterer de først og fremst det globale nivået, altså innhold og struktur, samt andre elementer som ikke er relatert til den retoriske arbeidsprosessen. Til tross for at lærerne er opptatt av overføringsverdien mellom oppgaver kommer det frem i intervjuet at lærerne syns slike fremovermeldinger er utfordrende, tidkrevende og forpliktende å gi. Denne forpliktelsen er i tråd med formativ vurdering der lærerne har mulighet til å tilpasse undervisningen med tanke på elevens prestasjon. I følge Bueie (2015) ønsker flere av elevene i hennes studie tilbakemeldinger som er formet slik at de selv må reflektere over andre løsninger, finne feilene selv og liknende. Dette samsvarer med dybdelæringstanken og Dag er et godt eksempel på dette fordi han gjennom sine spørsmålsformuleringer gir eleven prosessorientert respons slik: «[h]adde du bestemt deg på forhånd for hva du skulle finne ut om bloggen?» og «[l]agde du

disposisjon?». En nærliggende forklaring på hvorfor lærerne ikke har gitt flere tilbakemeldinger på prosessnivå knyttet til de andre retoriske fasene kan være at det kun er én av lærerne som har fulgt elevens arbeidsprosess samt at de ikke opplevde at det var en reell dialog med eleven. Det kan dermed være vanskelig for de andre lærerne å gi tilbakemeldinger på prosessnivå når de verken opplever situasjonen som autentisk og heller ikke kjenner eleven eller forarbeidsfasen godt nok.

Til tross for at vurderingsforskningen viser at tilbakemeldinger på personnivå ofte blir brukt i klasserommet (Hattie & Timperley, 2007), er den nærmest fraværende i min studie både i de muntlige og skriftlige tilbakemeldingene. Skriftlig er det kun én av lærerne som gir en ikke-fagrelatert respons og ros, mens muntlig gis totalt tre slike typer tilbakemeldinger. Selv om tilbakemeldinger på dette nivået anses som minst støttende og effektive for elevers læring, kan de likevel være verdifulle dersom informasjonen fører til at eleven øker sin innsats, engasjement eller benytter læringsstrategier (Hattie & Timperley, 2007). Til tross for at alle lærerne anser ros som et viktig pedagogisk grep for å skape ytre motivasjon, poengterer Dag nettopp at rosen må være fagrelatert og dette eksemplifiseres i hans muntlige respons slik: «du er ganske rolig og fin på scenen, det er ikke så mye distraherende ved kroppsspråket ditt, så det er veldig, veldig positivt».

#### **5.2.4 Hva slags respons bør lærere gi?**

I denne studien var oppgavebestillingen svært innholdsorientert og i følge Børresen mfl. (2012) er det dermed først og fremst innholdet, språket og sakligheten i fremføringen som bør vurderes. I kontrast til dette skriver Penne og Hertzberg (2017) at det «verken [er] mulig eller ønskelig å vurdere en muntlig presentasjon utelukkende ut fra det faglige innholdet» (s. 95). Hvis man kun fokuserer på innholdet, kunne ikke denne elevfremføringen da ha vært et skriftlig produkt i stedet? Informantene i min studie fokuserer på flere retoriske faser når de gir muntlige fremfor skriftlige tilbakemeldinger. Forskning viser at en fallgrube er at lærerens tilbakemelding kan bli for ordrik, og at hvis responsen tar for seg for mange endringsforslag både på lokalt og globalt nivå vil ikke eleven kunne nyttiggjøre seg av den (Engh, 2013; Kvithyld & Aasen, 2011). I følge Engh (2013) kan ofte den muntlige tilbakemeldingen bli for overveldende for eleven, fordi denne responsen kan være vanskelig å ta inn over seg der og da. Dersom budskapet i tilbakemeldingen forvirrer eleven og vanskeliggjør veien videre, kalles dette for *killer feedback* (s. 109). Likevel er Cecilies muntlige responsen et godt



eksempel på hvordan lærere kan gå i dialog med elever, når hun utdyper hva hun mener med «tydelig språkføring». Det er viktig for Adrian at man er selektiv i sin tilbakemelding og derfor utelater han også kommentarer knyttet til elevens manusbruk. I tilknytning til skriftlige tekster innebærer selektiv respons at opplæringen skal være individuell og differensiert, og at responsen derfor må avgrenses og tilpasses elevens utviklingsnivå slik at man som lærer kommenterer det som er mest nyttig for eleven. Hvilke områder læreren gir tilbakemelding på bør variere fra elev til elev og oppgave til oppgave (Kvithyld & Aasen, 2011). Dette idealet er forankret i Vygotskys' teori om at undervisning og i dette tilfelle tilbakemeldinger, bør rettes mot elevens nærmeste utviklingssone (Bråthen, Dale, Thurmann-Moe, & Øzerk, 1996). Prinsippet om selektiv respons harmonerer ikke med Jers' (2010) påstand om at den muntlige vurderingen kun er vellykket hvis *alle* de retoriske fasene inkluderes. Dersom vi legger Jers' (2010) tanker til grunn, er det kun Birgitte som gir «riktig» tilbakemelding skriftlig. Betyr dette at alle lærere bør gi skriftlige tilbakemeldinger som omhandler alle de retoriske fasene slik som Birgitte, eller bør man gi selektiv respons slik som Adrian og spesielt Dag og velge noen fokusområder?

### **5.3 Er den tradisjonelle muntlige fremføringen på vei ut?**

Aksnes (2016) mener at «(...) den monologiske presentasjonen [har en] dominerende plass» (s. 21), men dette ser ut til å ha endret seg. Mitt tredje hovedfunn er at elevfremføringen *sjelden* eller *aldri* benyttes av tre av lærerne. Dette samsvarer ikke med studier om vurdering av muntlige ferdigheter som viser at tradisjonelle muntlige fremføringer er den dominerende vurderingsformen (Hertzberg, 2003; Jers, 2010; Palmér, 2008; Svenkerud mfl., 2012). Informantene mine rapporterer at de benytter andre vurderingsformer som video- eller lydinnspilling og fagsamtalen istedenfor fremføringen. De forteller at den tradisjonelle fremføringen er en kompleks vurderingsform der det er utfordrende å ha kontroll over situasjonen, den er tidkrevende, flyktig, ensformig og kjedelige for medelevene å følge med på. Datamaterialet i denne studien er for lite til å kunne si om fremføringen vil forsvinne til fordel for andre vurderingsformer, men det er likevel viktig å stille seg dette spørsmålet.

#### **5.3.1 Lyd- og videoinnspilling**

Informantene i denne studien fremhever blant annet fremføringens flyktighet som utfordrende når de skal vurdere elevfremføringen, og at vurderingen blir mer pålitelig hvis de kan se den flere ganger noe som muliggjøres ved bruk av digitale verktøy som lyd- og

videoopptak. Den tradisjonelle muntlige fremføringen er noe som skjer i øyeblikket «der og da», og som derfor gjør det vanskelig å gå tilbake for å beskrive og analysere det som har blitt sagt (Aksnes, 1999; Hertzberg, 1999). Flere av lærerne i min studie omtaler hvilken betydning bruken av opptak av en fremføring kan ha for vurderingen av elevene. De trekker deriblant frem hvordan fremføringen kan bli mer prosessorientert slik som skriftlige tekster ved at elevene får mulighet til å revidere den muntlige teksten gjentatte ganger underveis i prosessen, samtidig som lærerne kan se fremføringen flere ganger. Lyd- og videoinnspilt fremføring gir også lærerne bedre tid til å veilede eleven i denne arbeidsprosessen, fordi man ikke behøver å bruke tid på å vise fremføringene i klasserommet. Både Penne og Hertzberg (2017) og Svenkerud (2012) mener at det på dette området finnes et stort utviklingspotensial hos lærere når det gjelder å støtte og veilede elevene faglig i forarbeidsfasen. Til tross for at det finnes relativt lite forskning som omhandler vurdering av fremføringer levert som lyd- og videoopptak, fremhever Sigrun Svenkerud og Lars Opdal (2016) at lydopptaket gjør det mulig å ta vare på de muntlige fremføringene og gjøre de tilgjengelig for refleksjon og vurdering i klasserommet noe Adrian også poengterer.

Læreren Birgitte har erfart at spesielt lavtpresterende elever underpresterer på tradisjonelle muntlige fremføringer foran klassen, og at de gjør det bedre når de kan levere fremføringen som lyd- eller videofil fordi situasjonen er tryggere. Muntlige ferdigheter omhandler å få nok mot til å ville prøve å ta ordet (Børresen mfl., 2012), men i min studie er det ingen vurderingskriterier eller tilbakemeldinger som vektlegger dette. Mette Danielsens (1998) studie viser at elevenes talevegring påvirkes av ytre faktorer som lærere, medelever og undervisningsformer. Hoel (1993) mener at elever som er redde for å ytre seg verbalt har kommet inn i en ond sirkel, og dersom de ikke får nødvendig taletrening mister de selvtillit. Dag understreker også at spesielt jenter er sårbare og sensible i tilbakemeldingsøyeblikket, noe som samsvarer med at jenter ofte er tause (Hoel, 1993). Lyd- eller videoinnspilling av den muntlige fremføringen kan være et hjelpemiddel og en kortsiktig løsning for å ufarliggjøre den muntlige fremføringen, men det bør ikke bli et vedvarende tiltak.

Adrian forteller hvor kompleks den tradisjonelle elevfremføringen er ved at man skal ha kontroll på hele situasjonen mens man skal vurdere elevens prestasjon der og da. Dette samsvarer i stor grad med Hertzbergs (2003) erfaringer med vurdering av muntlighet, der «[d]et å feste seg ved tekstspesifikke trekk som språklige formuleringer og tekstoppbygging krever for det første en uhyre konsentrert lytting ledsaget av raske noteringer, og for det

andre en tekstkompetanse som nærmer seg ekspertkunnskap» (s. 164). Den tradisjonelle muntlige fremføringen oppleves som mer kompleks enn videoinnspilt fremføring fordi den kun kan ses og høres en gang. Gjennom videopptak får læreren flere muligheter til å studere de ikke-verbale virkemidlene flere ganger (Aksnes, 1999; Svennevig mfl., 2012). Adrian fikk som tidligere nevnt mulighet til å se elevfremføringen to ganger, og dette medfører at karakteren endres fra 4 til 3. Han forteller hvilken innvirkning lærerens emosjoner og tilstedeværelse har under den tradisjonelle fremføringen, og at videoinnspilt fremføring skaper større avstand mellom avsender og mottaker. Kari Smith (2009) poengterer at lærere bør fokusere på å vurdere elevens læring og ikke eleven som person, noe klare og deskriptive kriterier kan bistå med (Penne & Hertzberg, 2017). Vurderingskriteriene kan gjøre vurderingssituasjonen mer objektiv (Livingston, 1980), og dermed både avdramatisere elevens sårbarhet i vurderingssituasjonen samt gjøre fremføringssituasjonen mer rutinepreget (Hertzberg, 2003). I rapporten om evalueringen av muntlige fremføringer i L97 kommer det frem at «[d]en største gevinsten ved innarbeidede kriterier er at de bidrar til å lede oppmerksomheten bort fra eleven som person og over mot framføringen» (Hertzberg, 2003, s. 164). Ved å benytte videoinnspilt fremføring unngår læreren å vurdere eleven foran resten av klassen og eleven slipper å motta respons i medelevenes påhør. Til tross for at Adrian endrer karakter har både han og to av de andre lærerne fremhevet hvilken påkjennning det er for elevene å stå i en slik vurderingssituasjon, og at man som lærere leter etter det gode i alle fremføringer som samsvarer med Penne og Hertzbergs (2017) syn på god veiledning. Til tross for at lærerne i min studie ikke omtaler noen utfordringer knyttet til vurderingen av fremføringer levert digitalt, finner Eivind Solberg (2017) i sin masteroppgave at lydopptaket gjør vurderingen mer tidkrevende og lærerne opplever det som utfordrende å vurdere elevene i et actio- og memoria-perspektiv. Dersom lærere benytter videoinnspilt fremføring i stedet kan disse elementene vurderes.

### **5.3.2 Fagsamtalen**

Flere av lærerne i denne studien rapporterer som nevnt at de enten benytter andre mer vellykkede muntlige vurderingsformer, eller at de supplerer den tradisjonelle fremføringen med en fagsamtale i gruppe eller individuelt. Dette samsvarer med det Elin T. Joval (2017) skriver om hvilken betydning gjennomføringen av fagsamtaler har, fordi elevene får mulighet til å vise kunnskap og ferdigheter på en annen måte enn ved de tradisjonelle fremføringene. To av mine lærere forteller at fagsamtalen tas i bruk for å avdekke hvilken kunnskap eleven besitter, og de mener at denne vurderingsformen gjør at elever ofte raskere kan komme opp

på et reflekterende nivå. Dette samsvarer med Jovals (2017) tanker om at elevene får mulighet til å «drøfte og utveksle meninger, tanker og kunnskap» (s. 40). I følge Malin Saabye (2013) er fagsamtalen «(...) en arena der elevene får anledning til å vise hva de kan.» (s. 34). Joval (2016) presiserer at hensikten med samtalen kan være å «(...) vurdere hva eleven mestrer innenfor et tema, og det kan også være å praktisere språklige ferdigheter i faget». I tillegg skriver hun at fagsamtalen er en fin måte å forberede seg til muntlig eksamen, og dette samsvarer med det informantene forteller om at dette er «veien vi går til muntlig eksamen» der det er samtalen som er karaktergivende. I følge Penne og Hertzberg (2017) er «det å håndtere spillet i asymmetriske samtaler en meget nyttig trening i liknende samtaler utenfor skolen» (s. 93), som i et jobbintervju noe som samsvarer med dybdelæringstanken og overføringsverdien til andre situasjoner. «Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst» (Eide, 2006, s. 7). Til tross for at det er gjort lite forskning om fagsamtalen finner Bueie (2015) i sin studie at elever synes dette er en nyttig vurderingsform. Dette samsvarer med informantene i min studie som beskriver fagsamtalen som hensiktsmessig både som et supplement til elevfremføringen og som en enkeltstående vurdering.

### **5.3.3 Fremføringens betydningsfulle plass i skolen**

I dagens norsklæreplan står det: «Gjennom *forberedt* muntlig framføring og *spontan* muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013, min kursivering). Dette videreføres også i den nye norsklæreplanen og fagfornyelsens kjerneelement «muntlig kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Noen hevder kanskje at fremføringer tar for mye plass og at det spontane språket og dialogen bør vektlegges mer. Men i følge Aksnes (2016) er det i arbeidet med språk som må planlegges og som tar tid, at man lærer mest om retoriske strategier og appellformer. Retorikkens ideal er at den muntlige overbevisende språkbruken ikke skal være spontan og tilfeldig, men nøye gjennomtenkt og planlagt (Bakken, 2014). Dette forutsetter som tidligere nevnt en meta-språklig bevissthet, og at man tenker over hvilken kunnskap og strategier som passer å bruke til formålet, situasjonen og mottakerne. Likevel har norskfaget ansvar for å være en arena der eleven får mulighet til å finne sin egen stemme, ytre seg, bli hørt og få svar. Dette skal styrke deres trygghet og identitet slik at de rustes for deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lyd- eller videoinnspilt fremføring kan dermed være et hjelpemiddel for elever med talevegring, og Skadsheim (2016) argumenterer i sin

masteroppgave for at en slik steg-for-steg tilnærming i muntlighetsundervisningen er hensiktsmessig for at elever skal få mulighet til å ytre seg. Likevel bør verken lyd- eller videoinnspilt fremføring eller fagsamtalen benyttes på bekostning av den tradisjonelle fremføringen, for dette er å gjøre tause elever en «bjørnetjeneste». Penne og Hertzberg (2017) fremhever at systematisk opplæring i og erfaring med fremføringer kan overvinne slike typer problemer. Etter flere høringsrunder bestemmer Utdanningsdirektoratet at det forberedte foredraget skal beholdes som eksamensform, som tydeliggjør verdien av fremføringen som sjanger (Penne & Hertzberg, 2017). Dersom eleven skal utvikle seg bør eleven presses ut av sin komfortsone og opp på et litt høyere kunnskaps- og erkjennelsesnivå enn det han/hun behersker (Säljö, 2016). Derfor er det viktig å tilrettelegge for prinsippet om dybdelæring og det å bruke varierte muntlige undervisningsmetoder, noe Svenkerud (2012) mener er utfordrende. Et viktig spørsmål å stille seg er om lyd- og videoinnspilling skaper et monologisk syn på muntlighet? Svaret på dette er hvordan læreren velger å praktisere vurderingsformen i klasserommet. Lyd- og videoinnspilt fremføring skaper et stort potensiale for en dialogisk undervisning dersom man gjennom systematisk metaundervisning samtaler om fremføringen som muntlig sjanger. I følge Dysthe (2008a) skaper metaspråklig bevissthet og dialogisk undervisning et større potensial for meningsskaping og utvikling. Svenkerud (2012) påpeker at en stor del av undervisningen i muntlig har fokus på ferdighetstrening og ikke metaundervisning der man snakker *om* muntlige ferdigheter, og at det dermed foregår lite undervisning rettet mot å lage felles referanserammer. Det er viktig å understreke at metaspråklig kunnskap ikke bare gjelder elevens kunnskaper om fremføringssjangere, men også omstendighetene rundt og muntlige ferdigheter som helhet.

## 5.4 Oppsummering

I denne diskusjonsdelen har jeg med utgangspunkt i vurderingsforskning og retorisk teori drøftet hvordan lærernes tilbakemeldingspraksis styres av muntlig eksamen og vurderingskriterier. Eksamensformen påvirker også lærerens undervisningspraksis, utarbeidelsen av oppgavebestillingen og vurderingskriteriene til elevfremføringen. Behovet for et tolkningsfellesskap og et felles språk i klasserommet har fremhevet hvilken betydning retorisk teori har for metaspråklig bevissthet. Analysen viste også en tendens til at fremføringen som sjanger sjelden eller aldri benyttes, og at fagsamtale og video- og lydinnspilt fremføring ofte erstatter eller supplerer den tradisjonelle elevfremføringen.

## 6 Avslutning

Sammenlignet med forskning på vurdering av lesing og skriving, er det en relativt beskjeden litteratur om vurdering av muntlighet. Formålet med denne studien har vært å bidra til større forståelse av læreres vurderingspraksis knyttet til denne grunnleggende ferdigheten. På bakgrunn av dette utformet jeg en problemstilling om læreres muntlige vurderingspraksis med utgangspunkt i elevfremføringen, som anses som utfordrende å vurdere. I denne studien har jeg redegjort for studiens teoretiske rammeverk samt presentert min metodiske tilnærming. Deretter har jeg analysert og presentert resultatene av lærernes skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, samt deres refleksjoner knyttet til egen respons og fremføringen som sjanger. Ved å knytte analysen til teori og tidligere forskning har jeg forsøkt å gi svar på studiens tre forskningsspørsmål, og overordnede problemstilling. Videre gir jeg en kort oppsummering av mine tre hovedfunn samt en avsluttende oppsummering. Deretter belyser jeg noen begrensninger ved studien etterfulgt av didaktiske implikasjoner før jeg avslutningsvis peker på hva det kan være interessant å forske videre på.

### 6.1 Hovedfunn og avsluttende oppsummering

Gjennom analysen av lærernes skriftlige og muntlige tilbakemeldinger samt deres refleksjoner knyttet til egen respons og fremføringen som sjanger mer generelt, har jeg fått tilgang til likheter og forskjeller i deres vurderingspraksis. Hovedfunnene i denne studien viser at norsklærernes tilbakemeldingspraksis styres av muntlig eksamen og vurderingskriterier. Eksamensformen påvirker lærernes valg av vurderingsform og undervisningspraksis, samt utarbeidelsen av oppgavebestillingen og vurderingskriteriene til elevfremføringen. Lærernes refleksjoner rundt vurderingskriteriene har vist et behov for et tolkningsfellesskap mellom lærere, og et felles språk i klasserommet. Tidligere forskning har fremhevet hvilken betydning retorisk teori kan ha for å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet som kan støtte dem både i skole og ruste dem for å delta i samfunnet, noe også dybdelæringsperspektivet understreker. Analysen viste også en tendens til at fremføringen som sjanger sjelden eller aldri benyttes, og at fagsamtale og video- og lydinnspilt fremføring ofte erstatter eller supplerer den tradisjonelle elevfremføringen. Til tross for at disse vurderingsformene har mange fordeler bør de ikke gå på bekostning av fremføringer, fordi alle elever trenger å bli utfordret og presset ut av sin komfortsone for å utvikle seg og oppleve

mestring. Funnene fra denne studien kan tyde på at fremføringen som sjanger ikke er like fremtredende i klasserommet som tidligere.

## 6.2 Studiens begrensninger

Min metodiske tilnærming og den konstruerte vurderingssituasjonen har synliggjort flere elementer som truer funnenes holdbarhet og gyldighet. Alle lærerne ble bedt om å vurdere fremføringen ved å gi en muntlig og skriftlig tilbakemelding slik at materialet ble sammenlignbart, men denne metodiske fremgangsmåten samsvarer kanskje ikke med deres egen vurderingspraksis. Flere av lærerne opplevde vurderingssituasjonen som lite autentisk og kunstig noe som spesielt var synlig hos en av lærerne som gjennomgående snakket til meg fremfor eleven i sin muntlige respons. Dette vanskeliggjorde sammenligningen av alle informantene. Det er også nevneverdig at mine definisjoner av begrepsapparatene kan være tolket på en annen måte enn andre ville gjort, men jeg har likevel presentert min fremgangsmåte og kategorisering ut i fra bestemte «regler» for å gjøre analysen holdbar og etterprøvbart. Jeg har forsøkt å beskrive dette fenomenet så objektivt som mulig, og derfor har jeg valgt å benytte teori og tidligere forskning først i diskusjonskapittelet. I ettertid ser jeg også at intervju spørsmålene ikke nødvendigvis ga meg relevante svar for å besvare problemstillingen, og jeg erfarte at det var vanskelig å lage gode spørsmål spesielt knyttet til de fire tilbakemeldingsnivåene. Mine funn er kun basert på vurderingene til fire lærere som jobber i Oslo, og disse vurderingene er kun knyttet til én vurderingssituasjon samt én muntlig elevtekst. Vurderingssituasjonen gir dermed langt fra et komplett bilde av vurderingspraksisen til hver enkelt informant, og kan ikke generaliseres. Undersøkelsen gir likevel innsikt i hvordan et utvalg norsklærere vurderer en muntlig fremføring både gjennom studiet av lærernes skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, samt deres refleksjoner knyttet til denne responsen.

## 6.3 Didaktiske implikasjoner

Med utgangspunkt i studiens hovedfunn vil jeg peke på noen didaktiske implikasjoner som forhåpentligvis kan være med på å øke læreres bevissthet i arbeidet med vurdering av muntlige ferdigheter, og fremføringen spesielt. Det er uenighet i forskningen når det gjelder hvor mange aspekter lærere skal vektlegge i sine tilbakemeldinger, men dersom elevene skal kunne nyttiggjøre seg av responsen bør den være selektiv og fokusert mot enkelte nivåer. Min studie viser at lærernes tilbakemeldinger styres av muntlig eksamen og dermed er svært innholdsorienterte, og at de i mindre grad fokuserer på selve formidlingen til tross for at dette

er en muntlig tekst. Det er dermed viktig at alle lærere er bevisst sin tilbakemeldingspraksis og hvordan eksamen og andre nasjonale prøver kan påvirke undervisningen og arbeidet med hver enkelt grunnleggende ferdighet. Samtidig er det viktig at lærere utnytter det potensialet som ligger i retorisk teori som et felles språk, for å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet og muntlige kompetanse. Dette forutsetter at lærerne har god kjennskap til teori om retorikk og hvordan dette kan benyttes i sammenheng med fremføringer. På dette området fremhever Penne og Hertzberg (2017) at det finnes et stort utviklingspotensiale spesielt i forberedelsesfasen før en muntlig fremføring. Min studie viser også en tendens til at andre vurderingsformer som fagsamtale, lyd- og videoinnspilling benyttes til fordel for fremføringen. I den anledning vil jeg i tråd med Ludvigsen-utvalget trekke frem betydningen av å bruke varierte muntlige vurderingsformer for å utfordre alle elever på ulike måter slik at de kan utvikle seg og oppleve mestring (NOU 2015: 8).

## **6.4 Forslag til videre forskning**

Avslutningsvis vil jeg si noe om hvordan denne studien kan utgjøre et utgangspunkt for videre forskning, og det finnes mange interessante innfallsvinkler til vurdering av muntlige ferdigheter. En spennende innfallsvinkel kan for det første være å undersøke den muntlige vurderingspraksisen disse lærerne omtaler, som består av forberedelse, fremføring etterfulgt av fagsamtale. For det andre kan man gjennomføre en tilsvarende studie med et større utvalg, spesielt med tanke på at jeg har funnet en tendens til at elevfremføringen praktiseres i mindre grad enn tidligere. I den anledning kan man også gjennomføre en intervensjonsstudie der man undersøker hvilken effekt eventuelt fraværet av fremføringen har på elevene. En studie som er tilsvarende min er også å undersøke muntlig eksamen og hva sensor og eksaminator vektlegger i sin vurdering. For det tredje kan man benytte en videoinnspilt fremføring, der man undersøker hvilket potensiale dette videoopptaket har i forarbeidsfasen og hvordan den kan bidra med å bevisstgjøre elevene på deres muntlige kompetanse. Videoinnspilt fremføring gir også lærerne mulighet til å vurdere elevens kroppsspråk, stemme- og manusbruk, som Solberg (2017) ikke fikk tilgang til gjennom lyd-opptak. For det fjerde er det interessant å se hva lærerne velger å vektlegge i sin respons når de får mulighet til å se fremføringen flere ganger, og om de eventuelt justerer karakteren. Et annet interessant aspekt er å undersøke om det finnes kjønnsforskjeller i læreres vurderingspraksis.



# Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget. Oversikt over feltet norsk muntlig. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 13-28). Otta: Tano Aschehoug.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied linguistics*, 14(2), 115-129. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av R. T. Slaattelid. Bergen: Ariadne forlag.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 35-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (2 Red. 1 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228-250). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skrivning og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2014). Fra eksamensskrivning i norsk til skrivning som grunnleggende ferdighet - to vurderingsutfordringer. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker – Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014* (s. 259-277). Oslo: Novus Forlag.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability(formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5. doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523. doi: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Brevik, L. M. & Blikstad-Balas, M. (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Om vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 1-13). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråthen, I., Dale, E. L., Thurmann-Moe, A. C. & Øzerk, K. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 124-143). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Bueie, A. (2014). «Jeg syns det er ett fett om det er «klarte» eller «hadde».» Om elevers forståelse og reaksjoner på lærers tekstrespons i norskfaget. I A. J. Aasen, A. Skaftun & P. H. Uppstad (Red.), *Skriv! Les!* (s. 109-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1). doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1300>
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagforlaget.
- Cappelen Damm Undervisning. (2018). Muntlig presentasjon. Hentet 01.10.18 fra <https://kaleido7.cappelendamm.no/lt/aktivitet.html?tid=2123262&sek=2086071>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8 utg.). London: Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5 utg.). California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. doi: [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dam, H. (1999). Hvordan arbeide med muntlig formidling i skolen? I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 29-36). Otta: Tano Aschehoug.
- Danielsen, M. (1998). *Norskfaget og de tause elevene : en studie av muntlig aktivitet ved en videregående skole*. Trondheim: PLU Trondheim.
- Dysthe, O. (2008a). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2008b). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 4, 16-23. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/olga-dyste-bedre-skole-08.pdf>
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsk læraren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 2, 6-13.
- Engh, R. (2013). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur* (1 utg. Vol. 3). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fangen, K. (2004). Kap. 12: Analyse av observasjonsmateriale. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.), *Deltakende observasjon* (s. 208-235). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2011). Deltakende observasjon. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 127-139.
- Fiske, I. (2014). *Når framføringen blir antiklimaks. På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?* (Masteroppgave), Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40858/Fiske-Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fjørtoft, H. (2016). *Norskdidaktikk* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. V. (2016). Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L. V. Sanvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling* (s. 17-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gamlem, S. M. (2015a). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Gamlem, S. M. (2015b). Vurdering for læring - elever sine oppfatninger om nyttig tilbakemelding. I P. Haug (Red.), *Elev- og lærarrola. Vilkår for læring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169. doi: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2017). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (2 utg.). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4 utg.). London, New York: Routledge Falmer.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haber, R., & Lingard, L. A. (2001). Learning Oral Presentation Skills. A Rhetorical Analysis with Pedagogical and Professional Implications. *Journal of general Internal Medicine*, 16(5), 308-314. doi: <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.00233.x>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haugsted, M. (1999). *Handlende mundtlighed: mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. København: Danmarks Lærerbhøjskole.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig – det går an. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 189-198). Otta: Tano Aschehoug.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for norsk retorikforskning*, 18, 92-105.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 137-171). Universitet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-21253>
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33-48). Trondheim: Akademika forlag.
- Hoel, T. L. (1993). Språk som livsinstrument eller: Tale og samtale i klasserommet *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 2, 16-23.
- Hoel, T. L. (1995). *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skriving i teori og praksis*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Hoel, T. L. (1997). «Dei første 20 gongene er verst.» Elevtale i klasserommet – problem eller muligheter? *Norsklæraren*, 5, 31-40.
- Hoel, T. L. (1999). «Den første gang, den første gang ...». I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 37-53). Otta: Tano Aschehoug.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). Vurderingskompetanse. I T. N. Hopfenbeck (Red.), *Å lykkes med elevvurdering* (s. 75-84). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T. N., Throndsen, I., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). En bedre vurderingspraksis. *Bedre skole*, 4, 8-13. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2009/bedreskole-4-2009.pdf>

- Hsieh, H-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3 utg. Vol. 1). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. (Doktorsavhandling), Malmö Högskola. Hentet fra [http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10020/Cecilia\\_Olsson\\_Jers\\_Thesis.pdf;jsessionid=8F874DDC7C013A67833A06D5EF27A96F?sequence=2](http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10020/Cecilia_Olsson_Jers_Thesis.pdf;jsessionid=8F874DDC7C013A67833A06D5EF27A96F?sequence=2)
- Johannesen, G. (2001). *Rhetorica Norvegica*. Oslo: Cappelen.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I R. B. Johnson (Red.), *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (5 utg., s. 277-316). California: SAGE Publications.
- Joval, E. T. (2016). Læringssamtalen. En farsott eller fremtidens samtale? Hentet 25.03.19 fra [http://laringslopdrammen.no/blog/laeringssamtalen-en-farsott-eller-fremtidens-samtale/?fbclid=IwAR2J6oU4baY2zkWafK3XjX8zEd1naVUV-w\\_2uN1O29q7CGCvO0LhXlf5oxs](http://laringslopdrammen.no/blog/laeringssamtalen-en-farsott-eller-fremtidens-samtale/?fbclid=IwAR2J6oU4baY2zkWafK3XjX8zEd1naVUV-w_2uN1O29q7CGCvO0LhXlf5oxs)
- Joval, E. T. (2017). *Snakk om læring. Lærings- og fagsamtaler i skolen*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Kihlman, P. (2018). Pappahjerte. Hentet 25.09.18 fra <https://pappahjerte.blogg.no/>
- Kjeldsen, J. E. (2014). *Hva er retorikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjønnerød, L. H. B. (2016). *Retoriske appellformer som vurderingsgrunnlag i muntlig på Vg3. - Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærer og elev når appellformene er vurderingsgrunnlaget for muntlig i Vg3?* (Masteroppgave), Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52021/Kj-nner-d--2016---Retoriske-appellformer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-19. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4729>
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K., & Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kleven, T. A., & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (Vol. 3). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The Effect of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. doi: <https://doi.org/doi:10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning 9-16*. Hentet fra [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve\\_Kvithyld\\_Arne\\_Johannes\\_Aasen1.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf)



- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 2). Bergen: Fagforlaget.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications.
- Livingston, S. A. (1980). Comments on Criterion-Referenced Testing. *Applied Psychological Measurement*, 4(4), 575-581. doi: <https://doi.org/10.1177/014662168000400409>
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. (Doktoravhandling), Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar - samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design. An Interactive Approach* (3 utg. Vol. 41). Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167. doi: <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Nagy, W. (2006). Metalinguistic Awareness and the Vocabulary Comprehension Connection. I R. K. Wagner & A. E. Muse (Red.), *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension* (s. 52-77). New York: Guilford Press
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Norges offentlige utredninger. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Oslo kommune. (2017). Statistikkbanken. Andel minoritetsspråklige elever i grunnskolen – 2018/2019. Hentet fra <http://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/>
- Ottesen, E. (2010). Skolens arbeid med individuell vurdering. I E. Ottesen & J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet: Delrapport 3, Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (Vol. 37, s. 91-103). Oslo: NIFU STEP.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. (Doktoravhandling), Uppsala Universitet. Hentet fra <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:171566/FULLTEXT01.pdf>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Penne, S. (1999). Nadia og retorikken. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 85-104). Oslo: Tano Aschehoug.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsspektiv*. (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2017). *Muntlige tekster i klasserommet* (2 utg. Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pileberg, S. (2017, 08.11.18). – Retorikk setter oss i stand til å delta. Hentet 20.01.19 fra <https://www.hf.uio.no/iln/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2017/retorikk-setter-oss-i-stand-til-a-delta.html>
- Ryen, A. (2016). Ch. 3: Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4 utg., s. 31-46). Thousand Oaks: Sage.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *An International Journal of Learning and Cognition*, 18(2), 119-144. doi: <https://doi.org/doi:10.1007/BF00117714>

- Sandberg, T. (2018). Trines Matblogg. Hentet 12.10.18 fra <https://trinesmatblogg.no/>
- Skadsheim, P. (2016). *Talevegring og tilrettelegging. Hvordan kan norsklæreren i videregående skole støtte elever med talevegring i deres muntlige ferdighetsutvikling?* (Masteroppgave), Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52183/Skadsheim-master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2009). Vurdering – en kompleks aktivitet. *Bedre skole*, 3. 83-87. Hentet fra <https://docplayer.me/31100-Vurdering-en-kompleks-aktivitet.html>
- Solberg, E. (2017). *Digitalt lydopptak som et alternativ til elevfremføringen i norskfaget*. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58176/Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stensrud, A. M. J. (2018). *Ansvar for egen lytting? Læreres lytteforventninger og elevers lytteresponser ved muntlige framføringer på åttende trinn*. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo. Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64365/Master\\_Lytting.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64365/Master_Lytting.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Svenkerud, S. (2012). *Opplæring i muntlige ferdigheter på 9. trinn*. (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in Education*, 32(01), 35-49. Hentet fra [https://www.idunn.no/np/2012/01/opplaering\\_i\\_muntlige\\_ferdigheter](https://www.idunn.no/np/2012/01/opplaering_i_muntlige_ferdigheter)
- Svenkerud, S., & Opdal, L. (2016). Digitale verktøy i arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 103-117). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svennevig, J., Tønnesson, J., Svenkerud, S., & Klette, K. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer. *Rhetorica Scandinavica*, 60(6), 68-89.
- Säljö, R. (2016). *Læring - En introduksjon til perspektiver og metaforer* (1 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Saabye, M. (2013). *Muntlig undervisningsvurdering. Lærings- og fagsamtaler*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvaliativ metode* (5 utg. Vol. 1). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Fire prinsipper for god undervisningsvurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisningsvurdering/>.

- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kommende læreplan i norsk (NOR1-06)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 05.02.19 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Regler for muntlig eksamen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 12.04.19 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>.
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder* (1 utg. Vol. 2). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* University of London: Institute of Education.
- Wiliam, D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. I H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Red.), *The Nature of Learning. Using Research to inspire practice*. OECD Publishing.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Øzerk, K. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97-121). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2 utg.). Oslo: Unversitetsforlaget.

# Vedlegg 1: Oppgavebestillingen

## Sammensatte tekster – analyse av en blogg

### Oppgavebestilling:

Velg deg ut en blogg der du skal:

1. analysere og vurdere layout og de visuelle virkemidlene og beskrive samspillet mellom de estetiske virkemidlene.
2. plukke ut noen av elementene som gjør at dette er en sammensatt tekst, og reflektere over hva som er hensikten med disse elementene og hvordan du som leser blir påvirket.
3. kommentere språk og innhold i bloggen, og du skal ta utgangspunkt i noe av innholdet i bloggen / det bloggen kommuniserer, og komme med dine refleksjoner rundt dette.
4. presentere dine funn i en muntlig presentasjon på tirsdag 30. Oktober

**Presentasjonene skal ha en lengde på mellom 5 – 10 minutter**

**Det vil bli gitt vurdering med karakter på presentasjonen (norsk muntlig).**

### Noen eksempler på blogger:

1. Sophie Elise: <http://sophieelise.blogg.no/>
2. Sunniva Rose: <http://sunnivarose.no/>
3. Adina og Vicky: <https://bloggomtoppbloggere.com>
4. Julianne Nygård (pilotfrue): <http://pilotfrue.blogg.no/>
5. Jennie Sofie: <http://jenniesofie.blogg.no/>
6. Anniken Jørgensen: <https://annijor.no/>
7. Ida Wulff: <http://www.idawulff.no/>
8. Jørgine Vasstrand: <https://www.funkygine.com/>
9. Isabel Raad: <https://sraad.blogg.no/>
10. Anna Rasmussen (mammaen til Michelle): <http://annarasmussen.blogg.no/>
11. Trines matblogg: <https://trinesmatblogg.no/>
12. Erlend Elias - <http://erlendelias.no/>
13. Jan Thomas - <http://janthomas.no/>



## Vedlegg 2: Vurderingskriterier

	Høy måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Lav måloppnåelse
<b>Faglig kompetanse (innhold)</b>	<p>Du besvarer alle delene av oppgavebestillingen på en faglig god måte.</p> <p>Presentasjonen er godt disponert og hensikten med det du presenterer kommer tydelig frem.</p> <p>Du viser gjennom presentasjonen at du kan belyse mange ulike visuelle og språklige virkemidler i en blogg, og du kommer med gode og hensiktsmessige refleksjoner knyttet til disse virkemidlene og til innholdet i bloggen.</p> <p>Du kan både identifisere, beskrive og reflektere over hvilken funksjon de ulike elementene i bloggen har.</p> <p>Du viser høy grad av forståelse for fagstoffet du presenterer.</p> <p>Du viser god evne til refleksjon om bloggens innhold, og du kan sette ting i en samfunnskontekst.</p>	<p>Du besvarer alle delene av oppgavebestillingen, men ikke alle elementene er like faglig godt besvart.</p> <p>Presentasjonen er stort sett godt disponert, og stort sett det meste av det du presenterer har god hensikt</p> <p>Du viser at du i en viss grad kan belyse ulike visuelle og språklige virkemidler i en blogg, og du viser noe refleksjon om emnet.</p> <p>Du kan identifisere og beskrive ulike elementer i bloggen.</p> <p>Du viser i en viss grad forståelse for fagstoffet du presenterer.</p> <p>Du viser at du kan reflektere om bloggens innhold, men du setter ikke ting inn i en samfunnskontekst.</p>	<p>Du besvarer kun deler av oppgavebestillingen.</p> <p>Presentasjonen har delvis en tematisk sammenheng, men hensikten med en del av det du presenterer kommer ikke helt tydelig frem.</p> <p>Du belyser noen virkemidler (visuelle eller språklige), men du har en litt overfladisk tilnærming og du reflekterer for lite rundt innhold og virkemidler.</p> <p>Du kan identifisere ulike elementer i bloggen</p> <p>Du viser noe forståelse for fagstoffet du presenterer.</p> <p>Du kan vise noe refleksjon om bloggens innhold.</p>
<b>Muntlig og Språklig kompetanse (muntlighet og ordforråd)</b>	<p>Du bruker mange fagord, og viser at du forstår, fagord og begreper som er knyttet til dette emnet.</p> <p>Du kommuniser tydelig og artikulert med et godt og variert ordforråd.</p> <p>Du er uavhengig av manus og du viser et meget godt eierskap til fagstoffet du presenterer</p>	<p>Du bruker noen fagord og begreper knyttet til dette emnet, og du viser at du stort sett forstår disse fagordene.</p> <p>Du kommuniserer tydelig, men kan bruke et litt muntlig og noe umodent språk.</p> <p>Du er stort sett uavhengig av manus, og du viser at du kan det meste av fagstoffet du presenterer.</p>	<p>Du bruker få fagord og begreper og du har ikke alltid helt kontroll på betydningen av de fagordene du bruker.</p> <p>Du uttrykker deg litt upresist og du har et litt lite utviklet og variert ordforråd.</p> <p>Du er for avhengig av å lese fra manus, og viser for lite selvstendighet i presentasjonen.</p>

**Skriftlig tilbakemelding til eleven:**

**Karakterforslag:**

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 147673 er nå vurdert av NSD. Den 16.10.18 ble det meldt endringer i prosjektet. Endringene har ikke konsekvenser for vår vurdering av 25.09.18. Behandlingen kan fortsette. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at den innmeldte behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt behandlingen gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan gjennomføres.

### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.19.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER NSD

finder at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen. - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenelige formål. - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet. - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: rett til informasjon (art. 12, art. 13), rett til innsyn, (art. 15) rett til retting (art. 16), rett til sletting (art. 17), rett til begrensning (art. 18), rett til underretning (art. 19), rett til dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD

legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD

vil følge opp behandlingen av personopplysninger ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

# Vedlegg 4: Intervjuguide

Temaer	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Lærerens yrkesbakgrunn (ca. 5 min)	Kartlegge læreren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke fag underviser du i?</li> <li>- Hvor mange år har du arbeidet som lærer og norsklærer?</li> <li>- Hva slags utdanning har du? (<i>studieprogram, -poeng</i>)</li> <li>- Hvor gammel er du?</li> <li>- Kan du fortelle meg litt om klassen din (<i>elevsammensetning</i>)</li> </ul>
<b>Del II: Avspilling av elevfremføring (ca. 15 min)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Før avspillingen</i>; Har du noen spørsmål til oppgavelyden som er gitt av læreren?</li> <li>- <i>Under/etter avspilling</i>; læreren gir muntlig og skriftlig tilbakemelding samt setter karakter</li> </ul>		
Lærerens muntlige og skriftlige respons på fremføringen (ca. 15 min)	<p>1. Hva vektlegger fire norsklærere i sine muntlige og skriftlige tilbakemeldinger</p> <p>2. Hvilke refleksjoner har lærerne om sine egne tilbakemeldinger i denne muntlige elevfremføringen?</p> <p><b><u>Teoretisk rammeverk</u></b></p> <p><b>1. De tre tilbakemeldingsnivåene:</b> <i>Oppgave-, prosess-, personnivå</i></p> <p><b>2. Den retoriske arbeidsprosessen:</b> <i>Inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio</i></p>	<p><b>Muntlig tilbakemelding</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvis du da skulle gitt en muntlig tilbakemelding til denne eleven, hva ville du sagt da?</li> <li>- Kan du si noe om hva slags type tilbakemelding du har gitt? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hva vektlegger du i din tilbakemelding?</li> <li>o Hva gir du tilbakemelding på? (<i>de fire nivåene</i>)</li> <li>o Hva ønsker du å oppnå med tilbakemeldingen?</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Skriftlig tilbakemelding</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva ville du gitt som skriftlig tilbakemelding til denne eleven?</li> <li>- Hva slags type tilbakemelding du har gitt her? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hva vektlegger du i din tilbakemelding?</li> <li>o Hva gir du tilbakemelding på? (<i>de fire nivåene</i>)</li> <li>o Hva ønsker du å oppnå med tilbakemeldingen?</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Elevfremføringen og den retoriske arbeidsprosess</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker du om å bruke begreper fra retorikken i din tilbakemelding her? (<i>ethos, logos, pathos</i>)</li> <li>- Hva tenker du om innholdet i fremføringen? (<i>inventio</i>) <ul style="list-style-type: none"> <li>o I hvilken grad nyttiggjør eleven seg av relevante fagbegreper?</li> </ul> </li> <li>- Hvordan syns du eleven formidler innholdet? (<i>actio, memoria, elocutio</i>) <ul style="list-style-type: none"> <li>o Tror du at eleven får vist det den kan? (<i>forkunnskaper</i>)</li> <li>o I hvilken grad overbeviser eleven publikum?</li> </ul> </li> <li>- Hvordan fungerer de multimodale ressurser i presentasjonen? (<i>dispositio</i>)</li> </ul>

<p>Fremføringer mer generelt (ca. 10 min)</p>	<p>3. Hvilke refleksjoner har lærerne om den tradisjonelle fremføringen som sjanger?</p>	<p><b>Fremføringer generelt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bruker du ros i slike vurderingssituasjoner? Hvorfor (ikke)?</li> <li>- Gir du ofte tilbakemelding knyttet til konkrete læringsstrategier i prosessen? Hvorfor (ikke)?</li> <li>- Gir du ofte tilbakemeldinger knyttet til tidligere eller senere oppgaver? Hvorfor (ikke)?</li> <li>- Praktiserer du ofte egenvurdering med elevene? Hvorfor (ikke)? Hvordan?</li> <li>- Hvilken type tilbakemelding tror du elevene har størst læringsutbytte av? Hvorfor? (tilbakemelding/fremovermelding, muntlig/skriftlig)</li> <li>- Hvor ofte bruker du fremføring som vurderingssituasjon selv? Hvorfor (ikke)? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Bruker du noen øvelser for å trene til muntlige fremføringer? Hvilke?</li> </ul> </li> <li>- Hva synes du er det mest utfordrende med å vurdere muntlige fremføringer? Hvorfor?</li> </ul>
<p>Karakteren gitt til elevfremføringen og karakterer mer generelt (ca. 5 min)</p> <p>Vurderingskriteriene til elevfremføringen (ca. 10 min)</p>		<p><b>Karakterer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor har du satt den karakteren på eleven?</li> <li>- Kan du fortelle meg litt om din karakterbruk ved slike muntlige fremføringer</li> <li>- Hvilken fremgangsmåte pleier du å bruke når du gir karakterer?</li> <li>- Hva synes du om karakterer?</li> </ul> <p><b>Vurderingskriterier</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva var din umiddelbare reaksjon da du først fikk tildelt vurderingskriteriene?</li> <li>- Bruker du vurderingskriterier når du gir tilbakemeldinger? På hvilken måte? Hvorfor?</li> <li>- I hvilken grad opplever du slike vurderingsskjemaer som nyttige?</li> <li>- I hvilken grad forsto du innholdet i vurderingskriteriene? (vanskelige begreper, uklartheter, vil du tilføye/fjerne noe)</li> <li>- Føler du at det er noen elevferdigheter som bør vurderes, men som du mener ikke ble fanget opp i dette vurderingsskjemaet? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hvilke? Hvordan ville du inkludert disse?</li> </ul> </li> <li>- Hvilke fordeler/ulempes er det ved å bruke disse vurderingskriteriene?</li> <li>- Hva tenker du om disse vurderingskriteriene? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Du bruker <u>få</u> - <u>noen</u> – <u>mange</u> fagord og begreper knyttet til emnet</li> <li>o Du viser for lite <u>selvstendighet</u>/du viser meget godt <u>eierskap</u>?</li> <li>o Du <u>kommuniserer</u> tydelig</li> </ul> </li> </ul>
<p>Oppgavelyden (ca. 5 min)</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva var din umiddelbare reaksjon på oppgavelyden?</li> <li>- Hva tenker du formålet med denne elevfremføringen er?</li> </ul>
<p>Avrunding og oppsummering (ca. 5 min)</p>	<p>Memberchecking, er det noe som må oppklares, tilføyes, utdypes, eventuelle spørsmål.</p>	<p><b>Oppsummering av besvarelser for å sjekke forståelse:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noe du vil tilføye eller utdype som du føler at ikke har kommet så godt frem i intervjuet?</li> <li>- Er det noe du lurer på i forbindelse med intervjuet?</li> <li>- Er det mulig å kontakte deg ved en senere anledning om jeg har ytterligere spørsmål?</li> </ul>

# Vedlegg 5: Lærernes skriftlige tilbakemelding

## Skole A – Lærer Adrian

Hei «navn»! Du har fått til mye i denne presentasjonen. Du begynner fint med å snakke om det du ser først (blikkfang) og du er underveis opptatt av å bruke faguttrykk. Du snakker høyt og tydelig.

### **Du bør framover fokusere på:**

- Struktur. Begynn med å fortelle om bloggen. Tilhørerne må vite hva denne bloggen er. Hvem er Trine? Hvilken bakgrunn har hun? Hva handler bloggen om?
- Svar på alle delene av oppgavebestillingen. Vær nøye med dette. Kryss gjerne av for de delene du mener du har svart på.
- Vær nøye med å vise det du forteller om. Snakker du om fugleperspektiv, så pek og vis hva dette er.

## Skole A – Lærer Birgitte

- Legg mer vekt på å vurdere bloggen og forklare hvilken effekt virkemidlene har. Du forklarer og beskriver bra, men har mer å hente på den vurderende delen og hvilken påvirkning på leseren de litterære og visuelle virkemidlene har.
- God bruk av faguttrykk. Du definerer de fleste av faguttrykkene, men kan definere enda fler neste gang.
- Presentasjonen var godt strukturert og enkel å følge.
- Du viser gode kommunikasjonsferdigheter, og er ganske uavhengig av manus.
- Husk på å kommentere språket i bloggen: Var det formelt for eksempel? Bruk av faguttrykk? Dette er lett å glemme i en visuell orientert blogg.
- Du har tydeligvis forberedt deg godt.
- Følg opp med å vise god lyttekompetanse når de andre presenterer.

## Skole C – Lærer Cecilie

### Struktur:

Tenk alltid innledning og hoveddel. Dette skaper en god struktur og du gir forventninger til tilskuer/lærer. Lag en pp. Dette er et godt verktøy for å skape struktur

### Innhold:

En pp vil hjelpe deg til å strukturere innholdet. Her kan du ta for deg fagbegreper og vise eksempler for hver slide. Dessverre synes jeg det til tider blir noe overflatisk, og du går ikke skikkelig i dybden. Jeg ser at du kan flere fagbegreper, men jeg savner at du utdyper og viser konkrete eksempler. Det holder ikke å kun vise hovedsiden i bloggen. Del opp de ulike elementene og snakk om hver enkelt av dem.

### Presentasjonsteknikk:

Du blir for avhengig av «manus», boka og det jobber mot deg. Pass på at du ikke bruker unødvendige fyllord og at du er tydelig i språkføringen din.

## Skole D – Lærer Dag

### Dette er bra:

- Fint, rolig kroppsspråk
- Du snakker klart og tydelig.
- Du beskriver fint utseende på bloggen og forteller hvorfor layouten er fin og enkel

### Dette bør du jobbe med:

- Hadde du bestemt deg på forhånd for hva du skulle finne ut om bloggen? Lagde du disposisjon?
- Innledningen kunne vært litt lengre. Fortell hva du skal legge frem og hvorfor.

Du kunne gjerne ha vist hvordan bloggen fungerer.



# Vedlegg 6: Lærernes muntlige tilbakemelding

## Skole A – Lærer Adrian

[00:24:51.26] Adrian: Jeg tenker at det er tre ting som du må fokusere på neste gang du har en framføring av samme art eller kanskje også når du skriver. Men som du må tenke på alltid når du skal presentere noe for andre enten skriftlig eller muntlig, og punkt én dreier seg om struktur. Jeg tenker at det er viktig når du begynner at du setter tilhøreren eller leseren inn i saken som du skal snakke om, at du bygger opp littegran, snakker litt om hvem er denne Trine, hva er det som er innholdet i denne matbloggen, eh, hva kan man finne der og hva står det om der. Det kommer frem til underveis at det er matretter og oppskrifter og sånn, men at du har en tydelig og konkret framstilling av alt dette her og kanskje en kort info om denne Trine som har skrevet matbloggen, og kanskje veldig kort hvor lenge hun har holdt på og hva hennes bakgrunn er. Er hun en kokk eller bare en vanlig person som liker å drive med mat, for det har litt å si på troverdigheten på det som er i bloggen. Det er interessante ting som er greit å vite. Også underveis i framføringen er det viktig at du har en struktur, og tenker på hvorfor skal jeg si dette her? Hva skal jeg si og hvorfor? Og knytte det til oppgavebestillingen, eh, ta en ting av gangen og snakk deg ferdig om det. Det er en fin måte å jobbe med struktur på spesielt hvis man synes det er litt vanskelig. Snakk først om for eksempel hvorfor er dette en sammensatt tekst, og bli ferdig med det så skal du gå på de visuelle virkemidlene, snakk om bildet. Fortell det du vet om bilde, det du kan si, bruk fagordene dine og så bli ferdig med det. Og så til slutt en del du ikke hadde så mye om, siste delen av oppgavebestillingen, litt om innholdet og tanker om det, så struktur er veldig viktig. Og at du svarer på alle elementene i oppgavebestillingen er viktig, det må du bare forsikre deg om at du gjør og les oppgavebestillingen nøye og lag deg systemer og kryss av når du er ferdig med å svare på hele oppgavebestillingen. Et siste tips jeg vil gi til deg denne gangen kan være noe som du egentlig var veldig flink på, jeg synes... jeg la merke til at du brukte noen faguttrykk og det så ut som at du har tenkt på og vært bevisst på å bruke faguttrykk og få de inn i oppgaven din, i framføringen din. Det er veldig bra. Neste steg nå blir i enda større grad å forklare for oss som ser på når du nevner et faguttrykk, gå inn og pek ordentlig på bildet. Det er kjempeviktig og det må du huske på til nestegang. For eksempel nevner du fugleperspektiv, si se her «her har vi tatt bilder ovenifra og ned. Det er fugleperspektiv». Kanskje du kunne vist et annet eksempel hvor det er normalperspektiv eller froskeperspektiv. Vis oss hva de forskjellige perspektivene er. Hvis du snakker om billedutsnitt, for eksempel nært eller ultranært, vis eller «se her er et eksempel på et ultranært bildeutsnitt, her ser du

såvidt en kake». At du viser, henviser, at du ikke bare sier at «det er en del ultranært bildeutsnitt, eller det er en del fugleperspektiv i bloggen» uten å vise at det er det.

## **Skole A – Lærer Birgitte**

[00:09:50.21] Birgitte: Ja, det her syntes jeg var en god presentasjon, Det er åpenbart at du har forberedt deg godt, eh, du bruker en god del fagbegreper. Du bruker for eksempel leseretning, balanse, illustrasjon, motiv og billedutsnitt, du har en rik bruk av fagbegreper syns jeg, og jeg syns også at det er fint at du definerte disse fagbegrepene ganske løpende, de aller fleste definerte du hvertfall. Kanskje du faktisk kunne definert ennå et par til, men jeg syns du gjorde en god jobb i håndteringen av fagbegrepene. Ehm, jeg syns også at du klarte å forklare ganske bra hvilken effekt på leseren de ulike virkemidlene hadde, for eksempel så sa du, du brukte blikkfang, for eksempel, og du forklarte hvordan, at når du kom inn på siden så ble blikket ditt liksom trukket mot midten av bloggen og det var lett og forstå hva bloggen handlet om og hva det som sto under skulle dreie seg om. Så du forklarte at måten Trines matblogg brukte bildene på hadde den effekten at det var ganske lett å orientere seg i bloggen og forstå hva den handlet om når det kom til bloggen for første gang. Jeg tenker at du kanskje kunne forklart litt mer om hvilken effekt på leseren også de andre virkemidlene i bloggen hadde, for eksempel bruken av vannrett leseretning, hvilken effekt hadde det på leseren for eksempel og kanskje litt mer om billedutsnitt og perspektiv også. Men jeg skjønner at det er ganske vanskelig å gjøre, det er vanskeligere å forklare hvilken effekt noe har på leseren enn å bare forklare hvilke virkemidler som er brukt, men det er noe du kan tenke på å jobbe ennå litt mer med neste gang. Forklare hva som er konsekvensen av de valgene bloggeren har gjort, hvilken effekt det har på leseren. Det kan vi jobbe litt mer med og øve oss litt mer på til neste gang. Eh, jeg syns du hadde god kontakt med publikum, du kikket litt ned på manuset ikke sant og litt opp på bloggen også for å vise fram de tingene du skulle snakke om, jeg så du liksom så på publikumet ditt og fikk god kontakt med dem og det syns jeg var bra. Du har jo ikke gjort det her så mange ganger før, så jeg syns du var lett og ledig og håndterte hele kommunikasjonsdelen godt syns jeg. Ehm, jeg syns også du klarte å gi en slags vurdering av bloggen, som jeg sa så klarte du å si hvilken effekt hvertfall noen av virkemidlene hadde, men du klarte også å vurdere noe. Noe var bra sa du, og noe var ikke så bra. Men du klarte liksom ikke å bare forklare men også vurdere i hvilken grad bloggen faktisk var bra. Det syns jeg var fint. Det er vanskelig å vurdere en tekst du har framfor deg. Vi skal øve ennå mer på hvordan vi skal vurdere tekster, men jeg syns du klarte den siden av saken ganske bra også.

Det virker som at du forstår det du snakker om, du bruker ganske mange fagbegreper som jeg sa og jeg har inntrykk av at du forsto hva du snakket om. Jeg fikk ikke noe inntrykk av at du liksom bare ramset opp ord, du vet, for noen ganger så er det jo sånn ikke sant at man liksom kan få inntrykk av at folk ikke helt forstår hva de snakker om, men jeg fikk ikke det inntrykket av deg, jeg synes du, det virket som at du hadde, det kom liksom innenfra tenkte jeg når jeg hørte deg snakke. Du har dekket ganske mange av kriteriene synes jeg, du skulle analysere og vurdere layout og de visuelle virkemidlene du har hvertfall delvis klart å vurdere synes jeg. ehm, når det gjelder samspillet mellom de estetiske virkemidlene så tenker jeg kanskje, du forklarer enkeltelementene, jeg synes kanskje ikke du klarer helt å forklare hvordan ting fungerer i samspill, men det er jo kjempevanskelig da, og det er kanskje noe vi kan snakke om sammen ikke sant, samspillet mellom de ulike virkemidlene. Det kan vi snakke om i klassen etterpå tenker jeg, du kom et stykke på veien der. Og som jeg sa, du fokuserte på noen av elementene og du klarte til en viss grad å forklare hva som er hensikten og hvordan du blir påvirket. Eh, når det gjelder språket så tenker jeg at det kanskje ikke var så mye du snakket om, jeg fikk ikke så mange... Du snakket littegrann om leseretning for eksempel, det er jo et slags språklig virkemiddel, det er på en måte både språklig og visuelt da, men jeg tenker at du kanskje kunne snakket litt om språket. Er det formelt eller uformelt? Er det vanskelig, er det enkelt? Er det mye bruk av faguttrykk for eksempel, er det mye bruk av sånne matfaglige uttrykk? Det kunne du kanskje sagt noe mer om. Ja, så alt i alt synes jeg du gjorde en god jobb. Jeg tenker at du ligger ganske sånn høyt innenfor middels måloppnåelse tenker jeg. Jeg tenker en sterk 4'er, tenker jeg. Jeg tror du godt kan komme opp i en høy måloppnåelse hvis du jobber litt mer med de tingene vi snakket om. Snakke mer om samspill, snakke mer om hvordan du blir påvirket, vurdere bloggen mer og snakke litt om hvordan de litterære virkemidlene faktisk fungerer. Og ja, de tingene tror jeg du kan jobbe mer med, og det skal vi jobbe mer med i klassen også. Vi sier fire nå tenker jeg.

## **Skole C – Lærer Cecilie**

[00:10:44.02] Cecilie: Jeg ville sagt, jeg ville alltid begynt med noe positivt. Da hadde jeg sagt at: du har skjønnet oppgaven, og du viser til hjemmesiden og knytter det opp mot noen av de fagelementene du skal ha med, og du har brukt fagbegreper og du viser at du skjønner. På en måte at du har skjønnet noe, men det blir rett og slett litt for lite, han går litt for lite i dybden. Han viser, han burde, eller han, du burde vist flere eksempler som knyttes opp mot de fagbegrepene han snakker om eller han, ja. Og det er veldig viktig hvis man skal si innhold så

er det jo det, og det der med struktur da, og så er det struktur, ha en innledning, hoveddel og avslutning sånn at man vet hva som, altså ikke leser, men tilskuer hva man har å forholde seg til og det skaper en forventning også, man setter en presedens for hva man også vil se, og det er jo en god teknikk rett og slett. Ehm, i tillegg så er det jo, ja det med dybde ja. Det sa jeg. Og det å ha en PowerPoint rett og slett, og gå gjennom fagbegrep en og en. Når han snakker om den latinske leseretningen, så burde han ha hatt da et eksempel på det. Hva er det? Det er et vanskelig begrep eller et vanskelig utsagn, jeg er litt usikker på hva det er selv jeg. Ikke sant. Så det er jo, det er noe han må presisere i en fremføring. Det er kjempeviktig, og det der med å kvitte seg med boka. Det er også veldig viktig. Og det er ikke mye som skal til for at det, det er liksom så bitte små justeringer her, og det virker jo som at han kan mye av det faglige. Men det er liksom det der utdype, gå inn i en PowerPoint eller ett eller annet da, om han vil tegne, eller hva han vil bruke av hjelpemidler sånn at han får vist fagbegrep, satt opp mot eksempel og reflektere over det. Han reflekterer jo forsåvidt i en viss grad, men det der å være tydelig, det er så viktig. For da er det så mye lettere for oss som tilskuere og lærer å skjønne budskapet og meningen med det han prøver å si. Så ja, egentlig det. mhm, og det der med at tydeligere språk, unngå uh, øh ord ikke sant, sånne unødvendige fyllord, for det er jo noe med det at når du presenterer så skal du jo ha et saklig språk. Og han har jo det i form av ulike fagbegreper, men det er ikke gjennomgående og da skinner det veldig igjennom at, okei men har du da bare skrevet ned nøyaktig det du sier i boka di og så leser du opp? Eller kan du det? Og det er jo sånne ting man må prøve å hjelpe elevene med for de skjønner ikke alltid det. De skjønner ikke at når vi går ut av tiende klasse så er det jo, det er greit du har en grunnstein med masse fagkunnskaper, men du skal også kunne ta den fagkunnskapen ut av den boksen og sette ting i en sammenheng og trekke inn refleksjon. For det er ikke det at du kan hvem som, når, hvem som drepte hvem under første verdenskrig eller ett eller annet by heart i forhold til årstall, det er jo det, alt bak ikke sant forutliggende hendelser og sånne ting, så det er den refleksjonsbiten som jeg syns han mangler da. Å sette fagbegreper opp mot klare eksempler da og hvorfor.

## **Skole D – Lærer Dag**

[00:10:15.23] Dag: Til eleven da, ja da ville jeg sagt at du er ganske rolig og fin på scenen, det er ikke så mye distraherende ved kroppsspråket ditt, så det er veldig, veldig, positivt. Ehm, så snakker du tydelig, det er lett å få med seg hva du sier og det er også veldig bra. Ehm, ellers når det gjelder selve, for å ta det muntlige først da, så tenker jeg meg at det er litt

dumt å ha med seg hele arbeidsboka når du holder foredrag, kunne vært lurt å kanskje lage seg noen kort eller et lite nøytralt manus med noen stikkord og så forsøkt å fortelle ut i fra stikkordene dine da. Nå virket det ikke egentlig som du kunne stoffet veldig godt, du måtte lese opp i fra boka di, så kanskje øve deg litt mer. ehm, og på innholdssiden, så, skal vi se. På innholdssiden så eh, går du jo rett på sak forsåvidt og forteller at du skal snakke om en matblogg, ehm, jeg savner kanskje litt at du fortalte hvorfor du skal snakke om det, hva oppgaven egentlig går ut på da. ehm, og du forteller fint om eh, om, om, om, utseende på bloggen, på den siden vi ser her da og beskriver linjer og perspektiv og det ene med det andre, at den er enkel å grei fordi den var i svart-hvitt og det er fint. Her også er det et lite men, jeg kunne jo tenkt på at du kunne vist litt hvordan bloggen funka da. Kanskje trykket og vist oss noen oppskrifter og den lenken til, til butikken eller hva det var for noe. Sånn at i det hele tatt, så blir innholdet kanskje litt overflatisk og litt tynt. Du burde ha jobba litt mer med, med, å sette deg inn i bloggen selv kanskje og trykka litt på den og vist oss finessene. ja, også ville jeg nok kanskje stilt noen spørsmål hvis det hadde vært en reell situasjon om han gutten hadde vært her.

# Vedlegg 7: Samtykkebrev – kontaktlærer

## Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet «Vurdering av muntlig fremføring i norskfaget»

### Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masterstudie ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, ved Universitetet i Oslo. Formålet med studien er å undersøke dagens muntlige vurderingspraksis hos ungdomsskolelærere i osloskolen. Jeg ønsker å se hva norsklærere vektlegger i sin vurdering av én elevfremføring. Utvalget skal bestå av fem lærere og én elev i grunnskolen i Oslo, der to av lærerne er interne og tre er eksterne.

### Hva innebærer deltagelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at jeg observerer undervisningstimer knyttet til temaet om sammensatte tekster, og at jeg benytter relevante utsagn fra både deg og dine elever i masteroppgaven. Videre innebærer deltagelse i studien at du som lærer vurderer en filmet elevfremføring. Vurderingssituasjonen skal være så autentisk som mulig og du skal både gi en muntlig og skriftlig tilbakemelding, samt en tallkarakter på fremføringen i henhold til forhåndsdefinerte vurderingskriterier. Du vil i etterkant av «vurderingssituasjonen» bli intervjuet om vurderingen, egen vurderingspraksis og vurdering generelt, og det vil bli benyttet lydopptaker. Du får tilgang til videoen ved at jeg bringer den med meg, for å sikre eleven sitt personvern. Materialet bestående av muntlige og skriftlige tilbakemeldingene og intervjuet vil anonymiseres og benyttes i en masteroppgave ved ILS.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og innsamlede data behandles konfidensielt, og oppbevares på server hos UiO. Datamaskinen er beskyttet med brukernavn og passord, og kun jeg Runa Boye Müller og veileder Tove Frønes vil ha tilgang til datamaterialet om deg. Deltaker og skole vil bli anonymisert. Analysens fokus vil omhandle hvordan utvalget som helhet vurderer tekstene, og ikke på enkeltdeltakerne vurdering. Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2019 og personopplysningene slettes etter at studien er avsluttet.

### Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke muntlig eller skriftlig uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å trekke deg vil alle opplysninger om deg bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

### Dine rettigheter

- Du har rett til å vite hvilke personopplysninger som er registrert om deg og eventuelt få de rettet eller slettet, samt få en kopi.
- Du har rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Runa Boye Müller på telefonnummer 97517221 eller e-post [runamuller@hotmail.no](mailto:runamuller@hotmail.no)

## **Samtykker om å delta i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien om «Vurdering av muntlig fremføring i norskfaget», og er villig til å delta

---

Dato

Underskrift

# Vedlegg 8: Samtykkebrev – elev

## Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet «Vurdering av muntlig fremføring i norskfaget»

### Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masterstudie ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, ved Universitetet i Oslo. Formålet med studien er å undersøke dagens muntlige vurderingspraksis hos ungdomsskolelærere i osloskolen. Jeg ønsker å se hva norsklærere vektlegger i sin vurdering av én elevfremføring. Utvalget skal bestå av fem lærere og én elev i grunnskolen i Oslo.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at en av dine muntlige fremføringer (individuell) i løpet av skoleåret vil bli filmet. Din fremføring vil være utgangspunkt for samtale med lærere om vurderingspraksis i norskfaget, og videoen vil transkriberes (skrives ned). Videoen vil vurderes av én intern og fire eksterne lærere. For å sikre ditt personvern vil filmen kun bli vist de utvalgte lærerne på en medbrakt datamaskin. Ved transkribering av elevfremføringen vil personidentifiserende elementer anonymiseres, før den benyttes i en masteroppgave ved ILS. Lærerne vil gi en muntlig og skriftlig tilbakemelding, samt en tallkarakter på fremføringen, disse vil kun brukes i masterprosjektet. Videre vil lærerne intervjues om sin egen vurderingspraksis og vurdering generelt.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og innsamlede data behandles konfidensielt, og oppbevares på server i UiO. Datamaskinen er beskyttet med brukernavn og passord, og kun jeg Runa Boye Müller og veileder Tove Frønes vil ha tilgang til personopplysninger om deg. Veiledere vil kunne se video ved behov i veiledningssammenheng. Deltakere og skoler vil bli anonymisert, og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2019 og personopplysningene slettes etter at studien er avsluttet.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke muntlig eller skriftlig uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke deg vil alle opplysninger om deg bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

### Dine rettigheter

- Du har rett til å vite hvilke personopplysninger som er registrert om deg og eventuelt få de rettet eller slettet, samt få en kopi.
- Du har rett til å sende klage til Personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger



Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Runa Boye Müller på telefonnummer 97517221 eller e-post [runamuller@hotmail.no](mailto:runamuller@hotmail.no)

### **Samtykker om å delta i studien**

Informert samtykke leveres til kontaktlærer.

Jeg har mottatt informasjon om studien om «Vurdering av én muntlig fremføring i norskfaget», og er villig til å delta

Dato: \_\_\_\_\_

---

Elevens navn (BLOKKBOKSTAV) \_\_\_\_\_

Foresattes navn (BLOKKBOKSTAV) \_\_\_\_\_

---

Underskrift elev \_\_\_\_\_

Underskrift foresatt \_\_\_\_\_

# Vedlegg 9: Samtykkebrev – medelever

## Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet «Vurdering av muntlig fremføring i norskfaget»

### Studiens bakgrunn og formål

Prosjektet er en masterstudie ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, ved Universitetet i Oslo. Formålet med studien er å undersøke dagens muntlige vurderingspraksis hos ungdomsskolelærere i osloskolen. Jeg ønsker å se hva norsklærere vektlegger i sin vurdering av én elevfremføring. Utvalget skal bestå av fem lærere og én elev (ikke deg) i grunnskolen i Oslo.

### Hva vil det si å delta i studien?

Deltakelse i studien innebærer at jeg observerer undervisningstimer knyttet til temaet om sammensatte tekster, og at jeg benytter relevante utsagn fra lærer og elever i masteroppgaven. Videre innebærer deltagelse i studien at du er til stede under en medelevs muntlige fremføring som skal filmes. Dersom du snakker under fremføringen og eventuelt etter når det gis respons til medelev vil dette bli med på videoen. Fremføringen til denne eleven vil være utgangspunkt for samtale med lærere om vurderingspraksis i norskfaget, og videoen vil transkriberes (skrives ned). Personidentifiserende elementer vil anonymiseres ved transkribering.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og innsamlede data behandles konfidensielt, og oppbevares på server i UiO. Datamaskinen er beskyttet med brukernavn og passord, og kun jeg Runa Boye Müller og veileder Tove Frønes vil ha tilgang til personopplysninger om deg. Veiledere vil kunne se video ved behov i veiledningssammenheng. Deltakere og skoler vil bli anonymisert, og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2019 og personopplysningene slettes etter at studien er avsluttet.

### Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og det betyr at du bestemmer selv om du vil delta. Du kan når som helst ombestemme deg og trekke ditt samtykke muntlig eller skriftlig uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke deg vil alle opplysninger om deg bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

### Dine rettigheter

- Du har rett til å vite hvilke personopplysninger som er registrert om deg og eventuelt få de rettet eller slettet, samt få en kopi.
- Du har rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Runa Boye Müller på telefonnummer 97517221 eller e-post [runamuller@hotmail.no](mailto:runamuller@hotmail.no)

# **Request for participation in the research project «Assessment of oral presentation in Norwegian subjects»**

## **The background and purpose of the study**

The project is a master's degree at the Department of Teacher Education and School Research at the University of Oslo. The purpose of the study is to investigate today's teachers oral assessment practice at lower secondary schools (9<sup>th</sup> grade). I want to see what first language teachers emphasize in their assessment of one student's oral presentation. The sample shall consist of five teachers and one pupil (not you) in Osloskolen.

## **What does it mean to participate in the study?**

Participation in the study means that I observe teaching lessons related to the topic of «composite texts» and that I use relevant statements from both you and your students in the master's thesis. Participation in the study also means that you are present during the oral presentation of a student to be filmed. If you speak during the performance or responds the student this will be included in the video. The student presentation will be the starting point for a conversation with teachers about assessment practice in the Norwegian subject, and the video will be transcribed (written down). Person-identifying elements will be anonymized when transcribed.

## **Voluntary participation**

It is voluntary to participate in the study, which means that you decide if you want to participate. You may at any time change your mind and withdraw your agreement orally or in writing without giving any reason. If you choose to withdraw, all information about you will be deleted. The study has been reported to NSD – Norwegian center for Research Data AS.

## **Your rights**

- You have the right to know what personal information is registered about you and, if necessary, get them corrected or deleted, and get a copy.
- You have the right to send a complaint to Personvernombudet or Datatilsynet regarding the processing of your personal information.

If you have further questions regarding the study, please contact Runa Boye Müller on telephone number 97517221 or e-mail [runamuller@hotmail.no](mailto:runamuller@hotmail.no)

## Samtykker om å delta i studien

Informert samtykke leveres til kontaktlærer.

Jeg har mottatt informasjon om studien om «Vurdering av én muntlig fremføring i norskfaget», og er villig til å delta

**Sett kryss for det du ønsker å delta på:**

- ☐ Jeg samtykker til å delta i den ikke-deltakende observasjonen
- ☐ Jeg samtykker til å delta i elevfremføringen der videokamera benyttes

Dato: \_\_\_\_\_

---

Elevers navn (BLOKKBOKSTAV) \_\_\_\_\_

Foresattes navn (BLOKKBOKSTAV) \_\_\_\_\_

---

Underskrift elev \_\_\_\_\_

Underskrift foresatt \_\_\_\_\_

# Vedlegg 10: Samtykkebrev – lærere

## Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

### «Vurdering av muntlig fremføring i norskfaget»

#### Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masterstudie ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, ved Universitetet i Oslo. Formålet med studien er å undersøke dagens muntlige vurderingspraksis hos ungdomsskolelærere i osloskolen. Jeg ønsker å se hva norsklærere vektlegger i sin vurdering av én elevfremføring. Utvalget skal bestå av fem lærere og én elev i grunnskolen i Oslo, der to av lærerne er interne og tre er eksterne.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du som lærer vurderer en filmet elevfremføring. Vurderingssituasjonen skal være så autentisk som mulig og du skal både gi en muntlig og skriftlig tilbakemelding, samt en tallkarakter på fremføringen i henhold til forhåndsdefinerte vurderingskriterier. Du vil i etterkant av «vurderingssituasjonen» bli intervjuet om vurderingen, egen vurderingspraksis og vurdering generelt, og det vil bli benyttet lydopptaker. Du får tilgang til videoen ved at jeg bringer den med meg, for å sikre eleven sitt personvern. Materialet bestående av muntlige og skriftlige tilbakemeldingene og intervjuet vil anonymiseres og benyttes i en masteroppgave ved ILS.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og innsamlede data behandles konfidensielt, og oppbevares på server hos UiO. Datamaskinen er beskyttet med brukernavn og passord, og kun jeg Runa Boye Müller og veileder Tove Frønes vil ha tilgang til datamaterialet om deg. Deltaker og skole vil bli anonymisert. Analysens fokus vil omhandle hvordan utvalget som helhet vurderer tekstene, og ikke på enkeltdeltakerne vurdering. Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2019 og personopplysningene slettes etter at studien er avsluttet.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke muntlig eller skriftlig uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å trekke deg vil alle opplysninger om deg bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

#### Dine rettigheter

- Du har rett til å vite hvilke personopplysninger som er registrert om deg og eventuelt få de rettet eller slettet, samt få en kopi.
- Du har rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Runa Boye Müller på telefonnummer 97517221 eller e-post [runamuller@hotmail.no](mailto:runamuller@hotmail.no)

### **Samtykker om å delta i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien om «Vurdering av muntlig fremføring i norskfaget», og er villig til å delta

---

Dato

Underskrift