

«OK stemmebruk!»

*En undersøkelse av læreres vurdering av
muntlige fremføringer i norskfaget*

Eirin Andersen Stjernvang



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019

«OK stemmebruk!»

En undersøkelse av læreres vurdering av muntlige fremføringer i norskfaget

© Eirin Andersen Stjernvang

2019

«OK stemmebruk!» - En undersøkelse av læreres vurdering av muntlige fremføringer i
norskfaget

Eirin Andersen Stjernvang

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke norsklæreres vurdering av muntlige fremføringer. På dette feltet finnes det begrenset med forskning, og jeg ønsker derfor at denne oppgaven kan være et bidrag på dette området. Målet med prosjektet er å svare på problemstillingen *Hvordan vurderer tre ulike lærere på VG3 muntlige fremføringer i norskfaget?* Studien konsentrerer seg altså om tre ulike læreres vurderinger, og undersøker hvilke vurderingsområder tilbakemeldingene retter seg mot, og i hvilken grad man kan si at disse kan karakteriseres som læringsfremmende. Problemstillingen blir besvart gjennom dokumentanalyse der jeg analyserer tre læreres skriftlige vurdering av muntlige fremføringer. I tillegg blir observasjon brukt for å kunne si noe om konteksten rundt situasjonen. Det empiriske materialet blir innhentet fra tre ulike klasserom på VG3, og det er trukket ut fire skriftlige vurderinger gitt av hver av de tre lærerne. Tilbakemeldingene blir analysert ut fra vurderingsområder, og grad av spesifikk feedback og feedforward. Denne studiens teoretiske utgangspunkt er teori om vurdering og muntlige fremføringer i klasserommet. Jeg har også funnet frem den forskningen som sier noe hvordan denne tilbakemeldingspraksisen har fungert.

Analysen viser at lærerne konsentrerer seg om tre ulike hovedområder i vurderingene: *innhold, struktur og den muntlige fremføringen*. Tilbakemeldingene rettet mot *innholdet* er hyppigere representert enn tilbakemeldingene på de andre vurderingsområdene. Videre viser analysen generelt at tilbakemeldingene i stor grad er vage og inneholder få fremovermeldinger. Det finnes imidlertid forskjeller på dette området knyttet til de ulike vurderingsområdene, og tilbakemeldingene er mest spesifikke og inneholder flest fremovermeldinger innenfor vurderingsområdet *innhold*. I motsatt ende finner vi tilbakemeldinger rettet mot selve *den muntlige fremføringen*, her er tilbakemeldingene stort sett vage og elevene får få fremovermeldinger på dette området. Oppgaven antyder altså at vurderingspraksisen knyttet til muntlige fremføringer, varierer etter vurderingsområdet innad i vurderingen. Dersom man ønsker at elevene skal forbedre seg på alle områdene ved en muntlig fremføring, har lærerne et forbedringspotensial i henhold til vurderingspraksisen.

Forord

Da var tiden kommet for å takke for meg, Blindern! Dette har vært fem innholdsrike år som jeg aldri ville vært foruten. Dette masterprosjektet er nok det mest utfordrende jeg har begitt meg ut på i denne perioden, men det har vist seg å være blant det mest lærerike også. Det er med blandede følelser jeg nå skimter sluttstreken i studietilværelsen.

I denne sammenhengen, vil jeg rette en spesiell takk til min veileder Henriette Hogga Siljan. Du har vist engasjement gjennom hele prosessen, og vært en uvurderlig støtte for en veldig stresset student. Takk for gode tilbakemeldinger og interessante diskusjoner rundt prosjektet i denne perioden. Og viktigst av alt: takk for at jeg alltid har vært tryggere på tur ut av en veiledningstime enn på tur inn.

Takk til alle som har bidratt til å gjøre denne studietiden så spesiell og uforglemmelig, dere vil bestandig ha en plass i hjertet mitt. Jeg vil også rette en stor takk til venner og families for tålmodighet i denne perioden, uten dere hadde dette vært umulig. Takk til mamma og pappa for alle støttende ord, og for at dere alltid har troa på meg. En spesiell takk til deg, Olav, for at du fortsatt vil bo sammen med meg etter at jeg har latt all frustrasjonen gå ut over deg. Du er virkelig den mest tålmodige jeg vet om, og jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten deg.

Takk for meg

Eirin Andersen Stjernvang

Blindern, våren 2019

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2	Kart for videre lesing	3
2	Teori og tidligere forskning.....	4
2.1	Vurdering.....	4
2.1.1	Vurdering som redskap for læring	5
2.1.2	Formativ og summativ vurdering	6
2.1.3	Læringsfremmende vurdering	9
2.2	Muntlige ferdigheter i norskfaget	13
2.2.1	Muntlige fremføringer i norskfaget.....	16
2.2.2	Vurdering av muntlige fremføringer – tidligere forskning	18
3	Metode.....	24
3.1	Bakgrunn for valg av metode	25
3.2	Kvalitative metoder	26
3.3	Utvalg	27
3.3.1	Utvalgskriterier.....	27
3.3.2	Rekrutteringsfasen.....	28
3.3.3	Presentasjon av informanter	29
3.4	Dokumentanalyse	29
3.5	Observasjon	30
3.6	Koding og analyse	31
3.6.1	Analytisk rammeverk	33
3.7	Validitet og reliabilitet.....	37
3.7.1	Validitet	37
3.7.2	Reliabilitet	38
3.7.3	Overførbarhet	39
3.8	Forskningsetikk	39
3.8.1	Personvern.....	39
3.8.2	Samtykke.....	40
3.8.3	Konfidensialitet	40
4	Analyse.....	41

4.1	Presentasjon av analysekontekst.....	41
4.2	Analyse av de skriftlige vurderingene	43
4.2.1	Innhold	45
4.2.2	Struktur.....	50
4.2.3	Muntlig fremføring.....	54
4.2.4	Generelle kommentarer	58
4.2.5	Oppsummering	60
5	Diskusjon.....	61
5.1	Fokusområder i vurderingene	61
5.2	Læringsfremmende vurdering	67
6	Avslutning	74
6.1	Hovedfunn og konklusjon	74
6.2	Didaktiske implikasjoner.....	75
6.3	Forslag til videre forskning.....	77
	Litteraturliste	78
	Vedlegg	85

Tabeller

Tabell 1:	Analytiske kategorier knyttet til forskningsspørsmål 1	33
Tabell 2:	Analytiske kategorier knyttet til forskningsspørsmål 2	35
Tabell 3:	Konteksten rundt fremføringene i de ulike klasserommene	42
Tabell 4:	Antall kommentarer rettet mot vurderingsområdene	44

1 Innledning

«Vi vurderer alt som vurderes kan» var det en norsklærer som en gang fortalte meg. Og en annen tilfeldig person sier: «Du skal bli norsklærer du ja, glad i retting du da?». Disse ordene gjorde inntrykk på meg, og fikk meg til å ønske å lære mer om vurdering, og da med fokus på norskfaget spesielt. Er det virkelig slik at vi norsklærere driver med vurderingsarbeid i så mye større grad enn andre lærere? Ikke vet jeg, og det skal jeg heller ikke finne ut av i denne oppgaven. Men jeg ønsker å lære mer om hvordan jeg som norsklærer kan gi læringsfremmende tilbakemelding i faget mitt og det håper jeg at dette prosjektet kan hjelpe meg med.

Det er liten tvil om at vurdering er et viktig element av norskfaget. På videregående er det fastsatt at elevene skal ha én karakter i skriftlig hovedmål, én i skriftlig sidemål og én i muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2013). Vurdering blir altså en stor del av norsklærerens oppgaver og ansvar, og noen mener også at det blir så mye vurdering at lærerne nærmest blir å se som en dommer (Rønning, 2012). Andre studier poengterer at vurdering gitt på rett måte kan ha veldig god effekt på læringsutviklingen blant elevene (Black & Wiliam, 1998a; Hattie og Timperley, 2007; Shute, 2008). Det er derfor viktig at dette vies oppmerksomhet blant norsklærere i skolen. Skal man først vurdere så mye av elevenes prestasjoner, er det viktig at det faktisk fører med seg læring og legger til rette for mer læring i senere arbeid.

Vurdering av muntlige fremføringer ser ut til å være et område der mange lærere har et stort forbedringspotensial (Hertzberg, 2003; Jers, 2010; Svenkerud et al., 2012), og det er nettopp her jeg vil fordype meg i denne oppgaven. Når det gjelder forskning på dette området, er det stor enighet om at det blir gitt for generelle og ofte med kun fokus på det faglige innholdet i fremføringene (Hertzberg, 2003; Penne & Hertzberg, 2015; Svenkerud, 2013b). Dersom man ønsker å utvikle de muntlige ferdighetene, er det viktig å kunne gi tilbakemelding på andre områder også. Derfor vil jeg i denne oppgaven undersøke hva tre ulike lærere faktisk legger vekt på i disse vurderingssituasjonene. Det er lite forskning på dette feltet og det man finner er ofte gjort for minst ti år siden. Det har de siste årene blitt lagt mye ressurser i å utvikle lærerens vurderingskompetanse, og det er derfor også interessant å se mine funn i lys av tidligere forskning på lærernes vurderingspraksis.

Muntlige fremføringer blir brukt både på grunnskolen og videregående opplæring. I tillegg er dette en arbeidsform som også blir anvendt i andre fag, og det vil derfor være relevant kunnskap å ta med seg i arbeid med ulike fag i skolen. Likevel er dette et område hvor norskfaget har et særlig ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2013), og det vil derfor være spesielt relevant for norsklærere i skolen. Fjørtoft (2016) hevder at holdningen blant norsklærere handler om at vurdering i norskfaget er et stort og komplekst område, og det er derfor behov for mer forskning på dette området som kan hjelpe lærere i videre arbeid med dette.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven handler om tre læreres vurderingspraksis av muntlige fremføringer. Det er snakk om tre lærere som alle jobber med elever på VG3. Problemstillingen blir derfor:

Hvordan vurderer tre ulike lærere på VG3 muntlige fremføringer i norskfaget?

Denne problemstillingen skal belyses gjennom to ulike kvalitative metoder. Dette er henholdsvis observasjon av undervisningssekvensen med muntlige fremføringer og dokumentanalyse av lærernes skriftlige tilbakemeldinger. Det er de skriftlige vurderingene som er mitt primærmateriale, mens observasjonsdataene vil være kontekstualiserende data. Det er her snakk om tre ulike lærere som alle er norsklærere på VG3 i tre ulike klasser, og jeg har samlet inn fire skriftlige vurderinger gitt av hver av dem. Fokuset mitt i denne oppgaven har vært å undersøke kjennetegnene ved vurdering av muntlige fremføringer og hva disse tilbakemeldingene retter seg mot. For å undersøke dette har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. Hvilke vurderingsområder vektlegger lærerne i de skriftlige vurderingene av de muntlige fremføringene i norskfaget?
2. I hvilken grad er vurderingene læringsfremmende?

Når problemstillingen og forskningsspørsmålene er lagt til grunn, vil denne oppgaven undersøke hvordan lærere på VG3 formulerer tilbakemeldinger på muntlige fremføringer. Jeg

vil se dette opp mot teori og tidligere forskning knyttet til vurdering og muntlige fremføringer.

1.2 Kart for videre lesing

Videre i oppgaven vil jeg, i kapittel to, ta for meg forskningsprosjektets teoretiske grunnlag, noe som senere også vil bli tatt frem igjen i drøftingsdelen. Jeg vil her trekke frem teori om vurdering, muntlighet som grunnleggende ferdighet og muntlige fremføringer. I dette kapitlet vil jeg også redegjøre for forskning på det spesifikke området jeg ønsker å rette fokuset mot i min oppgave, nemlig vurdering av muntlige fremføringer. I kapittel tre vil jeg legge frem forskningsdesignet og fremgangsmåten i studien. Her vil jeg også legge frem mine metodiske valg og forklare bakgrunnen for disse. I tillegg vil jeg også diskutere studiens validitet reliabilitet og forskningsetiske prinsipper. Det fjerde kapitlet dreier seg om analysen av datamaterialet, og her vil jeg legge frem mønster og hovedfunn fra min analyse. Jeg viser, i dette kapitlet, hvilke *vurderingsområder* lærerne har fokusert på i vurderingene sine, og analyserer i hvilken grad tilbakemeldingene kan sies å være *læringsfremmende*. Kapittel fem er drøftingskapitlet, og her vil jeg diskutere hovedfunnene i lys av teori, forskning, problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis, i kapittel seks, vil jeg oppsummere hele studien gjennom konklusjonen og diskutere didaktiske implikasjoner. Til slutt vil jeg også komme med forslag til videre forskning på feltet.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg legge frem teori og forskning knyttet til feltet jeg ønsker å undersøke i dette prosjektet. Først vil jeg konsentrere meg om vurderingsteori, og trekke frem viktige punkter ved læringsfremmende vurdering. Deretter vil jeg rette fokuset mot muntlige ferdigheter og hva dette innebærer i norskfaget. Avslutningsvis i kapittelet kommer jeg inn på et felt hvor det finnes lite forskning fra før, og som jeg derfor ønsker å undersøke i mitt prosjekt: **vurdering av muntlige fremføringer**. Selv om det finnes lite forskning på dette feltet (Dobson, Eggen & Smith, 2009), vil jeg legge frem det jeg finner av relevante studier på dette området.

2.1 Vurdering

I forskriften til opplæringslova (2006, § 3) står det at alle elever har rett til vurdering etter vurderingsforskriften. Lærerne er altså pliktet til å vurdere elevarbeid, og at elevene får tilgang til denne vurderingen er viktig. Dette er noe som gjelder alle lærerne som underviser i grunnskolen og/eller den videregående opplæringen. Lærerne i min studie arbeider alle på videregående skole og er også derfor underlagt denne forskriften.

Til tross for dette, hevdes det i stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) at det i skolen er svak vurderingskultur og vurderingspraksis. Videre påpekes det at skolen mangler tilstrekkelig kompetanse i vurdering, og at det er forsket lite på individvurdering i Norge. Etter den tid har det kommet en satsing på vurdering for læring i norsk skole, hvor målet er å heve vurderingskompetansen blant lærere (Utdanningsdirektoratet, 2015, 7. Oktober). Det har altså blitt mer fokus på hvordan vurderingen påvirker læringen hos elevene, og denne satsingen bygger på erfaring og forskning fra flere land (Utdanningsdirektoratet, 2015, 7. Oktober).

Det er mye teori og forskning som fokuserer vurderingens betydning, men også mot hvordan man legger til rette for læring gjennom vurderingspraksis. Dette er interessant for min masterstudie da jeg ønsker å undersøke graden av læringsfremmende vurdering gjennom disse. Jeg vil nå gå dypere inn i noe av denne teorien og forskningen, og vise hovedtendensene innenfor feltet.

2.1.1 Vurdering som redskap for læring

Innenfor vurderingsfeltet definerer Paul Black og Dylan Wiliam (1998a) vurdering på denne måten: “we use the general term *assessment* to refer to all those activities undertaken by teachers – and by their students in assessing themselves – that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities”(Black & Wiliam, 1998a, s. 140). Det handler altså i all hovedsak om å innhente informasjon om elevers kunnskap og ferdigheter som senere kan bli brukt til andre formål.. Pellegrino et al., referert i Fjørtoft (2016) trekker frem det å støtte elevenes læring, motivere for innsats og tilpasse undervisningen som et av de overordnede målene med vurderingen. Det er derfor et mål i seg selv at vurderingen skal føre til læring. For å oppnå dette er en av lærernes viktigste oppgaver, i arbeid med vurdering, å kunne finne bevis på læring. Dette dreier seg om informasjon som sier noe om hvordan kompetansen er blant elevene. Når denne informasjonen er funnet, skal den brukes aktivt av både lærere og elever for å finne veien videre i arbeidet (Brevik og Blikstad-Balas, 2014, s. 192). Vurderingen skal altså kunne kartlegge elevenes ståsted og hjelpe de videre for å kunne være et redskap for fremtidig læring. I denne masteroppgaven vil jeg undersøke hvordan lærernes vurdering legger til rette for læring videre, og dette er derfor svært relevant for dette masterprosjektet.

I forlengelsen av dette, understreker Hattie og Timperley (2007) viktigheten av en god vurderingspraksis i skolen. De hevder at dårlig vurderingspraksis kan påvirke elevenes læring i negativ retning, og at god vurderingspraksis, på den andre siden, vil fremme læring. Dette betyr altså at hvis vurderingen ikke gjøres riktig og ikke blir gitt på riktig måte, kan det hemme elevenes videre læringsprosess. På denne måten kan vurderingen føre med seg motsatte konsekvenser av det vi egentlig sikter mot dersom det gjøres feil. Også Kluger og DeNisi (1996) støtter dette synet og finner i sin metastudie at så mye som over en tredel av tilbakemeldingene som blir gitt til elevene i en læringssituasjon, er hemmende og/eller relativt verdiløse for mottakeren. Dette er selvsagt noe ingen lærere ønsker og det blir derfor viktig for alle lærere å være bevisste rundt sin egen praksis på feltet (Gamlem, 2014). Også Wiliam (2010, s. 139) påpeker at kvaliteten på en tilbakemelding, og hvordan den blir brukt, er mye viktigere enn frekvensen på dem. Lærerne må altså fokusere mer på innholdet og kvaliteten på vurderingene enn å gi flest mulig tilbakemeldinger til elevene i løpet av en læringsprosess. I min studie vil jeg også gå i dybden på selve vurderingene og derfor undersøke kvaliteten på dem, fremfor kvantiteten på tilbakemeldingene.

I denne sammenhengen, understøtter Brevik og Blikstad-Balas (2014) og Hopfenbeck og Lillejord (2013) videre at *hvordan* og *hva* læreren vurderer kan ha stor påvirkning på hvordan elevene jobber. De påpeker at elevene ofte oppfatter at det som vurderes er den kunnskapen og ferdighetene som teller, og at det derfor er viktig å være åpen om læringsmålet alle situasjoner. Dette bekreftes også av Fjørtoft (2016) som hevder at elevene etterhvert kan tilpasse seg en instrumentalistisk holdning der det viktigste blir å lære akkurat så mye som trengs for å lykkes i vurderingssituasjonen. Dette betegner han som *backwash* i vurderingen, og han poengterer videre at det vil være meningsløst for elevene å fokusere på noe annet enn det som blir vurdert dersom de ikke på noen måte belønnes for denne kunnskapen. I mitt prosjekt vil jeg også undersøke hva som faktisk legges vekt på og vurderes av lærerne etter en muntlig fremføring. I denne sammenheng vil det være interessant å finne ut om noen deler vektlegges mer av lærerne enn andre og på den måten blir sett på som viktigere kunnskap i elevenes øyne. Det er altså viktig at lærerne er bevisste på at valgene de gjør i en vurderingssituasjon også påvirker elevenes oppfatning av hvilken kunnskap vi som lærere verdsetter mest. Skal vurderingen være et redskap for læring, er det derfor viktig at vi viser hva vi verdsetter og hvilke områder vi ønsker at elevene skal fokusere på (Fjørtoft, 2016).

For å kunne skape vurderingssituasjoner der man legger til rette for læring, og for å kunne gi læringsfremmende tilbakemeldinger er det viktig å ta et dypdykk inn i teorien på dette feltet. I det neste delkapittelet vil jeg derfor gå i dybden på skillet formative og summative vurderinger, og se hva teorien sier om ulikheten mellom disse. Videre vil jeg fokusere på læringsfremmende vurdering og hva som kjennetegner vurdering for læring

2.1.2 Formativ og summativ vurdering

I vurderingsteori skilles det gjerne mellom formativ vurdering og summativ vurdering, og dette er et begrepspar som er godt etablert i vurderingsforskningen. Førstnevnte innebærer at læreren og elevene samler inn og fortolker informasjon med formål om å støtte eller forsterke læringsprosesser underveis mens de finner sted (Fjørtoft, 2016, s. 41). Når det gjelder summativ vurdering på den andre siden, innebærer det at læreren eller elevene samler inn og fortolker informasjon etter en avsluttet læringsprosess med formål om å dokumentere elevenes læringsutbytte etter at en læringsprosess er avsluttet (Fjørtoft, 2016, s. 42).

I melding til stortinget 28 sies det at «undervisvurdering blir ofte omtalt som formativ vurdering eller vurdering for læring» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 56), og «sluttvurdering blir derfor også omtalt som summativ vurdering eller vurdering av læring» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 56). Begrepene *undervisvurdering* og *sluttvurdering* blitt tatt i bruk av Utdanningsdirektoratet (2015, 3. September) for å beskrive noe av det samme som formativ og summativ vurdering. Vi skal ikke gå dypere inn på dette her, men i denne oppgaven vil *formativ vurdering* og *undervisvurdering* være en betegnelse på den samme typen vurdering, og det samme gjelder også *summativ vurdering* og *sluttvurdering*. Et felles holdepunkt for disse fire begrepene går ut på at de dreier seg om vurderingens **funksjon**. Dette skiller seg altså fra *vurdering for læring* og *vurdering av læring* som dreier seg om vurderingens **formål**.

Funksjonen av vurderinger i skolen har tradisjonelt vært å kartlegge effekten av anvendte undervisningsmetoder (Wiliam, 2011). Denne tradisjonen har altså dreid seg om en praktisering av summativ vurdering. Men de senere årene har dette fokuset endret seg totalt (Fjørtoft, 2009; Hopfenbeck og Lillejord, 2013), og det er nå mer fokus på å forbedre lærernes vurderingskompetanse med fokus på å fremme læring, noe som er grunnleggende i formativ vurdering. Dette ser vi også i kunnskapsløftet:

Vurderingen av elevenes faglige kompetanse skal gi et bilde av hva elevene kan, men et sentralt formål med vurderingen er også å fremme læring og utvikling. Kartlegging og observasjon av elevene er virkemidler for å følge opp den enkelte og for utvikling av skolens praksis. Det har imidlertid liten verdi dersom det ikke følges opp med konstruktive tiltak. Skolen og lærerne må balansere behovet for god informasjon om elevenes læring og uønskede konsekvenser av ulike vurderingssituasjoner. Uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Målet er altså at vurderingen som gjennomføres i skolen skal fremme læring og utvikling. Det er nettopp dette som er kjennetegnet ved formativ vurdering (Brevik & Blikstad-Balas, 2014; Fjørtoft, 2016; Hattie & Timperley 2007). Broadfoot, referert i Fjørtoft (2016, s. 44-45) hevder at det finnes to sentrale formål med formativ vurdering; at elevene skal vite hvordan de kan forbedre seg og deres evne til å lære må forbedres av vurdering. Det er altså viktig at vurderingen er så tydelig at den setter elevene i stand til å nå læringsmålet. Dersom elevene ikke har forstått tilbakemeldingene kan de reagere med frustrasjon, sinne eller lavere motivasjon (Black & Wiliam, 1998a; Fjørtoft, 2016; Smith 2009). Dette samsvarer godt med

andre studier (Beach & Friedrich, 2006; Kluger & DeNisi, 1996), som hevdet at dersom læring var målet måtte responsen inneholde klar og tydelig veiledning om hva som er neste steg for elevene og hvordan de skal gå frem for å forbedre seg.

Vurderingen som fremmes i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013) knytter seg til formativ vurdering slik den defineres av f.eks Black & Wiliam (1998b, s. 140): «assessment becomes *formative assessment* when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs». Dette er en ganske løs definisjon og det er derfor kommet flere spesifiseringer av hva formativ vurdering innebærer senere. Blant annet kom de med en videreutvikling i 2009:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & Wiliam, 2009, s. 7).

Bevisene på læring må altså bli brukt for å kunne defineres som formative. Det holder ikke lærerne har som mål å fremme læring, dersom tilbakemeldingene faktisk ikke blir brukt. Vurderingen er altså formativ når elevene har mottatt den og gjort noe med den, med andre ord når den har ført med seg en endring. Lærernes oppgave blir derfor å støtte elevene til å nå et nytt nivå gjennom å gi tilbakemelding og informasjon gjennom vurderingen som kan støtte elevene videre. Black og Wiliam (1998b) understreker at formativ vurdering kan ha veldig stor uttelling på elevprestasjoner. Klarer man derfor å gi læringsfremmende vurdering som faktisk blir brukt av elevene kan det føre med seg gode resultater i forhold til læring.

I min masterstudie blir vurderingene gitt etter fremføringene er gjennomført, og på den måten får de ikke anledning til å bruke tilbakemeldingene til å videreutvikle det spesifikke produktet som de har avsluttet arbeidet med. Med utgangspunkt i Black og Williams (1998b) påstand om dette, kan vi derfor si at vurderingene i utgangspunktet har en summativ funksjon. Men på en annen side, kan det være mulighet for at de brukes til å forbedre videre læringsprosess og neste lignende situasjon. Dette samstemmer med funnene i Bueies (2015) studie der hun fant at tilbakemeldinger kan ha både en summativ og formativ funksjon på samme tid. Det kan altså være en summativ vurdering med formative elementer i seg og omvendt.

Oppsummert handler altså formativ og summativ vurdering om vurderingens **funksjon**, det spiller derfor ikke inn hva lærerne faktisk ønsket med vurderingen, dersom den ikke ble brukt av elevene. På en annen side handler vurdering for læring (VfL) og vurdering av læring (VaL) om vurderingens **formål** (Wiliam, 2011), her står nettopp lærernes hensikt i fokus. Vi skal nå gå dypere inn på dette området og se på hva som kjennetegner god praksis i vurdering for læring.

2.1.3 Læringsfremmende vurdering

Jeg vil nå se på hva som kjennetegner læringsfremmende vurdering. Dette vil være interessant for min studie når jeg senere skal gå dybden på tilbakemeldingene og trekke frem eventuelle forskjeller på dette området. *Vurdering for læring* handler, som sagt tidligere, om vurderingens formål (Wiliam, 2011). Et mål med tilbakemeldingene er at de både skal støtte elevene i arbeidet og hjelpe de videre mot nye og høyere mål. Brevik og Blikstad-Balas (2014, s. 4) hevder at VfL kan sies å oppfylle tre kriterier:

1. Ha læring og utvikling som mål
2. Løpende og systematisk
3. Grunnlag for tilpasset opplæring

Det betyr at vurderingen skal gi informasjon til eleven som kan brukes i videre arbeid i opplæringen, at eleven har krav på jevnlig vurdering av den faglige utviklingen og at vurderingen skal inneholde informasjon om hva de mestrer og hva som trengs å jobbe videre med for å øke kompetansen (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 4). Gjennom disse kriteriene ser vi altså at det er en klar link mellom vurdering for læring og tilpasset opplæring, noe som også understrekes av Engh (2011b, s. 38). Han påpeker videre at vurdering for læring ikke skjer atskilt fra undervisningen, men er en del av læringsarbeidet. Dette er det også bred enighet om i feltet for øvrig (Brevik og Blikstad-Balas, 2014; Fjørtoft, 2016, Forskrift til opplæringslova, 2006, Klenowski, 2009).

Det er utarbeidet ulike prinsipper for god vurderingspraksis. En av disse er de fire prinsippene for god underveisvurdering. Disse er også en del av forskriften til opplæringsloven (2006, § 3), ble vedtatt i 2013 i sammenheng med videreføring av den nasjonale satsningen for å øke

lærerendes vurderingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015, 7. Oktober). De lyder som følger:

- Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
- Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2015, 3. September).

Disse punktene samsvarer også godt med Hattie og Timperleys (2007) tre grunnleggende spørsmål som de mener at både lærere og elever bør søke svar på; «Where am I going?», «How am I going?» og «Where to next?» (Hattie & Timperley, 2007). Skal tilbakemeldingene ha læringsfremmende effekt må de altså kunne gi elevene svar på hva som er målet, hvor de står på nåværende tidspunkt og hva de skal gjøre for å komme nærmere målet. Det sistnevnte handler om å kunne gi fremovermeldinger, som er kommentarer som retter seg fremover mot målet, med tydelige råd for hvordan elevene skal forbedre seg. Engh (2011b) understreker viktigheten av at fremovermeldinger må treffe læringsbehovet, eller det som har optimal effekt for videre læringsutbytte. Dette ser ut til å være et spesielt viktig å fokusere på, da svært mange elever sier at lærerne sjeldent eller i få fag forteller hva de skal gjøre for å forbedre seg i faget (Engh, 2011b, s. 44). Også stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) påpekes det at lærere i alt for stor grad gjør elevene oppmerksomme på mangler og feil i arbeidet deres, og i liten grad forteller dem om hva som bør gjøres fremover for å lære mer.

Videre viser Hattie og Timperley, (2007) at de tre spørsmålene fungerer på fire ulike nivåer. Disse nivåene er henholdsvis: oppgavenivået, prosessnivået, selvreguleringsnivået og det personlige nivået. Tilbakemeldinger ut fra er *oppgavenivået* er den vanligste formen for tilbakemeldinger som blir gitt i et klasserom. Disse tilbakemeldingene fokuserer på i hvor stor grad oppgaven er oppfattet og utført. Videre finner vi tilbakemeldinger ut fra et *prosessnivå*, og disse er mindre vanlig i skolesammenheng. Denne typen tilbakemeldinger innebærer fokus på i hva som trengs av elevene for å kunne forstå og løse oppgaven. Det tredje nivået de tar for seg er *selvreguleringsnivået*, og tilbakemeldinger ut fra dette nivået er også sjelden vare i

skolen. Disse tilbakemeldingene dreier seg om å få eleven til å reflektere over egen læring, og tar sikte på å styrke elevenes evne til å bli en selvregulert lærende. Det siste nivået vi finner igjen i rammeverket er det *personlige nivået*. Tilbakemeldinger ut fra dette nivået er, ifølge Hattie og Timperleys (2007) studie, responstypen med aller minst læringsfremmende effekt, og kan også virke hemmende på læring. Og med tanke på at dette er den type tilbakemeldinger som også blir gitt mest av (Gamlem og Smith, 2013), har lærere et stort forbedringspotensial på dette området. Her dreier det seg om tilbakemeldinger som sier mer om eleven selv enn om elevens prestasjon, og kan være av typen «Flott!», «Flink jente» og «Bra jobba».

I tråd med Hattie og Timperley (2007), fant også Kluger og DeNisi (1996) og Wiliam (2010) i andre studier at tilbakemeldingene var minst effektive når de ga oppmerksomhet til personen. Feedback som er ufortjent positiv og lite konkret kan være negativt for elevenes utvikling av læringsstrategier og for negativ feedback kan føre til at eleven gir opp. Også Black og Wiliam (1998a) viser til en studie som understreker faren ved å gi tilbakemeldinger på personnivået. Uavhengig av om de er positivt eller negativt formulert vil de ikke ha noen læringsfremmende effekt. Tilbakemeldingene må altså rette fokuset mot de spesifikke delene i oppgaven fremfor et fokus på personen (Wiliam 2010, s. 141).

Videre understreker Shute (2008) viktigheten av at tilbakemeldingene må rettes inn mot den spesifikke oppgaven og videre veilede eleven mot et høyere mål. Dette stemmer godt overens med Vygotskys (1996) nærmeste utviklingszone. Videre fortsetter Shute (2008) med å poengtere viktigheten av at vurderingene forklarer hvorfor noe er bra og hvorfor andre ting må bli gjort på en annen måte. Det holder ikke med en konstatering om at noe er bra eller mindre bra, men man må kunne spesifisere hva som er bra og hvorfor dette er bra. Dette er også et syn som støttes også av andre (Bakke & Kverndokken, 2011; Beach & Friedrich, 2006; Hopfenbeck & Lillejord, 2013). Dette er spesielt interessant for min studie hvor jeg ønsker å undersøke lærernes tilbakemeldinger i et slikt lys.

Dette samstemmer også med Kluger og DeNisi (1996) som fant i sin studie at tilbakemeldingene var mest effektive når de fokuserte på detaljene i oppgaven. Det må altså knyttes til noe spesifikt ved oppgaven, og ikke oppgaven i sin helhet. De hevder også at tilbakemeldingene bør knyttes til involverte målsettinger. Dette er det også mange andre som

er opptatt av (Black & Wiliam, 1998a; Fjørtoft, 2016; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Det er altså viktig at både lærere og elever har kunnskap om hva man sikter mot og hvor man ønsker å ende opp i læringsprosessen, og involverer elevene i dette arbeidet. Black og Wiliam (1998a) understreker viktigheten av at også disse målene må være forståelige, og for å kunne nærme seg disse er det viktig at elevene skjønner hva de kan gjøre, og derfor er også evnen til selvregulering svært viktig.

Videre vil jeg ta for meg et aspekt ved tilbakemeldinger som er spesielt viktig i arbeid med dette prosjektet, og dette handler om vurderingen blir gitt i læringsprosessen eller ikke. Brevik og Blikstad-Balas (2014), Hopfenbeck og Lillejord (2013) og Gamlem og Smith (2013) understreker premisset om at dersom vurderingen skal være for læring, må den nå elevene under læringsprosessen. Tidspunktet for vurderingen er altså avgjørende, og det vil være lite læringsfremmende å gi tilbakemeldinger og vurdering på en prestasjon når man er langt på vei i arbeidet med nytt tema eller læringsstoff. Det må rett og slett være muligheter for elevene til å forbedre seg og jobbe mot en bedre prestasjon enn den som er oppe for vurdering. Dersom elevene ikke får denne muligheten, kan man dermed heller ikke si at vurderingen er for læring (Hopfenbeck & Lillejord, 2013). Dette er spesielt interessant med tanke på at alle tilbakemeldingene ble gitt etter at fremføringene var gjennomført, men dette kommer vi tilbake til i diskusjonskapittelet.

Andre forskere har utarbeidet lignende prinsipper, f.eks Krinsstad & Aasen (2011). Her er det særlig to prinsipper jeg vil trekke frem i tillegg til de jeg allerede har nevnt. Dette er 1) *Respons må være selektiv* og 2) *respons må være dialog mellom skriver og responsgiver*. Førstnevnte handler om at responsen ikke må innebære det de kaller «hele diagnosen» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12) men heller gi en tilpasset medisin. Dette betyr at man ikke gir respons på alle deler samtidig, slik at elevene ikke klarer å nyttiggjøre seg av responsen. Man må derfor ikke gi tilbakemeldinger om alt man selv tenker, men gi elevene responsen man tenker at er overkommelig å takle. Det er altså opp til læreren selv å bedømme hvor mye som kommenteres og på ulike nivåer, men de hevder også at det er viktig å på forhånd definere formålet og drøfte kriteriene. Også Smith (2009) påpeker viktigheten av at læreren må kombinere hensynet til elevenes motivasjon og tilbakemeldinger. Det betyr at elevene kan bli demotivert dersom han/hun må fokusere på alle delene av en fremføring samtidig. Det må alltid tas hensyn til at selvtilliten skal bygges opp, og elevene må få tro på at de mestrer det,

men på den andre siden må de også få såpass utfordring at de ønsker å jobbe for å nå målet (Smith, 2009).

Det andre av Kvithyld og Aasens (2011) teser som jeg vil ta for meg handler om at respons må være dialog mellom skriver og respons giver. Med dette menes at responsen bør foregå i dialogform, men ikke nødvendigvis i muntlig form (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 13). De hevder at man, via en slik dialog, kan få bedre innsikt i elevenes ståsted og selvinnsett som man videre kan bruke til å forme tilbakemeldinger. Det understrekes også at eleven og læreren bør inngå i forhandlinger og at læreren må være villig til å se at det er ulike måter å se formålet på, og ikke ta kontroll over teksten. Læreren bør heller tilrettelegge og hjelpe eleven til å realisere egne hensikter (Straub, referert i Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). Også ifølge Gamlem og Smith (2013) er slike tilbakemeldinger svært nyttige fordi elevene er aktive deltakere og det foregår interaksjon, noe som også er en viktig forutsetning for gode læringsfremmende tilbakemeldinger. Også Engh (2011b) hevder at dialogen kan brukes til at eventuelle misforståelser oppklares, og for at læreren kan bli kjent med elevenes tenkemåte. På denne måten øker sannsynligheten for å treffe læringsbehovet. Til forskjell fra Kvithyld og Aasen (2011), hevder Engh (2011b) at dette helst skjer gjennom muntlig respons.

Nå har vi sett på hva teorien og forskning sier om vurderingsfeltet. I fortsettelsen av kapitlet vil vi bevege oss over på muntlighet som felt, og etter hvert gå dypere inn mot spesifikt muntlige fremføringer i norskfaget og forskning som retter seg mot vurdering av disse. Jeg vil begynne med en utgreiing av teori på feltet om muntlighet som grunnleggende ferdighet.

2.2 Muntlige ferdigheter i norskfaget

Muntlige ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter i skolen, sammen med regning, lesing, skriving og digitale ferdigheter. Disse gjelder gjennom hele læringsløpet i skolen og i alle fag. Dette er ferdigheter som hevdes å være viktige for både opplæringen i skolen og i livet ellers:

Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og

sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12)

I denne oppgaven er det muntlige ferdigheter som skal fokuseres på, og dette med utgangspunkt i norskfaget.

Hvis vi ser på hvordan Utdanningsdirektoratet beskriver de grunnleggende ferdighetene, ser vi at de muntlige ferdighetene deles i tre deler: det innebærer å skape mening gjennom å *lytte*, *tale* og *samtale* (Utdanningsdirektoratet, 2016, 9. Mars). Videre presiserer de at man må mestre ulike språklige handlinger og kunne utøve ulike verbale handlinger i tilknytning til andre delferdigheter. Muntlige ferdigheter blir her tillagt en viktig rolle, og det ser ut til å være en viktig del av elevenes kunnskap. Dette understrekes også at følgende sitat: «Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre. Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte» (Utdanningsdirektoratet, 2016, 9. Mars). Også Palmér (2010) poengterer at den muntlige kompetansen ligger grunnlaget for å senere kunne utøve aktiviteten gjennom et annet medium. Det betyr altså at når man kan beherske en ferdighet muntlig, kan man klare å beherske det samme for eksempel skriftlig ved et senere tidspunkt.

Videre deles det opp i fire ferdighetsområder: *forstå og vurdere*, *utforme*, *kommunisere* og *reflektere og vurdere* (Utdanningsdirektoratet, 2016, 9. Mars). Disse ferdighetsområdene blir igjen delt inn i ulike ferdighetsnivå med ulik vanskelighetsgrad. Elevene befinner seg på ulikt nivå, men skal bevege seg oppover i nivåene etter hvert som de når høyere klassetrinn. For å utvikle disse muntlige ferdighetene har norskfaget et særlig ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er altså særlig norsklærerens ansvar å legge til rette for læring og utvikling på dette feltet. Læreplanen deler også opp kompetansemålene i tre hovedområder hvor «muntlige kommunikasjon» er et av hovedområdene sammen med «skriftlig kommunikasjon» og «språk, litteratur og kultur»

Høsten 2020 kommer det nye læreplaner for skolen. I den anledningen har Kunnskapsdepartementet valgt ut noen kjerneelementer. Med dette menes «både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og å bruke faget. Det kan være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer»

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er altså plukket ut noen elementer i faget som det vil prioriteres å gå i dybden i. Et av disse kjerneelementene i norskfaget er «muntlig kommunikasjon». Om dette kjerneelementet står følgende:

Kjerneelementet *muntlig kommunikasjon* innebærer at elevene skal oppleve glede ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser.
(Utdanningsdirektoratet, 2017)

Muntlige ferdigheter ser altså ut til å legges vekt på i skolen også i årene fremover. Men likevel viser forskning at selv om alle de fem grunnleggende ferdighetene er like viktig er det ofte noen som får mer fokus enn andre (Hertzberg, 2012; Jers, 2010; Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010). Hertzberg (2012) finner, via intervjuer med skoleledere og lærere på ti ulike skoler, at digitale ferdigheter og lesing ble prioritert i størst grad. Det var ingen av informantene som rapporterte noe spesielt fokus og satsing på muntlige ferdigheter. En av grunnene til dette var at arbeid med for eksempel fremføringer var så tidkrevende at det i stedet ble benyttet såkalte «skriftlig-muntlige» prøver. En annen årsak til lite fokus på muntlige ferdigheter var påstander om at elevene allerede hadde naturlig god kompetanse i muntlighet slik at det ikke var nødvendig. Dette samsvarer også med Svenkeruds (2013a) funn om at arbeidet med muntlig ferdigheter er snevert og lite systematisk. Hun påpeker at dersom man ikke regner med fremføringer, forekommer det sjeldent arbeid med andre muntlige sjangre i klasserommet.

Muntlige ferdigheter blir altså i læreplanen vektlagt like sterkt som resten av de grunnleggende ferdighetene, men det er ikke dermed sagt at praksisen i skolen viser en lik vektning av dem (Hertzberg, 2012). I forlengelsen av dette, trekker også Berge (2007) frem *mangelen på utviklingen av et nasjonalt vurderingsssystem* som en mulig årsak til at muntlige ferdigheter er den mest forsømte ferdigheten i Kunnskapsløftet. Han hevder at «vurderingen av den grunnleggende ferdigheten å bruke språket muntlig overlates altså til den privatpraktiserende læreren. Det er ingen grunn til å forestille seg annet enn at vurderingene av denne typen grunnleggende ferdighet vil være vilkårlig» (Berge, 2007, s. 243). Han hevder altså at det naturligvis vil være mer vilkårlighet knyttet til vurdering av muntlighet som grunnleggende ferdighet i forhold til de andre grunnleggende ferdighetene.

En annen grunn til at vurderingen i muntlighet kan være mangelfull er at en muntlig tekst blir borte med en gang den er fremført, i motsetning til skriftlige tekster som er permanente (Aksnes, 1999). Det blir altså vanskelig å gå tilbake for å analysere hva som har blitt sagt og måten det blir sagt på. Det er også mange aspekter som spiller inn når det er snakk om muntlige ferdigheter, dette kan for eksempel være kroppsspråk, og det vil derfor være flere meningsbærende elementer og dette kan være en av grunnene til at den kan bli sett på som vanskeligere å vurdere enn andre skriftlige tekster og ferdigheter (Aksnes, 1999).

2.2.1 Muntlige fremføringer i norskfaget

Muntlige fremføringer har spilt en viktig rolle i klasserommet, helt siden det ble innført prosjektarbeid og elevaktive arbeidsformer som obligatorisk gjennom reformene som kom på nittitallet (Svenkerud, 2013a, s. 4-5). Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) hevder at muntlige fremføringer blir gjennomført på nesten nøyaktig samme måte hver gang dette arbeidet foregår i klasserommet. Elevene skal fremføre et faglig tema som er forberedt over en viss periode, og de har det samme publikummet hver gang. I tillegg gjennomføres de oftere enn andre muntlige sjangre i klasserommet. Men de varierer i henhold til varighet og kvalitet, da noen er spontane mens andre arbeides lenge med (Svenkerud et al., 2012)

Aksnes (2017, s. 21) skiller i sin artikkel mellom *muntlighet i undervisningen* og *undervisning i muntlighet*. Sistnevnte handler om å trene systematisk på muntlige ferdigheter og skape metaspråklig bevissthet om roller og funksjoner i språket. Slik metaundervisning etterlyses av flere forskere, da det ser ut til å være en mangelvare i arbeid med muntlighet og muntlige fremføringer (Jers, 2010; Penne & Hertzberg, 2015; Svenkerud, 2013a). Svenkerud et al. (2012) understreker også elevenes manglende formkunnskap knyttet til muntlige fremføring. Elevene vet at de må ta seg god tid, ikke snakke for fort og heller ikke for lavt og utydelig, men de har liten kunnskap om hvordan de skal bygge opp fremføringen og hvilke tiltak man skal legge vekt på for å overbevise mottakeren med budskapet. I denne sammenhengen kan retorikken gi holdepunkter å fungere som et bakteppe for muntlighetsundervisning (Jers, 2010). Også i kompetansemålene ser vi at retorikken blir trukket frem i arbeid med fremføringer. Se for eksempel følgende kompetansemål: «bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Jeg vil derfor gå litt dypere inn på dette området, og legge frem teori og forskning knyttet til retorikkens bidrag i arbeid med fremføringer i skolen.

I denne sammenhengen, påpeker også Svennevig, Tønneson, Svenkerud og Klette (2012, s. 69) at retorikken er et selvsagt startpunkt i arbeid med muntlighet. En lignende påstand finner vi også hos Hertzberg (2003, s. 169) som hevder av ingenting kan konkurrere med retorikk som et redskap i arbeidet med de muntlige ferdighetene. Dette gjelder både oppbygningskunnskap knyttet til taler, og i arbeidet med å utvikle vurderingskriteriene. Når det gjelder retorikkens innhold, går vi tilbake i historien og tar utgangspunkt i Aristoteles teori. Han var opptatt av evnene til å overtale andre, og det er nettopp dette retorikken tar utgangspunkt i. Han definerer retorikk på denne måten: «La oss da si at retorikk er evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale» (Aristoteles 2006, s. 27). I hans teori er det i hovedsak tre retoriske bevismidler som står i sentrum, og dette er ethos, patos og logos. Videre i retorikken ser vi de fem arbeidsfasene blir trukket frem: inventio, dispositio, eocutio, memoria og actio. Det hevdes dette er fasene en taler bør være innom i forberedelsen og utførelsen av en tale. Disse kan brukes til å skape en felles forståelse i en vurderingssituasjon, og fungere som gode pekepinner mot alle fremførings felles mål (Bakken, 2017; Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012)..

Videre hevder Penne og Hertzberg (2015, s. 27) at når man muntlig skal formidle faglig stoff i en undervisningskontekst, krysses uvilkårlig to mål. Disse to målene er henholdsvis det faglige målet og det muntlige målet. Førstnevnte dreier seg om innholdet i det som formidles mens sistnevnte handler om *hvordan* dette innholdet formidles. Viktigheten av å kunne balansere de faglige og retoriske kravene understrekes også av Bakke og Kverndokken (2011). Her hevdes det at det er fullt mulig å være god på det ene og samtidig ikke mestre det andre målet godt. Det er derfor viktig å være klar over at læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013) legger opp til fokus på begge deler. Du skal altså kunne formidle et fagstoff på en god måte gjennom muntlige fremføringer. Det er viktig at lærerens veiledning og vurdering er fokusert inn mot begge disse målene, og vi skal derfor nå videre se på teori og forskning knyttet til nettopp vurdering med spesielt fokus på vurdering av muntlige fremføringer. Vi har tidligere vært inne på bruk av kriterier og mål i vurderingsprosessen, men Penne og Hertzberg (2015) påpeker også at lærerne bør utvikle kvalifisert skjønn. De hevder at dersom vurderingen skal være pålitelig må man «operere med en blanding av skjønn og faste kriterier,

og i begge tilfeller dreier det seg om å vurdere både innhold og actio» (Penne og Hertzberg, 2015, s. 92).

Men i denne sammenhengen understreker også Penne og Hertzberg (2015) viktigheten av å legge omtanke i vurderingen slik at man tar hensyn til at elevene ikke skal miste ansikt i slike vurderingssituasjoner. Lærerne må derfor være i stand til å tilpasse vurderingene slik at de tar hensyn til sårbarheten, men samtidig legger til rette for at elevene kan videreutvikle aktuelle områder på best mulig måte. Også Aksnes (2017) understøtter talespråkets personlige preg og hevder at man i en talesituasjon ikke oppfatter ordene isolert sett. Talespråket er så tett knyttet til person og situasjon, og blir sett på som veldig personlig. Det kan derfor oppfattes veldig personlig dersom man får kritiske kommentarer rettet mot nettopp dette.

Hertzberg (1999) legger vekt på særlig tre ting som bør reflekteres rundt av læreren i vurderingssituasjonen, og denne sårbarheten er den første av disse tre. Med tanke på at elevene uttrykker seg gjennom sin egen stemme og kropp er det viktig å være bevisst på dette når man gir tilbakemeldinger, det er dette som er spesielt med muntlige tekster. For det andre er konteksten viktig. Elevenes fremføring vil påvirkes av publikums opptreden og dette må derfor tas hensyn til i vurdering. For det tredje skjer denne fremføringen der og da og er derfor flyktig. Det kan ikke vendes tilbake til og må derfor vurderes der og da når den faktisk eksisterer (Hertzberg, 1999). Nettopp denne flyktigheten settes også fokus på blant andre (Aksnes, 1999; Engh 2011b). Aksnes (1999) trekker frem dette som en av de største forskjellene mellom vurdering av muntlige og skriftlige tekster. Skriften er altså varig, mens det muntlige er borte etter at det er sagt. Hun påpeker videre at det på grunnlag av denne flyktigheten kan bli vanskelig å jobbe systematisk med muntlighet. I tillegg hevder hun at de muntlige fremføringene har så mange meningsbærende elementer så det kan være vanskelig å vurdere hva man legger vekt på både fra elevenes side, men også fra lærerens side i vurderingssammenheng (Aksnes, 1999).

2.2.2 Vurdering av muntlige fremføringer – tidligere forskning

Dobson et al. (2009) poengterer at forskning på vurdering av muntlighet i Norge langt på vei har vært ikke eksisterende. Likevel vil jeg trekke frem de studiene som finnes og som jeg

mener er relevante for min masteroppgave på dette området. Flere av disse studiene er gjort med utgangspunkt i yngre elever enn videregående skole, men med tanke på at det finnes veldig få studier på dette området med elever i 3. klasse på videregående skole vil jeg ta med disse studiene. I tillegg er det grunn til å tro at forskjellen på tilbakemeldingspraksisen blant lærere i ungdomsskolen og videregående skole ikke er av avgjørende betydning.

I prosjektet «*Arbeid med muntlige ferdigheter*» (Hertzberg, 2003), som undersøker 30 klasser i grunnskolen, finner forskerne ut at så mye som 17 av 21 registrerte tilfeller av trening i muntlige ferdigheter er fremføringer. Altså dominerte prioriteringen av fremføringer i forhold til andre muntlige sjangere i disse klassene. Videre fant de ut at organisering av fremføringer i klasserommet hadde noen klare fellestrekk. Det var alltid læreren som introduserte og avrundet arbeidet, og det var også læreren som organiserte eventuelle spørsmålsrunde blant elevene etter fremføringene. Forberedelsene elevene gjorde var gjerne knyttet til innholdet, og det var kun de som skulle dramatisere som hadde reelle forberedelser knyttet til actio-perspektivet (Hertzberg, 2003, s. 157).

Når det gjelder responsen, ble den gitt gjennom applaus og noen kommentarer av læreren til slutt. I flere av fremføringssituasjonene nøyter læreren seg med å takke og gi noen få tilfeldige kommentarer, men i de aller fleste tilfellene var det snakk om oppmuntrende, positiv og ukritisk respons. Responsen var altså positiv uavhengig av kvaliteten på framføringen, og forfatteren hevder at det virker som om holdningen er at bare det å stå frem foran resten av klassen er såpass sårbart at det helst skal støttes ukritisk (Hertzberg, 2003, s. 159). Men der det ble gitt tilbakemeldinger var disse i aller høyeste grad rettet mot innholdet og signaliserte entusiasme (Hertzberg, 2003, s. 158). Betydningen av muntlighet ble ikke satt i fokus, men arbeidsmetoden hadde et annet siktemål som ofte dreide seg om et annet tema i norskfaget. Det fantes ingen kommentarer rettet mot selve fremføring, hverken av lærere eller medelever. Når det gjelder medelevene ble responsen ofte gitt ved applaus, eller likegyldighet. Forfatteren av denne studien etterspør derfor spesifikke tilbakemeldinger i vurderingssituasjoner knyttet til muntlige fremføringer. Hun poengterer visere at det vil være vanskelig å legge til rette for læring dersom veiledningen blir borte og fokuset til lærerne er at alle elevene skal støttes entusiastisk uavhengig av prestasjon

Svenkerud et al. (2012) viser til et funn som samsvarer godt med dette i sin studie «*Opplæring i muntlige ferdigheter*», hvor det foregår en analyse basert på data fra PISA+materialet, og det er seks 9. klasser som blir undersøkt. Her hevdes det at muntlighet blir viet så mye som 20% av tiden i klasserommet, med muntlige fremføringer som den dominerende arbeidsformen med 8% av tiden.. Variasjonen med andre muntlige aktiviteter var altså svært liten og det er blitt lite tid til for eksempel debatter, rollespill og andre muntlige aktiviteter i klasserommet. De finner også i sine undersøkelser også at gjennomføring av slike muntlige framføringer ble gjort på omtrent nøyaktig samme måte hver eneste gang. Det er altså lite variasjon i gjennomføringen av slike muntlige presentasjoner, de skal henvende seg til det samme publikummet og fremføre et faglig tema som de har forberedt i en liten periode (Svenkerud et al., 2012).

Vurderingene som blir fanget opp i denne studien er korte og generelle, og også her nesten utelukkende positive. I samsvar med Hertzberg (2003) studie, finner man også i studien til Svenkerud et al. (2012) at kvaliteten på prestasjonen var ikke av betydning når det ble gitt tilbakemeldinger, disse var altså positive uansett. I tillegg er det også noen grupper som ikke får kommentarer i det hele tatt, men kun beskjed om at karakteren kommer senere. Funnene i denne studien samsvarer også med Palmérs (2008) funn som handler om at lærerens tilbakemeldinger etter fremføringer oftest er gjennomgående positive, korte og generelle. Det er altså få elever som etter en fremføring kan vite spesifikt hva de skal jobbe med for å bli enda bedre til neste gang.

Sigrun Svenkerud (2013a) gjennomførte i sin studie: «*Ikke stå som en slapp potet*» – *elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter* intervjuer med 12 elever i 9. klassinger på to ulike skoler. Her fant hun at i den grad det ble vurdering i muntlighet i klasserommet, var det nesten utelukkende knyttet til muntlige fremføringer. Elevene sier her at de får lite eller ingen veiledning i forberedelsesfasene, og dersom de får hjelp er det knyttet til praktiske, tekniske og administrative oppgaver. Flere av elevene sier at de øver på hjemmebane og at det er foreldre eller besteforeldre som kommer med responsen. Videre poengterer forfatteren av elevenes kunnskap knyttet til muntlige fremføringer dreier seg om kroppsspråk og stemmebruk. Det er altså dette de fokuserer på når de holder fremføringene sine (Svenkerud (2013a, s. 11). Elevene uttrykker heller ikke stor grad av bevissthet om sin egen eller andres

rolle som tilhørere, de påpeker at de er høflige mot hverandre, men ikke nødvendigvis interessert i hverandres fremføringsinnhold.

Cecilia Olsson Jers (2010) leverte doktoravhandlingen «*Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*». Målet med den studien var å finne ut hvordan gymnaselever utvikler sin kommunikative kompetanse, og hvordan de etablerer og bygger etos. Hun finner blant annet at en svært vanlig vurderingsform i skolen er muntlige fremføringer (Jers, 2010, s. 93). Men flere elever opplever ubalanse mellom skriftlighet og muntlighet på skolen. Elevene etterlyser mer kunnskap om hvordan de kan bli gode talere, og dette forklarer Jers med at det gis liten mulighet til å jobbe med de fire første retoriske fasene i arbeid med muntlighet. Hun påpeker videre at alt fokuset legges på actio-perspektivet, også i lærernes vurdering av muntlige fremføringer. Dette begrunner hun med at det er lettere for lærerne å kommentere det som faktisk er synlig gjennom selve fremføringen (Jers, 2010, s. 68). Via sitt responsrektangen (Jers, 2010, s. 68) hevder hun at actio, memoria og elocutio er en del av det lokale nivået, mens intellectio, inventio og dispositio tilhører det globale nivået som hverken ses eller høres og derfor er vanskeligere å kommentere. Dette står i kontrast til studiene vi tidligere har vært inne på, da disse hevder at actio svært sjeldent ble kommentert (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012).

Men et annet funn, som samsvarer med funnene i de ovennevnte studiene, er at den direkte responsen som gis etter fremføringene er positiv, generell og lite konkret (Jers, 2010, s. 192). Hun påpeker at det, på tross av det store fokuset på muntlige fremføringer i klasserommet, er et stort forbedringspotensial i spesielt responsen som gis etter fremføringene. Hun etterspør blant annet spesifikt fokus på de resterende retoriske fasene som ikke ser ut til å bli kommentert i hennes materiale (Jers, 2010). Til slutt understreker hun også viktigheten av at lærerne har tilgang til et metaspråk om muntlighet. Dette er viktig for å kunne gi konstruktive og gode tilbakemeldinger knyttet til elevenes muntlige fremføringer. Også Penne og Hertzberg (2015) påpeker viktigheten av metaspråklig bevissthet og understreker at dette er noe som bør beherskes både av lærer og elever.

En annen studie som også har fokus på ulike vurderingsområder i tilbakemeldingene er Løvlands (2006) doktoravhandling: «*Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*». Denne studien fokuserer på prosjektarbeid med vekt på

multimodalitet. Det er gjennomført observasjoner av seks prosjekter fordelt på 5., 6., 8., og 10. trinn, hvor hun har observert både arbeidsprosessen og selve fremføringen. Målet med studien er å undersøke elevenes bruk av multimodalitet, og hvordan multimodaliteten blir veiledet underveis og vurdert av lærerne. Løvland (2006) finner i denne studien at det blir oppmuntret til multimodalitet på forhånd, men elevene får liten veiledning av dette underveis. I tillegg finner hun at det gis lite eller ingen vurdering av multimodaliteten etter fremføringene. Som konsekvens av mangelen på tilbakemeldinger og veiledning på dette området, oppfatter elevene den verbalspråklige fremstillingen som sentral. Elevene er altså av den oppfatning at de blir vurdert etter det verbalspråklige og at det er dette som teller i skolesammenheng (Løvland, 2006).

Også Penne og Hertzberg (2015) understreker at dersom fremføringene inneholder for eksempel være andre ressurser som PowerPoint eller veggavis, er det også viktig at samspillet mellom de ulike ressursene vurderes av læreren. Det handler altså om å kunne vurdere samspillet mellom dem og hvordan de fungerer i arbeidet med å skape en helhet. Dette samsvarer med synet til Svennevig et al. (2012) som hevder at «Det er først i sitt bidrag til den multimodale helheten at de enkelte komponentene kan være vellykkede eller mislykkede i å skape forståelse, engasjement og kontakt» (Svennevig et al. 2012, s. 87)

I Gamlem og Smiths (2013) studie «*Student perceptions of classroom feedback*», blir det undersøkt elever i ungdomsskolens forståelse av lærerens tilbakemeldinger. De intervjuet elever fra fire ulike skoler og observerte undervisning på tvers av ulike fag. Funnene pekte på at elevene fikk tilbakemeldinger etter arbeidet med oppgaven var avsluttet, og de fikk derfor ingen mulighet til å forbedre seg fordi lærerne satte i gang med nytt tema i faget. Disse tilbakemeldingene var altså ikke nyttige for læringsprosessen ifølge Gamlem og Smith (2013, s. 160). De hevder videre at generelle korte tilbakemeldinger, i form av for eksempel korte kommentarer eller nikk var vanlig i klasserommene. Elevene mente selv at tilbakemeldinger i dialog var givende og læringsfremmende fordi det var mulighet for å stille spørsmål om det var noe uklart. Forfatterne poengterer videre at det å supplere eventuelle skriftlige tilbakemeldinger gjør at de får en sterkere formativ funksjon (Gamlem & Smith, 2013, s. 162). Dette forklares nettopp med det faktum at de kan utdypes og forklares slik at eventuelle misforståelser kan unngås. Det etterlyses derfor spesifikke tilbakemeldinger og fremovermeldinger som er gitt i dialogen mellom lærer og elev, da elevene mener dette er den

typen tilbakemeldinger de setter mest pris på (Gamlem og Smith, 2013). Det samme påpekes også av Engh (2011b, s. 45) som hevder at muntlig respons ofte kan være mer effektiv enn skriftlig respons fordi autensiteten i kommunikasjonen øker.

3 Metode

«Uten en avklart metode er det lite som skiller forskning fra hverdagskunnskap» (Bratberg, 2017, s. 15). Metoden er altså helt avgjørende for å kunne kalle prosjektet for forskning og grunnlaget for vitenskapelighet handler i stor grad om å velge riktig metode. Likevel finnes det ingen fasitsvar som sier noe om hvilken metode som egner seg best. Dette bekreftes også av Patton (2014) som hevder at: «There are no perfect inquiry design, only more and less useful ones» (Patton, 2014, s. 263). Vi må altså kunne velge den datainnsamlingsmetoden som egner seg best for formålet i forskningsprosjektet vi arbeider med. Dette samsvarer også med Auberts definisjon som hevder av metode er «{...}en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, referert i Everett og Furseth, 2012, s. 128).

I dette forskningsprosjektet er målet å undersøke hvordan lærere vurderer muntlige fremføringer i norskfaget. Mer spesifikt ønsker jeg å finne ut av hva slags vurderingsområder som vektlegges og i hvilken grad tilbakemeldingene er læringsfremmende. For å finne svar på dette benytter jeg meg av datainnsamlingsmetodene; *dokumentanalyse* og *observasjon*. Ved hjelp av dokumentanalyse undersøkes lærernes skriftlige tilbakemeldinger på 12 elevers muntlige fremføringer. Alle lærerne benyttet seg av skriftlige vurderinger knyttet til de muntlige fremføringene og disse vil ha status som primærdata i prosjektet mitt. Observasjonsmaterialet ble brukt som en type kontekstualiserende data som kan gi meg en bakgrunn å analysere mot.

Fokuset i dette forskningsprosjektet vil altså ligge på de skriftlige tilbakemeldingene som elevene får tilgang til, og det blir ikke lagt vekt på hva intensjonen bak tilbakemeldingene var. På grunnlag av dette får vi heller ikke tilgang til elevenes oppfatning av tilbakemeldingene. Dette kunne utvilsomt vært interessant å utforske, men med hensyn til oppgavens omfang vil fokuset ligge på analysen av disse tilbakemeldingene. Dette er i tråd med Silvermans (2014, s. 45) anbefaling av å ikke bruke for mange metoder, da dette vil komplisere arbeidet i unødvendig grad. Et slik syn støttes også av Everett og Furseth (2012, s. 129) som hevder at tiden man har til rådighet bør tas i betraktning. Videre påpeker de at en god strategi kan være å velge én metode som du vil fokusere på og eventuelt utfylle denne med en annen metode.

Nettopp dette samsvarer godt med det valget som er tatt i dette forskningsprosjektet, der jeg fokuserer på dokumentanalyse og utfyller denne ved hjelp av observasjon.

I dette kapitlet vil jeg legge frem og drøfte metodene som er benyttet i dette forskningsprosjektet. Videre vil jeg begrunne valgene som er gjort ved anvendelse av kvalitative datainnsamlingsmetoder, og diskutere hvorfor kvalitativ metode er hensiktsmessig for å kunne besvare min problemstilling. Deretter vil jeg fokusere på utvalget, hvordan dette er valgt ut og hvilke kriterier som ligger til grunn for dette utvalget. Videre i kapitlet vil jeg gå dypere inn på de anvendte datainnsamlingsmetodene: observasjon og dokumentanalyse, og vise hvorfor disse metodene er hensiktsmessig i datainnsamlingen knyttet til mitt prosjekt. Dernest vil jeg legge frem det gjeldende analytiske rammeverket som vil bli benyttet for analysen i dette prosjektet og komme med eventuelle nødvendige presiseringer knyttet til dette. Avslutningsvis vil vi rette fokuset mot og validitet og reliabilitet som dreier seg om kvaliteten i de metodene som er valgt ut, og i tillegg ta for meg forskningsetiske betraktninger helt til slutt.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

«Hensikten med forskning er å frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. For å klare dette må forskeren ha en strategi for hvordan han eller hun skal gå fram. Denne strategien er metoden» (Jacobsen, 2015, s. 15). Valget av metode vil altså være grunnleggende for å kunne legge frem gyldig og troverdig kunnskap om det vi har valgt å forske på. Dette har jeg hatt i bakhodet gjennom hele forskningsprosessen og derfor forsøkt å velge den forskningsmetoden som vil tjene mitt prosjekt på best mulig måte.

Utgangspunktet for valget av metode i dette prosjektet var at det skulle være hensiktsmessig for å kunne besvare problemstillingen. Dette er også i tråd med Postholm og Jacobsen (2016) påstand om at: «det er problemstillingen – spørsmålet – som skaper fokus, og som i stor grad bestemmer hva som skal bli undersøkt, og hva som ikke skal bli undersøkt» (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 25). Dette synet støttes også av andre (Everett & Furseth, 2012; Kleven, 2014; Larsen, 2017; Patton, 2014; Silverman, 2014). For å kunne belyse problemstillingen: «*Hvordan vurderer tre ulike lærere på VG3 muntlige fremføringer i norskfaget?*» har jeg derfor valgt disse 12 vurderingssituasjonene der lærerne har gitt skriftlige tilbakemeldinger.

Disse dataene valgte jeg fordi lærerne hadde allerede planer om å gi skriftlige vurderinger, så det var denne typen vurdering som var tilgjengelig for meg. Men i tillegg gir det meg mulighet til å gå i dybden på hver enkelt kommentar og kategorisere kommentarene for på den måten å danne et mønster i materialet som sier noe spesifikt om hva lærerne faktisk fokuserer på.

Observasjonsmaterialet er kontekstualiserende data i mine studier, og dette valget ble gjort på bakgrunn av at jeg ville få kontekstkunnskap knyttet til situasjonen fremføringene foregikk i for å danne meg et større bilde av situasjonen i sin helhet. Observasjonsnotater ble valgt foran videoanalyse fordi innsamling- og oppbevaring av videodata er langt mer omfattende, og dette ville heller ikke vært hensiktsmessig i forhold til statusen disse dataene har som kontekstualiserende data. I tillegg ville det videoanalysen trolig være mer belastende for elevene, på grunnlag av at forskning viser tydelig at muntlige fremføringer i seg selv er en sårbar situasjon for elevene (Aksnes, 2017; Hertzberg, 1999; Jers, 2010; Penne og Hertzberg, 2015). Jeg ville derfor ikke tillegge elevene mer belastning i denne sårbare situasjonen.

3.2 Kvalitative metoder

Begge datainnsamlingsmetodene som er benyttet i dette prosjektet hører med under begrepet kvalitative metoder. Jeg ønsket å kunne gå i dybden på lærernes vurderingspraksis og på den måten kunne utvikle forståelse på dette området, slik Dalen (2011) i følgende sitat hevder at er målet med kvalitativ forskning: «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15). En slik forståelse ligger altså som et mål for denne forskningen.

Grønmo (2011) lister opp forskjeller mellom kvalitative og kvantitative undersøkelsesopplegg, og hevder at en av de mest fremtredende forskjellene er at i kvalitative undersøkelser er opplegget preget av fleksibilitet. Dette samsvarer med synet til Jacobsens (2015), som hevder at hovedforskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming er at førstnevnte er mer åpen for overraskelser. I min forskning er denne åpenheten essensiell da jeg ikke vet hva jeg vil finne i vurderingssituasjonene. Jeg må derfor være i stand til å kunne tilpasse resten av prosjektet etter funnene i analysen og må være åpen for alle slags funn.

Likevel er det slik at ulikt fokus vil kunne resultere i ulike funn, men dette kommer jeg tilbake til under kapittelet om reliabilitet og validitet.

I metodelitteraturen peker flere forskere (Hellevik, 2011; King et al., 1994; Larsen, 2017; Postholm & Jacobsen, 2016) på at kvalitativ metode dreier seg om å beskrive et fenomen gjennom tekst, i motsetning til kvalitativ metode som ofte dreier seg om tall og statistikk. Man søker, gjennom kvalitativ datainnsamling, forståelse via tolkning. Det er nettopp denne tolkningen via tekst som vil være essensiell i dette forskningsprosjektet. Her er det viktig å finne ut hva lærerens tilbakemelding faktisk legger vekt på og om disse ligger til rette for læring. Jeg ønsker derfor å gå i dybden på vurderingene og tilbakemeldingene, og er interessert i hva som kjennetegner disse. For å tilegne seg denne dybdekunnskapen vil kvalitative datainnsamlingsmetoder egne seg bedre enn kvantitative datainnsamlingsmetoder, da sistnevnte ofte går mer i bredden (Thisted, 2011). Siden denne dybdeforståelsen er et mål vil dette også gi et mindre utvalg enn det som ville vært tilfelle dersom vi ønsket å bruke kvantitativ metode og gå i bredden (Cohen et al., 2011; Hellevik, 2011; King et al., 1994; Postholm og Jacobsen, 2016; Thisted, 2011). I tillegg til dette må jeg ta hensyn til oppgavens omfang, og med tanke på tidsbegrensningen knyttet til dette masterprosjektet har jeg vurdert dette til å være et passende utvalg.

3.3 Utvalg

Utvalget i denne studien består av til sammen tolv skriftlige vurderinger gitt av tre ulike lærere i tre ulike klasser på VG3. Alle disse lærerne ga alle sine elever skriftlige tilbakemeldinger knyttet til de muntlige fremføringene. Deretter ga de meg fire anonymiserte kopier av disse skriftlige vurderingene, som vil ligge til grunn for analysen i dette prosjektet.

3.3.1 Utvalgskriterier

Everett og Furseth (2012) hevder at størrelsen på utvalget kan variere, men at kvalitative undersøkelser ofte ikke bør ha for stort utvalg. De hevder at et stort utvalg kan fort bli u håndterlig og du vil bruke unødvendig lang tid på å få ned størrelsen slik at det blir håndterlig igjen. Dette samsvarer også med Jacobsens (2015) påstand om at for mange respondenter vil være mer ødeleggende enn berikende i kvalitativ forskning. Jeg valgte derfor,

i samarbeid med veileder, å undersøke tre læreres vurderinger av til sammen tolv muntlige presentasjoner som virker som et håndterlig utvalg for min studie. Hver av disse tilbakemeldingene varierer mellom ca 8 til 14 setninger.

Videre understreker Everett og Furseth (2012) at dataenes tilgjengelighet er avgjørende i utvelgingsprosessen. Jeg var avhengig av å få tilgang til tre ulike læreres vurdering av muntlige fremføringer. Det var derfor nødvendig å tilpasse seg tidspunkt for innsamling som passet for de ulike skolene og klassene. Det ble også viktig at lærerne og skolene faktisk ønsket meg velkommen i klasserommet og ga meg tilgang til relevant informasjon.

Jacobsen (2015) hevder at man må velge respondenter ut fra en rekke kriterier. Et av disse kriteriene er *variasjon*. Ulik fartstid i læreryrket ble derfor viktig for meg i utvelgingsprosessen, da jeg ønsket variasjon i utvalget. Jeg kunne på denne måten få tilgang til vurderinger gjort av lærere med ulik bakgrunn og erfaringer fra læreryrket, og det kan åpne for ulike innfallsvinkler knyttet til vurdering i norskfaget. I tillegg ønsket jeg at begge kjønn skulle være representert blant lærerne som ga vurderinger. Denne variasjonen betyr ikke at utvalget er representativt (Jacobsen, 2015) og som kan generaliseres, men det åpnet for en potensiell variasjon i resultatene, da det er en mulighet for at erfaring og endring av fokus i lærerutdanningen kan være med på å påvirke læreres vurderingspraksis. For eksempel er det i de siste årene lagt mer vekt på formative vurderinger i lærerutdanningen hvor det tidligere har vært sterkt fokus på summative vurderinger (Fjørtoft, 2016; Hopfenbeck og Lillejord, 2013). Det er derfor en mulighet for at fokuset vil være ulikt når det gjelder lærere som har lang fartstid i skolen i forhold til relativt nyutdannede lærere. Når det gjelder variasjon, ønsket jeg også at lærerne ga meg vurderinger som henvendte seg til elevfremføringer på ulikt faglig nivå og at begge kjønn skulle være representert i utvalget.

Med disse prinsippene i bakhodet henvendte jeg meg til norsklærere som kunne passe med mine utvalgs-kriterier, og til slutt endte jeg opp med tre lærerne som ønsket å delta i mitt prosjekt.

3.3.2 Rekrutteringsfasen

Informantene i dette forskningsprosjektet ble rekruttert gjennom mitt eget kontaktnett. Det endte opp med et aldersspenn på 15 år, og med to kvinnelige og en mannlig norsklærer. Disse hadde også ulik fartid i skolen og representerte ulike skoler på Østlandet. Da jeg hadde kommet i kontakt med disse skolene og lærerne, avtalte vi tidspunkt for gjennomføring av muntlige fremføringer i deres klasser.

3.3.3 Presentasjon av informanter

I arbeidet med datainnsamlingen til denne masteroppgaven var jeg innom tre ulike klasser på ulike skoler. Informantene er derfor også tre forskjellige norsklærere som alle har gitt skriftlige vurderinger på elevenes muntlige fremføringer. I denne oppgaven er alle personopplysninger anonymisert i henhold til lovverk for personvern, og jeg har forholdt meg til forskningsetiske retningslinjer. Jeg har derfor endret alle informantenes navn, og det er ikke mulig å identifisere identiteter i denne oppgaven. Lærerne har derfor blitt kalt henholdsvis Rita, Lars og Guri.

Det er forskjell på lærernes erfaring i skolen. Guri er den med lengst fartstid i skolen, og hun har nemlig jobbet som norsklærer i 20 år. Lars har vært norsklærer i 15 år, mens Rita har 7 års erfaring som norsklærer. Alle de tre har likevel noe til felles (i tillegg til at de tre underviser i norsk på VG3), de har nemlig jobbet med muntlige fremføringer i klasserommet jevnlig gjennom hele sin yrkeskarriere.

3.4 Dokumentanalyse

I denne masteroppgaven vil dokumentanalyse være den primære datainnsamlingsmetoden. Videre i oppgaven vil jeg derfor analysere disse tilbakemeldingene etter spesifikke analysekategorier. Ved å gå systematisk til verks på disse vurderingene, er målet at jeg skal kunne identifisere hva slags vurderingsområder som blir fokusert på og analysere om tilbakemeldingene er læringsfremmende, slik teorien hevder er essensielt for gode tilbakemeldinger.

Analysen blir altså vesentlig i denne sammenhengen, og i følge Gibbs, referert i Posthoms og Jacobsen (2016, s. 102) er analysens viktigste formål «å skape et system, et mønster og en

mening i denne massen». Det hevdes også at strukturering av materialet er vesentlig for å finne et mønster og grunnen til at man skal finne et slikt mønster er for å gjøre dokumentet mer oversiktlig og håndterlig (Grønmo 2011; Postholm & Jacobsen, 2016). Jobben min blir dermed å finne et mønster i de skriftlige vurderingene gitt av læreren, og for å klare dette hevder Postholm og Jacobsen (2016, s. 103) at man må ta teksten ifra hverandre og studere delene for deretter å binde delene sammen igjen for å danne en helhet som er lettere å forstå. Avslutningsvis må teksten tilføres mening ved å fortolkes og forstås.

Koding og kategorisering er en viktig del av den kvalitative innholdsanalysen og det er gjennom denne kategoriseringen at jeg som forsker kan utvikle begreper og typologier med sikte på en mer samlet forståelse av teksten som en helhet (Grønmo, 2011, s.191).

Kategoriseringen blir i denne sammenhengen knyttet til forskningsspørsmålene som dreier seg om vurderingsområder og læringsfremmende tilbakemeldinger. Jeg ønsker å kategorisere tilbakemeldingene etter to områder: hva slags vurderingsområder de sikter til og graden av spesifisitet og fremovermeldinger. Deretter kodet jeg materialet mitt etter kategorier som jeg vil komme tilbake til i det analytiske rammeverket. På denne måten gjøres også dokumentanalysen mer oversiktlig og systematisk (Postholm & Jacobsen, 2016).

Når det gjelder fortolkningen og forståelsen, hevder Bratberg (2017, s. 15) at dersom man har tolket seg frem til et funn er det viktig at alle tolkninger belegges, slik at eventuelle konklusjoner som blir trukket kan diskuteres på et kvalifisert grunnlag. Han understreker også det faktum at forskeren kan ha misforstått avsenderens mening og intensjon. Min tolkning vil derfor belegges ved hjelp av eksempler, og jeg vil fremlegge dette så detaljert som mulig for å videre kunne diskutere og konkludere på et kvalifisert grunnlag.

3.5 Observasjon

I dette forskningsprosjektet er observasjonsdata kontekstualiserende materiale. Dette ble brukt for å få et innblikk i klasseromspraksisen knyttet til muntlige fremføringer og for å få bedre innsikt knyttet til empiriens kontekst. Å få kjennskap til informantene og miljøet der datainnsamlingen foregår kan, i følge Thagaard (2009), være veldig verdifullt i arbeid med datainnsamling og tolkning. I tillegg ble det brukt observasjon og feltnotater for å kunne fange opp eventuelle muntlige vurderinger som blir gitt i sammenheng med disse muntlige

fremføringene, slik at alle tilbakemeldinger som elevene måtte forholde seg til skulle bli fanget opp av meg.

Det finnes, i følge Gold, referert i Postholm og Jacobsen (2016, s. 52-53) fire grunnleggende observatørroller. Disse befinner seg på langs et kontinuum fra fullstendig deltaker til fullstendig observatør. Som forsker befant jeg meg i kategorien «fullstendig observatør» som betyr at man er «helt og holdent på utsiden, er i settingen hvor handlingen pågår uten å være direkte deltaker i handlingsprosessene. Han eller hun observerer fra sidelinjen, men er samtidig til stede i rommet eller i settingen hvor handlingen pågår» (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 52). Dette samsvarer også med det andre forskere kalles «ikke-deltakende observasjon» (Hellevik, 2011). Jeg la altså ingen føringer og avbrøt ikke noe av det som foregikk, og var derfor en såkalt «flue på vegg» (Tiller, 2006).

Det skilles også gjerne mellom åpen og strukturert observasjon (Kleven, 2014; Postholm & Jacobsen, 2016), hvor sistnevnte handler om å ha et klart fokus. Dette foregår ofte med forhåndsbestemte kategorier og har en strukturert tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 53). I min forskningsprosess valgte jeg å ha en mer åpen tilnærming, hvor jeg var åpen for alle slags opplysninger som kunne dukke opp. Likevel hadde jeg en plan om hva jeg skulle se etter, slik Postholm og Jacobsen (2016) mener er viktig også i åpen observasjon. Kleven (2014, s. 42) hevder at fordelen med en slik åpen observasjon er fleksibiliteten som gjør at man kan fokuseres på alt av interessante hendelser som skulle oppstå underveis i observasjonen.

Jeg valgte å observere i alle timene det ble arbeidet med disse muntlige fremføringene i alle tre klasserommene. Jeg satt ved en pult bakerst i klasserommet og tok notater av relevant informasjon. Det ble altså tatt frie notater som jeg senere anvendte for å kunne si noe om konteksten rundt situasjonen med muntlige fremføringer i klasserommene.

3.6 Koding og analyse

Å analysere data handler om å avdekke typiske trekk i det empiriske materialet (Grønmo, 2011; Hellevik, 2011; Larsen, 2017; Postholm & Jacobsen, 2016; Rapley, 2016). For å gjøre dette har jeg kodet både intervjudataene og observasjonsdataene. Intervjudataene, som er

mine primærdata, ble analysert ved hjelp av koder som ble utviklet dels induktivt og dels deduktivt. Der induktiv koding tar utgangspunkt i empiri, mens deduktiv koding handler om å konsentrere seg om områder der det finnes mye kunnskap allerede (Jacobsen, 2015).

Analysen er altså delvis teoridrevet og delvis konvensjonell (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). Den tar utgangspunkt i hva som tidligere er sagt om vurdering, men også delvis spunnet ut fra tradisjonell innholdsanalyse der jeg har sett på dataene og kodet materialet. Sammen har dette resultert i noen kategorier.

Jeg har valgt, med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene som ligger til grunn for denne studien, å kategorisere tilbakemeldingene på to måter. Først og fremst er de kategorisert etter vurderingsområder med utgangspunkt i tre hovedkategorier: *struktur, innhold og muntlige fremføringer*. I tillegg kommer en kategori som jeg har valgt å kalle *generelle kommentarer*. For å kategorisere med utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet, som dreier seg om graden av læringsfremmende tilbakemeldinger, har jeg valgt å kode tilbakemeldingene også etter læringsfremmende elementer.

For å komme frem til disse kommentarene, begynte jeg med, slik Grønmo (2011, s. 246-249) beskriver, å kode rådata, ved å bruke fargekoder der jeg merket meg at lærerne kommenterer ulike områder. Deretter gikk jeg gjennom materialet og var altså på utkikk etter mønster i kodene, altså om det fantes noe felles. Dette er i tråd med forskningsteori hvor det hevdes at analyse handler om å kunne dele datamaterialet i mindre deler for deretter å kunne sette det sammen igjen (Grønmo, 2011; Hellevik, 2011; Postholm & Jacobsen, 2016). Deretter ble det også utviklet kategorier på bakgrunn av dette som tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven, som alltid ligger som et utgangspunkt i studien. Jeg gikk også vekselvis inn i teori og empiri, og dette resulterte i noen hovedkategorier og noen underkategorier som er mer spesifikke. Disse kategoriene ble gjennomgått utallige ganger og de ble revidert underveis, men til slutt kom jeg frem til noen veldefinerte kategorier som jeg ønsket å bruke som utgangspunkt for systematisk koding av hele materialet. Denne kategoriseringen bidro også til at jeg oppdaget sammenhenger og mønstre i materialet, og på den måten hjalp meg til å se et større bilde i datamaterialet mitt, slik flere forskere hevder er et mål med en slik kategorisering (Grønmo, 2011; Hellevik, 2011; Larsen, 2017; Postholm & Jacobsen, 2016). Til slutt resulterte dette arbeidet i et analyseskjema, og i det følgende vil jeg presentere dette skjemaet for leseren.

3.6.1 Analytisk rammeverk

I det analytiske rammeverket har jeg valgt å skille de to forskningsspørsmålene fra hverandre, og vise hvilke kategorier som knytter seg til hver av disse. Derfor vil jeg presentere kategoriene i to ulike tabeller som tar utgangspunkt i hvert sitt forskningsspørsmål. Vi begynner med det første forskningsspørsmålene og kategoriene jeg utarbeidet for å svare på dette.

Vurderingsområdene – forskningsspørsmål 1

Tabell 1: Analytiske kategorier knyttet til forskningsspørsmål 1

Forskningsspørsmål	Hovedkategoriene	Vurderingsområdene
Forskningsspørsmål 1: «Hvilke vurderingsområder vektlegger lærerne i de skriftlige vurderingene av de muntlige fremføringene i norskfaget?»	Struktur	Disposisjon
		Tidsbruk
	Innhold	Faglig innhold
		Kildebruk
	Muntlig fremføring	Manusbruk
		Stemmebruk
		Bruk av PowerPoint
	Generelle kommentarer	Generelle kommentarer

Innenfor hovedkategorien *struktur*, har jeg valgt underkategoriene: *disposisjon* og *tidsbruk*.

Med førstnevnte menes altså kommentarer som retter seg mot elevenes disposisjon av fremføringene. Her er det snakk om disponering av innholdsmomentene, for eksempel om en fremføring har en klar og tydelig innledning, hoveddel og avslutning. Når det gjelder *tidsbruk* som kategori er dette kommentarer/tilbakemeldinger som retter seg mot elevenes evne til å holde seg innenfor det tidsrommet de har fått til rådighet for sine fremføringer.

Videre har vi hovedkategorien *innhold*. Her har jeg valgt underkategoriene: *faglig innhold* og *kildebruk*. Begge disse kategoriene går altså under innholdet i en muntlig fremføring, men jeg så det mest hensiktsmessig å dele disse kommentarene inn i to ulike kategorier, da jeg så

tydelige tendenser til ulike fokuspunkter i disse tilbakemeldingene. Disse rettet seg altså mot enten det faglige innholdet i fremføringen eller mot bruken av kilder. Når det gjelder det faglige innholdet i fremføringer snakker vi om det faglige som elevene presenterer, og hva de har valgt å inkludere i sin presentasjon. Kildebruk på den andre siden, handler det om hva slags innhold som faktisk blir valgt ut, hvordan det er valgt ut og om innholdets troverdighet. Derfor har jeg valgt å plassere kildebruk innenfor innholdskategorien

Når det gjelder den muntlige fremføringen er det kanskje her det er mest behov for definisjon og klargjøring av skillet mellom de ulike kommentarene. Noen ville kanskje sagt at alle andre kategorier også kunne passet inn under dette, men jeg mener det er hensiktsmessig å ha en egen kategori for den muntlige fremføringen spesifikt. Her gjelder det altså selve fremføringen, og innenfor denne kategorien har jeg kommet frem til følgende underkategorier: *Bruk av manus*, *stemmebruk* og *bruk av PowerPoint*. Når det gjelder førstnevnte handler det her om elevenes bruk av manus. Altså om de ser ned på notatene sine, leser rett av eller om de bruker det i liten til ingen grad. Videre handler innbefatter kategorien stemmebruk både volum og hastighet i stemmen. Den siste kategorien, som er bruk av PowerPoint, dreier seg om elevenes bruk av for PowerPoint som multimodalt medium i selve fremføringen.

Etter arbeid med materialet har jeg altså kommet frem til at det er disse kategoriene vi finner igjen i empirien, og jeg mente det var mest hensiktsmessig å dele opp kategoriene på denne måten. I tillegg til disse kategoriene har jeg også valgt å kalle en siste kategori for *generelle kommentarer*. Dette er støttende ukritisk respons som ikke retter seg mot noen av områdene jeg har nevnt ovenfor, men mot fremføringen i sin helhet. De retter seg altså ikke mot en konkret del av presentasjonen og vil derfor si lite om hva slags aspekter som blir kommentert i en fremføring.

Læringsfremmende tilbakemeldinger – forskningsspørsmål 2

I tilknytning til forskningsspørsmål to, har jeg valgt å kategorisere materialet etter følgende kategorier:

Tabell 2: Analytiske kategorier knyttet til forskningsspørsmål 2

Forskningsspørsmål 2: «I hvilken grad er vurderingene læringsfremmende?»	Uspesifikk/vag feedback
	Spesifikk feedback
	Feedforward

Her skilles det altså først og fremst mellom feedback og feedforward. Dette er begreper som blir anvendt mye i den engelskspråklige litteraturen, blant annet også av Hattie og Timperley (2007) som hevder at vurdering må inneholde informasjon om hvor man er på nåværende tidspunkt og hvordan man kommer seg videre. Videre valgte jeg å dele feedback i to ulike kategorier basert på graden av spesifisitet. Dette ble det gjort med utgangspunkt i teori og forskning som sier noe om at læringfremmende tilbakemelding må være konkret inn mot oppgaven, og inneholde mer enn bare «bra», «flott» og lignende (Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2016; Wiliam, 2010). Teorien om læringsfremmende vurdering resulterte derfor i tre ulike kategorier som jeg nå ønsker å vise innholdet i.

Uspesifikk feedback er i denne sammenheng tilbakemeldinger som vurderer elevarbeidet, men ikke eksplisitt begrunner denne vurderingen. Dette kan for eksempel være tilbakemeldinger som: «Bra», «Fint!» eller «Interessant presentasjon». Her kommer det altså en vurdering om at noe er bra, fint eller interessant, men sier ikke noe mer om hvorfor og gir ingen begrunnelse på hva som er bra. I denne oppgaven kan også *uspesifikk/vag tilbakemelding* bli brukt som en betegnelse på kommentarene som faller innenfor denne kategorien.

Spesifikk feedback er tilbakemeldinger som vurderer elevarbeidet og eksplisitt begrunner denne vurderingen. Dette betyr at læreren må begrunne hvorfor noe er bra, greit, flott, fint, dårlig og så videre. Det må altså komme en begrunnelse og en eksplisitt forklaring som sier noe om hva som for eksempel var bra i elevarbeidet. I denne oppgaven kan også *spesifikk tilbakemelding* bli brukt som en betegnelse på kommentarene som faller innenfor denne kategorien.

Feedforward innebærer forslag til hvordan elevene kan gjøre det bedre til neste anledning i en lignende situasjon. Det er altså snakk om eksplisitte forslag til hvordan eleven kan gjøre arbeidet bedre. I denne oppgaven blir også *fremovermeldinger* brukt som betegnelse på kommentarene som faller innenfor denne kategorien.

Hva gjør kommentarene til én kommentar?

Analyseenheten i dette forskningsprosjektet vil være den enkelte kommentar. En utfordring som dermed oppsto viste seg å handle om å kunne definere én og én kommentar for seg. De skriftlige vurderingene var nesten utelukkende fremstilt som sammenhengende tekster og det kunne derfor være en utfordring å skille de fra hverandre. Altså hva gjør en kommentar til én kommentar, dette vil jeg forsøke å komme med en forklaring på i det følgende avsnittet.

Jeg har valgt å definere det som én kommentar hvis det er en kommentar med en spesifisering, altså for eksempel: «Du har bra stemmebruk, du snakker høyt og tydelig!». Dette er én kommentar fordi den kommenterer stemmebruken og forklarer hvorfor læreren synes det var bra. Blir det derimot kommentert flere vurderingsområder i en setning, vil jeg dele den opp og si at det er flere kommentarer. F.eks: «Fint at du ser lite på manus og god stemmebruk». Fint at eleven ser lite på manus, pluss at læreren synes at stemmebruken er god. Her kommenterer altså læreren to ulike vurderingsområder i en og samme kommentar, og derfor vil jeg dele den opp til to kommentarer.

Dersom man kommenterer én ting, og gir en spesifisering på hvorfor det var bra, er det én kommentar. Men hvis man kommenterer flere vurderingsområder i en setning, vil det være flere. I tillegg definerer jeg det som to kommentarer hvis det først kommer en kommentar og deretter en fremovermelding. Som for eksempel: «Fint at du sier noe om hovedpersonene i begge bøkene, men du kunne vært enda tydeligere på skillet mellom de to bøkene slik at publikum tydelig får med seg hvilken person som hører til hvilken bok». Her er det altså først en kommentar om at det er fint at hovedpersonene i begge bøkene blir nevnt, men det kommer ingen begrunnelse på hvorfor dette er bra. I stedet kommer det et forslag til hvordan man kunne gjort det enda bedre. Én feedback-kommentar og en feedforward-kommentar er derfor to kommentarer til sammen.

3.7 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om dataenes kvalitet (Grønmo, 2011, s. 217). I denne delen av kapittelet skal jeg reflektere over hva slags grep som er tatt for å heve kvaliteten på forskningsdataene. I tillegg vil jeg avslutningsvis reflektere rundt dataenes overførbarhet.

3.7.1 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapene referer til “the correctness or truthfulness of an inference that is made from the results of a study” (Johnson, 2014, s. 279). Det er altså korrektheten og troverdigheten som skal vurderes i henhold til et forskningsprosjekt, og validitet handler altså om *gyldigheten* av datamaterialet i forhold til problemstillingen som belyses (Grønmo, 2011, s. 231). Det vil altså si at vi vurderer *relevansen* av dataene vi har samlet inn (Cohen et al., 2011; Everett og Furseth, 2012; Grønmo, 2011; Hellevik, 2011; Johnson, 2014).

Jeg har som forsker en viktig rolle i dette prosjektet også når det kommer til å trekke slutninger basert på datamaterialet. Jeg går inn med egne holdninger og tidligere kunnskap i dette prosjektet som vil være med å forme det i stor grad. Det er derfor viktig at jeg som forsker er bevisst min forskerrolle for å sikre validiteten i prosjektet. Maxwell (2013) trekker frem to trusler mot validiteten spesielt knyttet til forskerrollen, og han kaller disse *researcher bias* og *reactivity*. Førstnevnte handler om hva vi som forskere har av forutinntattheter og teorier og at dette kan påvirke konklusjoner og slutninger vi trekker. Likevel understreker han også at det ikke er noe mål i kvalitativ forskning å distansere seg fra egne holdninger og forventninger, men at det likevel er viktig å reflektere rundt disse temaene (Maxwell, 2013). Jeg må derfor kunne gjøre meg opp egne meninger og tanker knyttet til hvordan mine hensikter og holdninger som forsker kan ha påvirket studiens gjennomføring, og hvordan tolkning og slutninger har blitt trukket på grunnlag av funnene i analysen.

Den andre trusselen Maxwell (2013) referer til er *reactivity*. Dette handler om forskerens påvirkning av informantene. Dette samsvarer også med det mange kaller kontrolleffekt (Grønmo, 2011; Hellevik, 2011). Jeg har derfor også gjort mitt beste med å være bevisst på

hva slags innvirkning jeg som forsker kan ha på informantene mine. Min tilstedeværelse kan ha påvirkning på hvordan både elever og lærere opptrer i klasserommet og man kan ikke utelukke at dette har påvirket dataene i prosjektet. Jeg har derfor vært bevisst i mitt valg om at situasjonen skal være så naturlig for informantene som mulig. Derfor har jeg forsøkt å være så usynlig som mulig i observasjonssammenhengen, og valgt ut klasser der skriftlige tilbakemeldinger ofte blir brukt i arbeid med muntlige fremføringer. På denne måten blir det liten grad av omveltning og tilpasning som er nødvendig fra informantenes side, og dette sikrer den økologiske validiteten, som handler om at betingelsene i undersøkelsen skal ligne på en autentisk situasjon som man ønsker å si noe om (Cohen et al., 2011). Likevel kan jo lærerne ha følt seg i en slags utsatt vurderingsposisjon og man kan ikke se bort fra at det har påvirket hvordan de har utformet den skriftlige tilbakemeldingen.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet referer til “the consistency, stability, or repeatability of the result of a study” (Johnson, 2014, s. 279). Det er her snakk om et mål om mest mulig pålitelige data (Everett og Furseth, 2012; Grønmo, 2011; Hellevik, 2011; Johnson, 2014). Kravet handler altså om at andre uavhengige forskere skal kunne oppnå det samme resultatet dersom de gjennomførte et forskningsprosjekt med samme måte, med lik kontekst, med likt teoretisk rammeverk og de samme type deltakerne. I kvalitative studier er dette kravet spesielt utfordrende å imøtekomme etter som forskeren selv spiller en viktig rolle (Thagaard, 2009), og Grønmo (2011, s. 228) hevder at det i kvalitative studier i praksis er umulig å foreta innbyrdes uavhengige datainnsamlinger basert på nøyaktig samme undersøkelsesopplegg, fordi det vil være avhengig av når den gjennomføres og hvem som gjør det.

For å sikre reliabiliteten på best mulig måte har jeg hatt en grundig gjennomgang og detaljert beskrivelse av mine metoder, fremgangsmåter, kontekst, utvalget og utvalgskriterier, slik blant annet Postholm og Jacobsen (2016) understreker viktigheten av. Jeg har altså forsøkt å gjøre hele prosessen så gjennomsiktig som mulig. I tillegg har jeg forsøkt å vise til materialet med eksplisitte eksempler for å bringe leseren inn i analysearbeidet og mine tanker og refleksjoner knyttet til dette, og på denne måten gjort det så tydelig som mulig hvilke avgrensninger og vurderinger som er gjort.

3.7.3 Overførbarhet

Overførbarhet, som også kalles *generaliserbarhet*, handler om i hvilken grad funnene kan overføres til en større gruppe og retter seg derfor mot studiens ytre validitet (Cohen et al., 2011). I kvalitativ forskning fokuserer man gjerne heller på hvorvidt funnene har overføringsverdi til beslektet situasjoner og grupperinger, i stedet for å fokusere på å overføre funnene til hele populasjoner (Cohen et al., 2011).

Først og fremst vil jeg understreke at utvalget i denne studien er såpass snevert at det ikke automatisk vil ha en overføringsverdi til andre situasjoner og populasjonen som en helhet. Likevel har jeg gjort noen utvelgelses som har vært med på å bygge opp en høyere grad av overførbarhet. Dette er de utvelgelsene som ble diskutert under den delen som tok for seg utvalget. Likevel er kan dette forskningsprosjektet være nyttig, spesielt med tanke på at det er gjort veldig lite forskning på dette området fra tidligere, og teori og tidligere forskning finnes derfor bare i begrenset omfang på dette området. I tillegg kan studien legge til rette for å formulere hypoteser som videre kan undersøkes.

3.8 Forskningsetikk

Forskningsetiske prinsipper er normer som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2016, s. 28). I denne delen av kapittelet vil jeg ta for meg noen viktige forskningsetiske prinsipper som har vært med på å forme utformingen av dette forskningsprosjektet.

3.8.1 Personvern

Det finnes strenge regler for hvordan personidentifiserende opplysninger skal oppbevares, og Everett og Furseth (2012, s. 136) understreker viktigheten av å undersøke om du trenger tillatelse fra Datatilsynet. For å imøtekomme retningslinjene som ligger til grunn, meldte jeg derfor inn prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg C). Når prosjektet ble meldt ble det gitt informasjon om oppgavens formål, metodiske tilnærming, oppbevaring av personidentifiserende opplysninger m.m. og jeg fikk deretter godkjenning og

bekreftelse på at prosjektet kunne gjennomføres. Når det gjelder NSDs retningslinjer, blir disse fulgt under hele forskningsprosessen frem til dataene blir slettet i Juni 2019.

3.8.2 Samtykke

Informert og fritt samtykke er en viktig del av det å opprettholde god forskningsetikk (Befring, 2016; Dalen, 2011; Everett & Furseth, 2012; Postholm & Jacobsen, 2016). Informasjonen MÅ altså være forståelig og forstått (Befring, 2016). For å forsikre meg om at informasjonen er forstått valgte jeg å gi informasjonen både muntlig og skriftlig. I tillegg forsikret jeg meg underveis om at alle forsto informasjonen, og deltakerne ble oppfordret til å stille spørsmål underveis dersom noe var uklart.

I sammenheng med informert samtykke, er det også viktig med ærlig informasjon om undersøkelsens formål og omfang, og det viktig at de får vite hva som er forventet av dem, at deltakelsen er frivillig og at de derfor kan trekke seg når de vil i prosessen (Everett & Furseth, 2012, s. 136-137). Videre mener de også at vi må inkludere informasjon om anonymitet, oppbevaring av data og om eventuell offentliggjøring av resultater. Jeg var derfor nøye med å få med all denne informasjonen da jeg informerte deltakerne. Informasjonen ble gitt både skriftlig (for informasjonsskriv og samtykkeskjema, se vedlegg A og B) og muntlig. Alle deltakerne, som alle er over 15 år, signerte på et skjema der de samtykket til å være med på prosjektet og ga meg derfor tillatelse til å kunne bruke datamaterialet i forskningsprosjektet.

3.8.3 Konfidensialitet

Konfidensiell og anonym deltakelse er den andre viktige forskningsetiske normen som Befring (2016, s. 32) referer til. Her dreier det seg om at informantene har «krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Samtidig er det et krav at innsamlede forskningsdata til vanlig skal være anonymisert» (Befring, 2016, s. 32). Jeg er i dette forskningsprosjektet veldig opptatt å opprettholde konfidensialiteten i forhold til informantene hele veien i arbeidet. Jeg lagret all empiri (inkludert samtykkeskjemaene fra elever og lærere) innelåst på en trygg plass under hele forskningsprosjektet. I tillegg har jeg vært nøye med anonymiseringen av informantene slik at ingen ting skal kunne spores tilbake til personen, og leseren har derfor ingen mulighet til å identifisere identiteter i denne oppgaven.

4 Analyse

I teorikapitlet etablerte jeg et teoretisk rammeverk rundt temaet tilbakemeldinger på muntlige fremføringer. I metodekapitlet la jeg frem det analytiske rammeverket (kapittel 3.6.1), og med utgangspunkt i en blanding av teoridrevet- og konvensjonell innholdsanalyse av intervjudataene, beskrev jeg så analysekategoriene mine. Videre vil jeg, i analysekapitlet, begynne med å presentere analysekonteksten basert på observasjonsdata. Deretter vil jeg gå inn på analyse av tilbakemeldingsdataene, og jeg vil anvende de utviklede analysekategoriene systematisk. Min analyse vil altså være strukturert rundt vurderingsområdene, og i en direkte forlengelse av disse vil jeg også si noe om graden av læringsfremmende tilbakemeldinger innenfor hvert vurderingsområde.

4.1 Presentasjon av analysekontekst

Selv om alle klassene i mitt datamateriale jobbet med muntlige fremføringer på tidspunktet ved datainnsamling, er det derimot noe forskjell på det faglige tema og på oppgaven som skal føre frem til denne muntlige fremføringen. Derfor vil jeg kort presentere de ulike oppgavene for hver av klassene, og dette gjøres hovedsakelig gjennom følgende tabell:

Tabell 3: Konteksten rundt fremføringene i de ulike klasserommene

<u>Lærer</u>	<u>Presentasjonskontekst</u>
Lars	<ul style="list-style-type: none"> - Klassen har arbeidet med retorikk, og alle elever skal holde presentasjoner som inneholder en retorisk analyse, hvor de sammenligner to ulike taler. Oppgaven blir knyttet til den retoriske arbeidsprosessen og ber elevene bruke begrepene som hjelp til å gjøre en retorisk analyse. - Elevene har hatt to dobbelttimer i forkant til forberedelse av presentasjonen, og det de ikke fikk gjort på skolen måtte de gjøre ferdig hjemme. - De fikk 7-10 minutter til rådighet. - Alle elevene holdt presentasjonen foran resten av klassen og læreren i klasserommet. - De skriftlige vurderingene ble delt ut til elevene etter at alle var ferdige med å holde sin fremføring.
Guri	<ul style="list-style-type: none"> - Klassen arbeider med en særoppgave med fokus på to selvvalgte litterære bøker. I denne fremføringen skal hovedfokusset ligge på en av disse bøkene, og det gjelder å utarbeide en litterær analyse. - Dette arbeidet var en del av et fordypningsemne som de har jobbet med i flere måneder, og arbeidet skal til slutt bunne ut i en skriftlig særoppgave. - Elevene skulle holde seg på ca. 10 minutter. - De som ikke følte seg komfortable med å holde fremføringen foran resten av klassen fikk anledning til å fremføre foran kun læreren, men Guri oppfordret alle til å holde presentasjonen i klasserommet med resten av klassen tilstede. - De skriftlige vurderingene ble delt ut til elevene etter at alle var ferdige med å holde sin fremføring.
Rita	<ul style="list-style-type: none"> - Klassen arbeider med litterær analyse, men til forskjell fra Guris klasse legges det her bare vekt på én bok. Hun påpeker at elevene må trekke ut de viktigste aspektene fra boken, og fordele tiden godt slik at de rekker å si noe utover handlingsreferatet. - De har på forhånd hatt seks norsktimer hvor de har fått tid til å forberede den muntlige presentasjonen sin, og dersom de ikke ble ferdige på denne tiden måtte resten av arbeidet gjøres hjemme. - Elevene skulle holde seg til en tidsramme på 8-10 minutter. - Alle elevene måtte i utgangspunktet ha sin fremføring foran resten av klassen, men det var noen som ikke ønsket dette, og derfor ble det åpnet for å holde den foran læreren og noen utvalgte elever i et grupperom - De skriftlige vurderingene ble delt ut til elevene etter at alle var ferdige med å holde sin fremføring.

Vi kan lese ut i fra denne tabellen at klassene til Guri og Rita fikk oppgaver som i stor grad lignet på hverandres. Begge klassene skulle holde fremføringer som dreide seg om litterære analyser, og elevene hadde altså på forhånd lest bøker som de fikk i oppgave å analysere gjennom arbeidsformen muntlige fremføringer. Hovedforskjellen her var at Guris elever skulle sammenligne to bøker mens Ritas elever kun skulle analysere én bok. Klassen til Lars fikk, på den andre siden, en oppgave som tematisk sett skilte seg fra de andres. Deres presentasjoner skulle altså inneholde en retorisk analyse som tok for seg to ulike offentlige taler. Ellers skulle fremføringene i alle klassene ha en varighet på ca. 10 minutter, og elevene skulle helst fremføre foran resten av klassen. Alle elevene i de tre klassene benyttet seg av PowerPoint som en ressurs i fremføringen.

I umiddelbar etterkant av fremføringene ble det gitt noen få kommentarer fra to av lærerne (Guri og Lars), men disse var alle av helt generell karakter som for eksempel: «bra jobba», «interessant» og «fint». Dette er kommentarer som retter seg mot helheten i fremføringen, og er ikke henvendt mot et spesifikt vurderingsområde. Disse kommentarene vil stort sett falle inn under kategorien *generelle kommentarer*, men de ble ikke analysert på samme måte som de skriftlige vurderingene.

4.2 Analyse av de skriftlige vurderingene

Jeg har tidligere presentert de ulike analysekategoriene, og i tabellen nedenfor viser jeg det totale antallet kommentarer som hver lærer gir knyttet til vært vurderingsområde. Jeg har altså ikke skilt mellom enkeltvurderinger i denne tabellen, men valgt å summere opp for å vise tendensen hos alle lærerne felles og hver enkelt lærer for seg. Dette skal nyanseres og gås mer i dybden i den videre analysen, men tabellen er ment å være en pekepinn for materialets tendens.

Tabell 4: Antall kommentarer rettet mot vurderingsområdene

Hovedkategoriene	Vurderingsområdene	Guri	Rita	Lars	Antall kommentarer totalt
Innhold	Faglig innhold	18	22	15	55
	Kildebruk	0	0	2	2
Struktur	Disposisjon	5	4	6	15
	Tidsbruk	2	1	0	3
Muntlig fremføring	Manusbruk	4	4	6	14
	Stemmebruk	5	4	5	14
	Bruk av PowerPoint	2	0	0	2
Generelle kommentarer	Generelle kommentarer	6	3	6	15

Hvis vi ser på totaliteten av tilbakemeldingene, ser vi at kategorien *faglig innhold* skiller seg ut og ser ut til å være den mest vektlagte. Deretter følger kategoriene *disposisjon*, *manusbruk* og *stemmebruk*. De kategoriene som det totalt sett blir viet minst plass blant lærernes vurdering er *tidsbruk*, *kildebruk* og *bruk av PowerPoint*, med henholdsvis to og tre tilbakemeldinger innenfor hver kategori. I det videre vil jeg pakke ut hver kategori og nyansere dette bildet som er fremstilt gjennom denne tabellen. Jeg vil gå i dybden på til sammen tolv av lærernes vurderinger og trekke frem både likheter og forskjeller ved lærernes praksis. For å belyse mine funn vil jeg bruke eksempler fra datamaterialet gjennomgående i analysen.

Jeg vil strukturere analysen etter vurderingsområder, og innunder disse vil jeg kommentere vurderingspraksisen til hver enkelt av lærerne. Det blir også trukket inn aspektene ved læringsfremmende vurdering under hvert enkelt vurderingsområde, og jeg vil se alt i sin helhet til slutt. Det vil altså si at jeg kommenterer graden av *spesifikk feedback*, *uspesifikk feedback* og *feedforward* innenfor hvert enkelt vurderingsområde underveis i analysen. Jeg

har derfor trukket de to forskningsspørsmålene sammen, og vil se på graden av læringsfremmende vurdering i sammenheng med de disse ulike vurderingsområdene. Dette gjøres for å unngå for mye gjentakelse, og fordi jeg mener dette vil resultere i en hensiktsmessig og oversiktlig struktur på analysekapittelet.

4.2.1 Innhold

Innholdskategorien omfatter både lærertilbakemeldinger rettet mot det *norskfaglige innholdet* i den muntlige presentasjonen, samt hvordan elever har brukt eventuelle *kilder*. Jeg har valgt å kommentere alle underkategoriene for seg selv til tross for at noen kategorier inneholder svært få kommentarer.

Faglig innhold

Lærerne ser ut til være spesielt opptatt av elevenes faglige forståelse av emnet presentasjonen dreier seg om, samt elevenes bruk av fagbegreper. De to lærerne som ser ut til å være aller mest opptatt av dette er Rita og Lars, og de begynner med kommentarer på det faglige innholdet som vurderingsområde i alle sine skriftlige vurderinger. Dette er også det vurderingsområdet hvor det gis klart mest utfyllende kommentarer.

Slike kommentarer gjorde seg spesielt gjeldende hos **Lars**, som var lærer i klassen som arbeidet med retorisk analyse. Gjennom hans tilbakemeldinger går det frem et spesielt fokus på elevenes anvendelse av fagbegreper, og han siktet spesielt til de retoriske begrepene: etos, logos og patos, som det kan virke som de har arbeidet med tidligere i faget. Han kommenterer både om de faktisk blir brukt, og om de blir brukt på rett måte i fremføringen. Dette ser for eksempel i følgende utdrag av Lars' kommentarer til én av elevene:

«Så fint at du bruker de retoriske begrepene på riktig måte, du viser at du har forstått innholdet i dem, Bra! Det er også kult at du viser til et slikt eksempel med Siv Jensen, og hennes bruk av retorikk! Husk bare på at du må si noe om konteksten rundt eksemplet» (Lars)

Her ser vi at Lars fokuserer på hvordan eleven anvender de retoriske begrepene, og også hvordan han/hun kommenterer disse ved hjelp av eksempler som blir brukt i fremføringene. Her kommer han også med et forbedringsforslag som han mener eleven burde være oppmerksom på til neste gang. Et lignende fokus på anvendelsen av fagbegreper finner vi også i et utdrag av tilbakemeldingen til en annen av Lars' elever:

«Bra bruk av de retoriske begrepene, du bruker dem på rett tidspunkt og viser at du kan innholdet i dem, fint! Spesielt bra det du sier om bruk av logos i slike politiske sammenhenger, mange burde nok være mer oppmerksomme på nettopp dette så det er fint at du tar det opp» (Lars)

Her ser vi også at han trekker frem viktigheten av rett begrepsanvendelse. Et slikt fokus på fagbegrepsbruk finner vi også igjen i de resterende av Lars' tilbakemeldinger. Han gir altså alle de fire elevene kommentarer som peker spesifikt inn mot nettopp dette.

En annen ting som kjennetegner Lars sine innholdskommentarer er at de er av ulik læringsfremmende kvalitet. Han gir både uspesifikk feedback, spesifikk feedback og feedforward innenfor denne kategorien. Det er i gjeldene kategori Lars anvender flest spesifikke kommentarer dersom vi ser alle kommentarene hans i sammenheng. I denne kategorien gir han altså like mange tilbakemeldinger av spesifikk art som vage kommentarer. Her er et eksempel på både en vag og en spesifikk kommentar gitt av Lars på det faglige innholdet:

«Her bruker du de retoriske begrepene gjennom hele fremføringen, og knytter de til konkrete eksempler (ved f.eks politikere), dette er veldig bra Mads!» (Lars)

«Flott bruk av de retoriske begrepene!» (Lars)

Begge kommentarene retter seg mot elevenes anvendelse av de retoriske begrepene, men der den første eleven får en begrunnelse av hvorfor begrepsbruken er god, får den andre eleven bare vite at det var flott. Sistnevnte elev får derfor ingen begrunnelse av hvorfor det var flott, men bare en bekreftelse på at det var bra. Lars sine kommentarer er altså delt mellom å være spesifikke og vage, men han gir få fremovermeldinger blant sine vurderinger innenfor denne kategorien.

Når det gjelder **Guris** tilbakemeldinger finner vi litt av det samme, men også noen ulikheter. I hennes klasse skulle elevene arbeide med litterær analyse og sammenligne to ulike bøker i fremføringen. I likhet med Lars fokuserte også Guri på elevenes anvendelse av fagbegreper, men hun var spesielt opptatt av litterære virkemidler. Vi kan se et eksempel på dette i følgende kommentar som blir gitt til én av elevene hennes:

«Her har du med mye bra fra begge bøkene, og sammenligner de på en fin måte. Du peker på enkelte virkemidler, som f.eks språk (bruken av bl.a adjektiv), det er bra. Prøv til neste gang vise til konkrete eksempler (f.eks les et utdrag av boken)» (Guri).

Her ser man at Guri er opptatt av bruken av litterære virkemidler, og påpeker et eksempel der eleven viser hvordan språket i boken er, og peker spesielt på bruken av adjektiver som et virkemiddel. Dette er typisk for hennes kommentarer der flere av dem fokuserer på nettopp på virkemidlene som knytter seg til språket i boken. Et slikt fokus finner vi også i de resterende tre av Guris tilbakemeldinger, for eksempel i følgende utdrag av en tilbakemelding:

«Fint at du er så spesifikk når du snakker om de litterære virkemidlene. Bra at du er så spesifikk når du snakker om bruken av ironi og humor og viser vil eksempler i denne sammenhengen». (Guri)

Hun er altså spesielt fokus på at elevene trekker inn litterære virkemidler i sine fremføringer, og at de viser at de har forstått hva det innebærer. I tillegg er hun opptatt av at elevene viser til konkrete eksempler, slik vi også ser i begge kommentarene ovenfor.

Blant Guris tilbakemeldinger i denne kategorien finner vi både vage tilbakemeldinger, spesifikke tilbakemeldinger og fremovermeldinger.. Men de aller fleste av hennes kommentarene er enten uspesifikk feedback eller feedforward. Hun gir færre spesifikke tilbakemeldinger enn Lars, men flere fremovermeldinger. Jeg vil derfor vise eksempler på en vag tilbakemelding og en fremovermelding, slik det er typisk for Guris tilbakemeldinger:

«Fin fremstilling av plottet» (Guri).

«Til neste gang: husk å vis til konkrete eksempler når du kommer med en påstand, på denne måten forstår vi bedre hvordan du tolker det» (Guri)

Den første kommentaren sier altså at fremstillingen av plottet er fin, men ikke hvorfor den er fin, og heller ikke hvordan det kunne vært gjort på en annen måte. Den andre kommentaren sier derimot noe om hvordan eleven kan heve presentasjonen til neste gang, og dette finner vi flere eksempler på i Guris tilbakemeldinger. Hun er den som gir flest fremovermeldinger innenfor denne kategorien av tilbakemeldinger, og det er innenfor denne kategorien vi finner aller flest av denne typen kommentarer generelt. Det er også verdt å nevne at Guri er den eneste av de tre lærerne som ikke begynner alle sine vurderinger med tilbakemeldinger mot innholdet i presentasjonen.

Den siste læren er **Rita**. Også hennes elever hadde i oppgave å gi en litterær analyse, men til forskjell fra Guris klasse dreier det seg her om én bok. Vi finner dog mange likhetstrekk ved Guri og Ritas tilbakemeldinger, og et av disse er fokuset på litterære virkemidlene. Men til forskjell fra Guri, setter Rita mer fokus på at tema og budskap skal frem i lyset. Hun er altså opptatt av at elevene har en klar og tydelig fremstilling av nettopp temaet og budskapet i boken. Dette ser vi blant annet gjennom følgende utdrag fra hennes kommentarer:

«Veldig bra fremstilling av handlingen. Men du har med lite om tema og virkemidler i boken. Husk at du må ha med alt som står i oppgavebeskrivelsen, det blir litt magert. Men det du har fått med deg er bra» (Rita).

Her ser vi at Rita påpeker at handlingsreferatet er bra, men at hun etterlyser litt i forhold til tema og virkemidler. Hun er opptatt av at alle delene som er nevnt i oppgavebeskrivelsen må være med inn i fremføringen, og dette kommenterer hun også hos en av de andre elevene i følgende kommentar:

«Fin fremstilling av hovedpersonene og bra at du sier noe om de andre bøkene du har lest av forfatteren. Men prøv å få med litt mer av det andre også, det blir veldig mye handlingsreferat og fremstilling av hovedpersoner og litt lite fokus på virkemidler, tema og budskap i boken» (Rita).

I begge kommentarene som ble vist ovenfor ser vi eksempler på vage tilbakemeldinger, som: «Veldig bra fremstilling av handlingen og «Fin fremstilling av hovedpersonene». Disse kommentarene sier bare at noe er bra, men gir ingen forklaring og spesifisering på hva eller hvorfor noe var bra. Slike kommentarer finner vi flere av i Ritas vurderinger, og det er disse hun gir aller flest av innenfor denne kategorien totalt. Et annet eksempel på dette er følgende kommentar:

«Det du sier om budskapet er bra i boken er supert» (Rita)

Her ser vi altså at hun påpeker at noe er supert, men gir ingen utfyllende kommentarer eller spesifiseringer som sier noe om hva med det som er bra, eller hvorfor det er bra. Men selv om uspesifikk feedback er mest typisk for Ritas tilbakemeldinger rettet mot det faglige innholdet, er det også innenfor denne kategorien hun gir nest flest fremovermeldinger og spesifikk feedback dersom man legger sammen kommentarene i alle vurderingsområdene totalt. Vi kan dermed si at Ritas kommentarer innenfor faglig innholdskategorien er ganske like resten av kommentarene hun i gir hos de fire elevene, men de er også her hakket mer spesifikke enn de som gis i andre kategorier.

Når vi ser på alle lærerne i sammenheng finner vi flere fellestrekk mellom tilbakemeldingene deres, men også noen ulikheter. Først og fremst er flere av lærerne opptatt av elevenes anvendelse og forståelse av fagbegreper. To av lærerne begynner også sine vurderinger med kommentarer innenfor denne kategorien, og generelt kan vi si at lærerne er spesielt opptatt av det faglige innholdet når de vurderer muntlige fremføringer. Dette synet støttes også av tallene i tabell 3, der vi ser en god overvekt antall kommentarer i denne kategorien.

Det er bredt spekter i tilbakemeldingene når det kommer til graden av spesifiseringer. Som jeg har vist eksempler på ovenfor ser vi at det både gis veldig vage tilbakemeldinger som ikke sier noe annet enn at noe er bra/mindre bra, men vi ser også eksempler på tilbakemeldinger som spesifiserer klart og tydelig hva som er bra og hvorfor. Det er denne kategorien som inneholder aller mest spesifikk feedback og feedforward, og på denne måten skiller tilbakemeldingene innenfor denne kategorien ganske tydelig fra de fleste andre kategoriene som vi nå skal gå videre inn på.

Kildebruk

Under hovedpunktet innhold, har jeg også plassert *kildebruk* som et eget punkt. Med dette menes kommentarer som retter seg mot elevenes anvendelse av kilder, og om de er korrekt oppgitt og presentert ryddig.

Det er kun én av lærerne kommenterer dette punktet i det hele tatt, og det er **Lars**. Han har to kommentarer som retter seg mot dette:

«Du har en fin kildeføring» (Lars).

«Bra at du har med ulike kilder i oppgaven din» (Lars).

I disse kommentarene viser læreren at han har observert kildebruken, men sier ikke noe mer enn at det var bra og fint. Han kommenterer heller ikke hvordan kildene er ført, eller hva han synes om kildene som er med. Videre finnes det heller ingen kommentarer rettet mot elevenes bruk av kilder gjennom presentasjonen, og det gis ikke fremovermeldinger med råd til videre arbeid eller noen form for konstruktiv kritikk.

4.2.2 Struktur

Hovedfunnet når det gjelder strukturen er at alle lærerne er opptatt av dette punktet, og alle kommenterer dette i en eller annen grad i de fleste av elevfremføringene. Det er likevel forskjell på kommentarene rettet mot kategoriene *disposisjon* og *tidsbruk*, og hovedfunnene i hver av kategoriene skal vi gå dypere inn på i det følgende.

Disposisjon

Hovedfunnet når det gjelder underkategorien *disposisjon* er at alle lærerne er opptatt av dette punktet, og at alle kommenterer dette på en eller annen måte i de fleste vurderingene. Dette betyr altså at nesten alle elevene får minst én kommentar som sier noe om deres disponering av fremføringen. Men når det er sagt har ingen av lærerne veldig mange ulike kommentarer knyttet til dette.

Dette ser vi også i blant annet **Ritas** tilbakemeldinger til klassen som hadde i oppgave å gjennomføre en litterær analyse av én bok. Hun fokuserer, gjennom sine vurderinger, på fremføringens makrostruktur. I denne sammenheng handler det om hvordan presentasjonen er organisert med ulike innholdsmomenter. Rita ønsker at elevene har en klar og tydelig formulert innledning, hoveddel og konklusjon, og hun fokuserer derfor mye på dette i sine tilbakemeldinger. Et eksempel på dette finner vi her:

«Fint at du har en tydelig innledning, hoveddel og konklusjon» (Rita)

Her får eleven tilbakemelding om at det er fint at vedkommende har tatt med både innledning, hoveddel og konklusjon, men sier ingenting om hvordan det er gjort eller hva som kunne blitt gjort bedre. Den sier likevel noe mer spesifikt enn de kommentarene som er formulert på denne måten: «God disposisjon». Slike kommentarer er typisk for Rita innenfor disposisjonskategorien, og hun er altså opptatt av at alle har en klar innledning, hoveddel og konklusjon, men legger ikke vekt på hvordan de er fremstilt i forhold til hverandre. Hun gir også noen fremovermeldinger innenfor denne kategorien, men de dreier seg om det samme. I det følgende ser vi to eksempler hvor elevene har fått hver sin fremovermelding rettet mot makrostrukturen i oppgaven.

«Du burde være tydeligere på din disposisjon (med innledning, hoveddel og avslutning), vis hva som kommer og oppsummer det til slutt» (Rita).

«Prøv å vær enda mer tydelig med å etablere et klart skille mellom innledning, hoveddel og avslutning i presentasjonen din, da blir det lettere for tilhørerne å henge med i svingene» (Rita)

Det er i denne kategorien at Rita gir aller flest feedforward, der hun gir råd knyttet til makrostrukturen i fremføringen. Hun har derimot lite spesifikk feedback innenfor denne kategorien som retter seg mot spesifikt hva som var bra og hvorfor.

Neste lærer i rekka er **Guri**. Hun begynner alle sine vurderinger med en kommentar på fremføringenes disposisjon. Også hun er opptatt av makrostrukturen, og fokuserer på hvordan den er bygd opp på samme måte som Rita. Til forskjell fra Rita er Guri mer opptatt av at man

skal skape en klar oversikt over hva som kommer, og hvordan den kommende presentasjonen er bygd opp. Hun skriver blant annet dette til en av sine elever:

«Fin oversikt over hva som kommer» (Guri).

Også her får eleven kommentar om at oversikten er fin, men den er lite spesifikk i forhold til hva som var bra, og heller ingen forslag til hvordan han/hun kan forbedre seg på dette området fremover. Guri gir aller mest vage tilbakemeldinger her, men vi finner også et eksempel på fremovermelding, og det er som følger:

«Fint hvis du har en tydelig struktur som sier noe om hva du ønsker å si noe om i fremføringen din, denne må gjerne komme helt på starten» (Guri)

Når det gjelder **Lars** er han også opptatt av fremføringens makrostruktur, men på en litt annen måte enn de to andre. Han på sin side er opptatt av elevenes prioriteringer av innholdsmomenter, og hvordan de disponerer tiden de har til rådighet. Det legges altså vekt på at alle momentene er med, men også hvordan de er framstilt i forhold til hverandre. Han er den eneste av de tre lærerne som fokuserer på disposisjon på denne måten. Et eksempel på en av Lars' kommentarer innenfor disposisjonskategorien er:

«Denne fremføringen starter med en god disposisjon, men du bruker litt mye tid på å presentere de ulike nyhetssakenes innhold. Du kunne gjerne disponert tiden din litt annerledes slik at du fikk mer tid til å snakke om retorikken og virkemidlene» (Lars).

Her ser vi et eksempel på en spesifikk kommentar, som sier noe om hvorfor det er noe som ikke var helt optimalt. I tillegg gir han et fremovermelding der han foreslår å disponere fremføringen litt annerledes slik at vedkommende får mer tid til viktige innholdsmomenter i presentasjonen. Det er Lars som gir flest spesifikke tilbakemeldinger knyttet til disposisjonen, og han gir også noen eksempler på fremovermeldinger. Et eksempel på en lignende kommentar som gis til en av de andre elevene er:

«Du har en ganske god disposisjon i fremføringen din, men du fokuserer kanskje litt mye på forfatterens ståsted. Det hadde vært fint om du strukturerte den litt annerledes slik at du fikk vektlagt også virkemidlene som blir brukt i talene» (Lars)

Her ser vi både eksempler på mer spesifikk feedback og feedforward knyttet til disposisjonen. Disse skiller seg altså en del fra Guri og Ritas kommentarer i denne kategorien, og vi kan dermed si at det finnes både vage tilbakemeldinger, spesifikke tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Sistnevnte finner vi i hovedsak hos Lars, og mindre hos de to andre lærerne. Det som er felles for de tre lærerne er at alle fokuserer på makrostrukturen i tilbakemeldingen, og ingen vier dermed tid til mikrostrukturen. Tilbakemeldingene retter seg altså mot det øvrige nivået og hvordan den er organisert, med spesielt fokus på en tydelig innledning, hoveddel og avslutning/konklusjon.

Tidsbruk

Innenfor denne kategorien dreier det seg om elevenes evne til å forholde seg til tidsrammen som er satt på forhånd. Alle lærerne hadde en tidsramme som elevene måtte forholde seg til når de skulle holde fremføringen, men det var kun to av lærerne (Rita og Guri) som valgte å kommentere noe innenfor dette området.

Guri gir to kommentarer innenfor denne kategorien rettet mot to ulike fremføringer:

«Du har for kort presentasjon» (Guri).

«Presentasjonen din blir i lengste laget» (Guri).

Den første eleven får altså tilbakemelding om at han/hun har for kort presentasjonen i forhold til rammen som er satt på forhånd, men får ingen fremovermelding med klare råd om hvordan det er mulig å komme seg videre i læringsforløpet. Det samme gjelder den andre kommentarer, men her er problemet det motsatte og presentasjonen er altså for kort i forhold til tidsrammen. Heller ikke her får eleven noen form for fremovermeldinger eller råd om hvordan det kan gjøres neste gang.

Det samme fokuset finnes også i **Ritas** kommentar som rettet mot en fremføring som varer lenger enn det som var tiltenkt i oppgavens formulering. I motsetning til Guri, velger Rita å gi eleven en fremovermelding i tillegg:

«Fremføringen din er for lang, det er nok lurt at du tar tiden på fremføringen din mens du øver deg hjemme slik at du vet hvor lang tid du ca kommer til å bruke» (Rita)

Her gir hun altså eleven beskjed om at presentasjonen er for lang, men kommer også med et forslag til hvordan vedkommende kan øve seg for å klare å forholde seg til tidsrammen ved en senere anledning. Dette er et spesifikt forbedringsforslag som gir et klart og tydelig råd til arbeidsmåte i forkant av en fremtidig muntlig presentasjon eller lignende.

Guri gir altså to vage tilbakemeldinger innenfor denne kategorien, mens Rita tilføyer en fremovermelding. **Lars** kommenterer ikke noen aspekter innenfor denne kategorien.

4.2.3 Muntlig fremføring

Når det gjelder den muntlige fremføringen ser vi at alle lærerne legger stor vekt på dette punktet. De tre lærerne gir altså kommentarer som på en eller annen måte retter seg mot den selve fremføringen. Men ulike områder innenfor denne kategorien blir vektlagt ulikt av de forskjellige informantene, og dette skal vi gå enda dypere inn på i dette kapittelet. Jeg vil innledningsvis ta for meg *manusbruk*, videre vil jeg gå inn på *stemmebruk* og avslutningsvis vil rette fokuset mot *bruk av PowerPoint*.

Manusbruk

Når lærerne kommenterer graden av elevenes bruk av manus i fremføringen, plasserer jeg kommentarene inn i denne kategorien. Dette er et punkt som alle lærerne var opptatt av og i alle tilfeller det dreier det seg om i hvor stor grad elevene leser rett av manuset eller om de i noen grad makter å rive seg løs fra det. Blant annet ser vi at **Lars** kommenterer dette på følgende måte hos to av elevene sine:

«Du leser litt for mye fra manuset ditt» (Lars)

«Du leser for mye fra notatene dine, og har derfor lite øyekontakt» (Lars)

Dette er en typisk kommentar for Lars, og det som er spesielt med disse kommentarene er at han kun kommenterer dette hos elevene som leser for mye. Han kommenterer altså bare vekstpunkter på dette vurderingsområdet, og ikke hva som faktisk er bra. Det er, med andre ord, noen elever hos Lars som ikke får kommentarer som retter seg mot manusbruket i det hele tatt. De kommentarene som forekommer inneholder ingen forslag til forbedring, og de er heller ikke veldig spesifikke i sin form.

Rita ga også kommentarer på dette området, men i motsetning til Lars ga hun kun kommentarer der det var god bruk av manusbruket, som for eksempel i følgende utdrag fra en kommentar:

«Du bruker manus der det er hensiktsmessig, bra!» (Rita).

Her ser vi altså at hun mener manusbruken er hensiktsmessig, men hun sier ingenting om hvorfor den er hensiktsmessig. I tillegg ser vi heller ingen fremovermeldinger blant Ritas kommentarer i denne kategorien. Det dreier seg altså kun om konstateringer når noe er bra, og gir få spesifikke tilbakemeldinger. Et lignende eksempel finner vi i tilbakemeldingene hos en av Ritas andre elever:

«Manusbruken din er bra og hensiktsmessig i forhold til formålet, bra!» (Rita)

Ritas kommentarer på dette området er altså positive og ukritiske, og dette finner vi også igjen hos mange av **Guris** tilbakemeldinger. Dette ser blant annet vi følgende utdrag der hun kommenterer manusbruken hos en av sine elever:

«Bra at du ser lite på manuset ditt» (Guri).

Dette er en representativ kommentar blant Guris tilbakemeldinger. Men en ting som var spesielt i hennes kommentarer her var at jeg også fant noen fremovermeldinger, noe som ikke var å oppdrive i de to andres tilbakemeldinger innenfor denne kategorien. Disse ga altså

konkrete tips for hvordan elevene kan få til å bruke manuset på en bedre og mer hensiktsmessig måte i videre læringsarbeid. Én av disse fremovermeldingene var:

«Prøv til neste gang å løsrive deg mer fra manuset og se litt mer opp på publikum, på denne måten kan du få bedre kontakt med mottaker» (Guri).

Her får eleven altså et spesifikt råd om å se mer på publikum og på den måten løsrive seg fra manuset, som det virker som at han/hun leser mye av. Dette skiller seg ut i forhold til de andre lærerne som kun ga vage kommentarer, og ingen fremovermeldinger.

Stemmebruk

Videre skal vi altså gå i dybden på kommentarene som retter seg mot elevenes stemmebruk. Her dreier det seg i all hovedsak om stemmens volum og hastigheten på praten. Hovedfunnet her er at denne kategorien domineres av vage kommentarer som formidles på denne måten:

«Fin stemmebruk» (Rita).

«OK stemmebruk» (Guri).

«God stemmebruk» (Guri).

Ingen av de ovennevnte eksemplene gir noen videre spesifisering, og det blir ikke kommentert noe om stemmebruk utover disse kommentarene i vurderingene. Kommentarene knyttet til stemmebruk er altså av minst spesifikk karakter av alle og faller derfor inn under kategorien vage tilbakemeldinger.

Ritas kommentarer på dette området er kun av slik generell karakter. Hun gir ingen spesifiseringer, men bruker kun adjektiver som «grei», «flott» og «fint» i forkant av stemmebruk. Hun sier altså ingenting om hvorfor stemmebruken var grei, og gir heller ingen forslag til forbedring som elevene kan ta med seg til neste gang.

Denne tendensen ligner også på det vi finner hos **Lars**. Men til forskjell fra Ritas kommentarer, finner vi her én spesifikk kommentar som sier noe om hva som var bra med

stemmebruken. Denne retter seg mot både hastigheten og tydeligheten på stemmebruken. I tillegg finner vi også kun én fremovermelding innenfor denne kategorien, og det blir gitt av Lars. Disse to kommentarene lyder som følger:

«Jeg merker at du fokuserer på å snakke sakte og tydelig, bra!» (Lars).

«Snakk gjerne med litt saktere neste gang, det blir til tider litt i raskeste laget» (Lars).

Her ser vi altså i den første kommentaren at han påpeker hva ved stemmebruken som var bra, og at han ser at eleven fokuserer på å snakke tydelig. I det andre eksemplet gir han eleven råd om å fokusere på å snakke saktere til neste gang. Dette er den eneste fremovermeldingen vi finner av alle kommentarene i denne kategorien.

Når det gjelder **Guris** kommentarer, skiller disse seg litt fra de to andres ved at de i større grad er spesifikke i forhold til hva som er bra eller mindre bra. Hun fokuserer nesten utelukkende på stemmens volum og kommenterer dette på følgende måte hos to elever:

«Jeg synes du snakker litt lavt, det er vanskelig for de som sitter bakerst å høre deg til tider» (Guri)

«Du snakker litt for lavt, vanskelig for noen å høre hva du sier» (Guri)

Her ser vi altså at Guri fokuserer på elevenes volum på stemmen og kun i kritisk forstand. Hun gir ingen kommentarer der hun påpeker at volumbruken er bra. Blant Guris kommentarer finner vi heller ingen fremovermeldinger.

Det som er felles for disse kommentarene er at de aller fleste er generelle og vage. De sier altså kun at stemmebruken er bra/grei/flott/ok, men inneholder i liten grad begrunnelser for dette. I tillegg finner vi kun et fremovermeldinger innenfor denne kategorien.

Bruk av PowerPoint

Alle elevene benyttet seg av PowerPoint i sine fremføringer da dette var enten anbefalt eller pålagt i alle oppgavebeskrivelsene. Men dette er noe som legges lite vekt på i lærernes vurderinger. Det er kun **Guri** som kommenterer dette punktet, og det gjør hun ved to anledninger:

«Fin PowerPoint» (Guri).

«I tillegg har du litt mye tekst på PowerPointen, slik at det kan være litt vanskelig å rekke å lese alt for publikum, men ellers er den fin» (Guri).

Vi ser at den ene er veldig vag og sier at PowerPointen er fin, men ingenting om på hvilken måte den er fin eller hvorfor. Den gir heller ingen forslag til hvordan eleven kan videreutvikle PowerPointen til neste gang. Når det gjelder den andre kommentaren ser vi at den er mer spesifikk. Den sier altså at skriften er for liten og at det på denne måten blir vanskelig for publikum å få med seg alt. Heller ikke her kommer det noen form for rettleiding om hvordan man kunne gjort det bedre til neste gang. Ser vi disse kommentarene i sammenheng ser vi at de kun fokuserer på PowerPointen for seg selv. Det er ingen kommentarer rettet mot hvordan den fungerer i samspill med det muntlige, kroppslige eller det verbale i fremføringen. Når det gjelder de to resterende lærerne **Rita** og **Lars**, har de ingen tilbakemeldinger som kommenterer bruken av multimodale ressurser i det hele tatt.

4.2.4 Generelle kommentarer

Til slutt har vi altså de generelle kommentarene som retter seg mot fremføringen i sin helhet, og passer derfor ikke inn under de andre kategoriene. Jeg fant også en god del eksempler på slike kommentarer i alle de tre lærernes vurderinger. Her har vi to eksempler:

«Flott presentasjon» (Lars)

«Bra levert!» (Rita)

«Kjempe bra jobba» (Guri)

De generelle kommentarene som blir gitt skriftlig kommer nesten alltid avslutningsvis i tilbakemeldingen. Det kan virke som en slags oppsummering der læreren gir en avsluttende positiv og oppmuntrende kommentar. Noe som er spesielt med alle disse kommentarene, er at de er utelukkende positive. Vi finner altså ingen generelle kommentarer som er kritiske, eller påpeker noe negativt i denne sammenhengen. Disse kommentarene er vage og gir heller ingen retningslinjer på hvordan elevene kan gjøre det bedre til neste gang, og de retter seg ikke mot noe spesielt vurderingsområde, men fokuserer heller på fremføringen i sin helhet.

Generelle kommentarer i observasjonsmaterialet

Slike kommentarer kom også tydelig til syne via observasjonen i klasserommet, og i muntlig kontekst kom det utelukkende kommentarer i denne kategorien. Disse kommentarene ble ikke analysert på samme måte som de skriftlige, og er heller ikke med i tabellen. Likevel vil jeg ta med dette i denne sammenhengen da dette også er en slags vurdering av fremføringene.

Det var kun **Guri** og **Lars** som kom med tilbakemeldinger muntlig, da **Rita** ikke kommenterte noe som helst mellom hver av fremføringene. I denne sammenhengen dreide det seg om kommentarer som:

«Bra jobba» (Guri)

«Fint» (Guri)

«Interessant» (Guri)

«Flott» (Lars)

De var altså støttende, vage og ga ingen fremovermeldinger, og det kan se ut som de fungerer som en slags «klapp på skulderen» etter at elevene har holdt sine fremføringer. Alle elevene fikk altså slike støttende kommentarer, og det forekom ingen kritiske spørsmål eller poengteringer i umiddelbar etterkant av presentasjonene.

4.2.5 Oppsummering

Gjennom fremstillingen av mine funn og denne analysen, kan man se at **innholdet** er det klart mest kommenterte punktet i disse vurderingene, og da med spesielt fokus på det **faglige innholdet** i fremføringene. Når det gjelder strukturen, er de aller fleste kommentarene knyttet til hvordan fremføringen er disponert, og om de har en klar innledning, hoveddel og konklusjon. Alle de tre lærerne er altså opptatt av fremføringenes makrostruktur, og ingen retter fokuset inn mot mikrostrukturen. Når det gjelder kommentarene rettet mot selve fremføringen, ser vi at de aller fleste kommentarene retter seg mot bruk av manus og stemmebruk. Det er også to kommentarer som retter seg mot bruken av digitale ressurser, men ingen kommentarer knyttet til kroppsspråk og andre virkemidler som språk og stilvalg. Det er altså veldig ulikt fokus på de ulike vurderingsområdene i det empiriske materialet, men vi ser at alle lærerne gir kommentarer som retter seg mot flere av disse vurderingsområdene. De tre hovedkategoriene blir altså kommentert av alle de tre lærerne, men i ulikt omfang.

Et annet gjennomgående funn fra denne analysen, er at mange kommentarer er vage og det finnes få konkrete fremovermeldinger i materialet. Men dersom disse blir gitt, er det aller hyppigst i faglig innholdskategorien og disposisjonskategorien. Videre finner vi at kommentarene på den muntlige fremføringen er vage og inneholder i liten grad fremovermeldinger eller støtte for veien videre. Disse skiller seg altså fra de andre kommentarene på den måten at det finnes veldig lite spesifikk feedback og feedforward. De generelle kommentarene er av en støttende, men ukritisk karakter, og jeg fant flere av disse både i muntlig og skriftlig kontekst. Det fantes altså del slike kommentarer i datamaterialet, men disse rettet seg ikke mot noe konkret vurderingsområde, men fremføringene i sin helhet.

5 Diskusjon

I dette diskusjonskapittelet vil jeg drøfte funnene fra analysen opp mot relevant teori om vurdering av muntlige fremføringer, og diskutere masterprosjektets problemstilling:

Hvordan vurderer tre ulike lærere på VG3 muntlige fremføringer i norskfaget?

Målet med studien har vært å undersøke tre læreres vurderingspraksis når det er snakk om muntlige fremføringer i faget norsk. For å kunne svare på denne problemstillingen utarbeidet jeg to forskningsspørsmål:

- I. Hvilke vurderingsområder vektlegger lærerne i de skriftlige vurderingene av de muntlige fremføringene i norskfaget?
- II. I hvilken grad er vurderingene læringsfremmende?

For å kunne besvare disse forskningsspørsmålene, og for å underbygge resultatet og eventuelle konklusjoner, vil jeg sammenligne mine funn med teori og tidligere forskning. På bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål har jeg valgt å dele kapittelet i to hovedområder der jeg først vil drøfte **fokusområder i vurderingene** og deretter diskutere **læringsfremmende vurdering**.

5.1 Fokusområder i vurderingene

Først og fremst vil jeg begynne med å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvilke vurderingsområder vektlegger lærerne i de skriftlige vurderingene av de muntlige fremføringene i norskfaget?* Jeg ønsket altså å undersøke hva lærerne fokuserte mest på i tilbakemeldingene sine, og om noen vurderingsområder ble prioritert i større grad enn andre.

Dette kapittelet vil være oppdelt etter vurderingsområdenes hovedkategorier og avslutte med noen felles refleksjoner og drøfting knyttet til alle vurderingsområdene i sammenheng.

Innhold

I min analyse ser vi en tydelig forskjell i prioriteringen av de ulike vurderingsområdene, der for eksempel *innhold* har over dobbelt så mange kommentarer som *den muntlige fremføringen* og *struktur*. Innhold var altså det vurderingsområdet som totalt sett får flest kommentarer når vi teller opp det samlede antallet lærerkommentarer, men det er også det vurderingsområdet hver lærer vektlegger sterkest i de aller fleste responstekstene til elevene. To av dem begynte også sine vurderinger med kommentarer rettet mot dette vurderingsområdet. Det var altså felles for alle de tre lærerne at de fokuserte mest på nettopp innholdet i fremføringen. Dette samsvarer også med Løvlands (2006) funn, som handler om at elevene oppfattet det faglige innholdet som viktigst fordi det var dette de følte de ble vurdert etter. Elevene mente altså at lærerne fokuserte kun på det faglige innholdet, og derfor så de ingen grunn til å legge fokuset på andre aspekter ved fremføringen.

Dette fenomenet blir også omtalt av Fjørtoft (2016, s. 49-50), som kaller det *backwash* i vurderingen. Han hevder at backwasheffekten er et teoretisk begrep som viser hvordan vurderingen faktisk kan definere hva som teller som kunnskap på det aktuelle området. Dersom lærerne kun legger vekt på et spesifikt vurderingspunkt, vil det også være dette området elevene fokuserer på og legger arbeid i. Hvis vi ser mine funn i sammenheng med Løvlands (2006) poengtering om elevenes oppfatning, kan det tyde på at de har grunn til å mene at det er det faglige innholdet som vurderes og derfor telles.

Disse funnene står dog i kontrast til Jers (2010, s. 68) funn. Hun hevder, ved hjelp av sitt responsrektangel, at det kan være vanskelig å gi kommentarer knyttet det hun kaller for et *globalt nivå* i det retoriske responstriangelet (*intellectio, inventio og dispositio*). Dette fordi disse delene blir sett på som mer usynlige aspekter av en fremføring. Hun påpeker videre at lærerne heller gir kommentar rettet mot det lokale nivået (*elocutio, memoria og actio*), som er både synlige og hørbare sider ved en fremføring (Jers, 2010, s. 69). Det betyr altså at kommentarer mot innholdet vil være vanskeligere å gi enn kommentarer mot selve fremføringen, fordi sistnevnte er mer synlig gjennom en muntlig fremføring. Dette står altså i strid med mitt funn fra analysen, der innhold ble kommentert i langt større grad enn selve

muntlige fremføringen. Det kan derfor virke som lærerne i mitt materiale ikke har slike vanskeligheter med å kommentere det faglige innholdet i det hele tatt. Funnene i denne oppgaven peker heller i andre retningen og viser vanskeligheter med å kommentere nettopp det muntlige, som Jers (2010) betegner som det lokale og synlige nivået.

For å utjevne denne forskjellen mellom prioritering av ulike vurderingsområder, hevder Svennevig et al. (2012) at retorikken bør være et selvsagt startpunkt. Dette synet samstemmer også med Bakken (2017) og Børresen et al. (2012) som poengterer at den retoriske arbeidsprosessen kan støtte elevene i planleggingen av muntlige tekster. Ved hjelp av denne kan elevene ha noen håndfaste kategorier å forholde seg til, og begrepene kan fungere som gode pekepinner mot alle fremføringenes felles mål. Hvis vi ser på tilbakemeldingene i mitt materiale, er det kun Lars som i sine vurderinger bruker de retoriske begrepene. Men dette knytter han til det faglige innholdet i presentasjonene. Klassen hans arbeidet med retorisk analyse, og begrepene ble derfor brukt i sammenheng med elevenes innhold og fokuserte på deres bruk av disse. Retorikken ble altså ikke brukt som verktøy i vurderingene av noen av lærerne, selv om vi ser at flere av mine vurderingsområdene kan sammenfalle med faser fra den retoriske arbeidsfasen. Blant annet kan jeg se mange fellestrekk mellom mine kategorier *struktur*, *innhold* og *selve fremføringen* med Aristoteles' (2006) følgende tre kategorier: *dispositio*, *inventio* og *actio*. Jeg vil videre rette søkelyset mot sistnevnte.

Den muntlige fremføringer

Når det gjelder vurderingene av selve den muntlige fremføringen, ser vi altså her at alle lærerne kommenterer dette vurderingsområdet på én eller annen måte. Dette står i strid med funnene fra Hertzberg (2003), som hevder at så å si ingen av elevenes presentasjoner ble vurdert etter et *actio*-perspektiv i det hele tatt. Kanskje kan en forklaring på denne forskjellen være tidsperspektivet mellom de ulike studiene. Hertzbergs studie ble gjennomført før innføringen av LK06, som bar med seg en satsning på muntlige ferdigheter som en av fem grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016, 9. Mars). Min studie har altså foregått 16 år etter dette, og LK06 bør være godt etablert blant lærere i dagens skole. En forklaring på denne forskjellen kan derfor være at fokuset på det muntlige har økt, og det har blitt lagt mye mer vekt på viktigheten av å arbeide med nettopp dette i skolen de siste årene.

I forlengelsen av dette, peker Berge (2007) på en annen grunn ved vekslende kvalitet på vurdering av muntlighet, nemlig mangelen på et nasjonalt vurderingssystem. Han poengterer videre at denne oppgaven overlates til den enkelte lærer, og det er derfor stor grunn til å tro at vurdering av muntlighet vil være vilkårlig (Berge, 2007, s. 243). Denne tilfeldigheten er oppsiktsvekkende med tanke på at den muntlige kompetansen legger grunnlaget for å senere kunne utøve aktiviteten gjennom andre medium (Palmér, 2010). Å ha et klart mål og strategi for vurdering rettet mot muntligheten, vil derfor være viktig for elevenes læring og utvikling på dette punktet og andre områder senere.

Vi ser likevel at lærerne i min studie konsentrerte seg om noen utvalgte områder i vurderingen på dette punktet, og de fleste av disse var felles for alle tre lærerne. Disse kommentarene ser altså ikke ut til å være helt vilkårlig slik Berge (2007) mente de fort kunne bli. Ser vi alle vurderingene i sammenheng, ser vi at kommentarene som var rettet mot selve fremføringen, rettet seg rundt kategoriene: stemmebruk, manusbruk og bruk av PowerPoint. Dette er i tråd med det Svenkerud (2013a) finner ut at elevene kan om muntlige ferdigheter. Hun formulerer det på denne måten: «Elevenes kunnskap om muntlige ferdigheter handler først og fremst om kroppsspråk og stemmebruk i framføringssammenheng. De vet de skal bruke høy stemme, ikke snakke for fort og ikke lese fra manus» (Svenkerud, 2013a, s. 11). Ut fra dette, ser vi at det lærerne i min studie kommenterer også det elevene i Svenkeruds (2013a) studie peker på som viktig i en fremføring samstemmer godt. Ser vi dette i sammenheng kan vi derfor si at lærernes prioritering og elevenes kunnskap er ganske samstemt på dette området.

Hvis vi skal tro andre studier er det likevel mange aspekter som ikke blir kommentert på dette området. Bakke og Kverndokken (2011) peker på blant annet betoning, pausebruk, gestikk, kroppsspråk og mimikk som viktige deler av den muntlige kompetansen som bør øves på i klasserommet, men som også bør vies plass til i vurderingene. Ser vi funnene i sammenheng med de to studiene som er nevnt ovenfor kan vi derfor si at funnene i denne studien står godt i stil med hva elevene ser på som den muntlige ferdigheten, men mangler fortsatt en del for å kunne si at man har kommentert og veiledet elevene på alle aspekter innenfor selve fremføringen.

Når det gjelder den siste kategorien jeg opererte med innenfor selve fremføringen, *bruk av PowerPoint*, ser vi at kun én av lærerne faktisk kommenterer dette punktet. Dette er altså en av kategorien som blir viet aller minst oppmerksomhet i vurderingene. Dette er spesielt interessant på grunn av at alle elevene valgte å benytte seg av PowerPoint som en ressurs i fremføringene. Funnet mitt er i tråd med funn i Løvlands (2006) studie der hun undersøker hvordan elevene tar i bruk multimodalitet, og hvordan dette blir veiledet og vurdert av lærerne. Hun finner at lærerne gir lite veiledning underveis og lite eller ingen vurdering av multimodaliteten til slutt. På bakgrunn av manglende veiledning og vurdering oppfatter derfor elevene den verbalspråklige framstillingen som sentral og de mener at de til syvende og sist blir vurdert på grunnlag av denne. Dette kan altså se ut til å være et glemt område når det kommer til vurderingen, og det er ganske interessant med tanke på innføring av digitale verktøy som en grunnleggende ferdighet i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skal man ta dette fokuset på alvor er det viktig å fokusere på dette, spesielt når vi vet hvor stor effekt gode vurderingsrutiner kan ha for læring (Hattie, 2009). At flere undersøkelser viser dette vurderingsområdet er lite løftet frem, er påfallende siden sammensatte tekster har blitt mer og mer anvendt og arbeidet med i skolen i de senere år (Løvland, 2006).

I tråd med dette understreker også Penne og Hertzberg (2015) og Svennevig et al. (2012) viktigheten av å vurdere samspillet mellom ulike ressurser og å kunne kommentere hvordan de fungerer for å skape en helhet. Hvis vi ser på de to kommentarene Guri ga rettet mot elevenes bruk av PowerPoint, ser vi at ingen av dem retter fokuset mot hvordan det fungerer i samspill med resten av fremføringen. Den ene kommentaren er helt generell, mens den andre påpeker at eleven har for mye skrift på Powerpointen. Elevene får altså ingen informasjon om hvordan den multimodale helheten fungerte, og heller ingen forslag til hvordan dette kan gjøres enda bedre til neste gang.

Struktur

Videre i analysen ser vi at mange kommentarer også retter seg mot fremføringens disposisjon. Alle lærerne sier noe om dette på en eller annen måte, og man ser tydelig at dette er et vurderingsområde de er opptatt av å kommentere. Alle lærerne kommenter dette i form av makrostrukturen i fremføringen, og er altså opptatt av hvordan fremføringen er disponert med innledning, hoveddel og avslutning. Jers (2010) påpeker at dispositiofasen er en del av det globale, usynlige nivået av en fremføring, og derfor kan være vanskelig å kommentere. Også

her står dette i strid med funnene i min studie, da alle lærerne kommenterer i en eller annen form dette vurderingspunktet i alle sine tilbakemeldinger. Likevel er det verdt å nevne at disse kommentarene gjerne ikke går dypere enn å fokusere på de overordnede delene.

Når det gjelder å strukturere forberedelsestiden, er situasjonen en litt annen enn ved struktureringen av selve fremføringen. Ingen av lærerne velger å kommentere noe knyttet til denne fasen i det hele tatt. De sier altså ingenting om hvordan elevenes arbeid på forhånd av selve fremføringene har utartet seg. Et lignende funn finnes også i Jers' (2010) og Svenkeruds (2013a) studie, og begge to understreker mangelen på nettopp slike kommentarer. Arbeid med muntlige fremføringer er altså en prosess, og elevene trenger støtte og veiledning i alle faser av denne prosessen (Svenskerud, 2013a). Jers (2010) påpeker også at elevene får for liten tid til å forberede seg til en muntlig presentasjon, og at de i aller høyeste grad blir overlatt til seg selv i denne perioden. Når det gjelder elevene i min studie, får de tid til å forberede seg på forhånd av disse fremføringene på skolen. Jeg kan likevel ikke uttale meg om hva som foregikk i denne perioden, da jeg valgte å fokusere på tilbakemeldingene i denne studien.

Alle vurderingsområdene i sammenheng

Hvis vi ser alle vurderingsområdene i sammenheng, hevder Aksnes (1999) at muntlige fremføringer kan være vanskelig å vurdere med tanke på at det finnes flere meningsbærende elementer i dem. Læreren må altså gjøre et valg om hva som eventuelt skal vektlegges mer enn andre ting, og hva som er viktig for at elevene skal kunne nå læringsmålene. Alle lærerne i denne studien kommenterer elevfremføringene både innenfor struktur, innhold og selve fremføringen, og de berører altså mange meningsbærende elementer i sine tilbakemeldinger.

Det finnes ingen fasit på hva som er det viktigste i en slik vurderingssituasjon, men dersom vurderingen skal være pålitelig må man ta hensyn til at to mål krysses, og man må «operere med en blanding av skjønn og faste kriterier, og i begge tilfeller dreier det seg om å vurdere både innhold og actio» (Penne og Hertzberg, 2015, s. 92). Også i læreplanen legges det opp til et fokus på begge disse områdene i arbeid med muntlige fremføringer. Det forventes altså en læringsutvikling på både det faglige området og det muntlige området. Disse vurderingsområdene blir begge fokusert på av lærerne i min undersøkelse, men vi har også tidligere vært inne på at innholdskategorien skiller seg ut på flere områder. En hovedforskjell er at det blir gitt overveiende flest kommentarer i denne kategorien. Altså blir både muntlighet

og det faglige berørt i vurderingssituasjonen av lærerne, men man ser en klar ulik vekting av dem.

I denne sammenheng påpeker flere forskere at det finnes lite metaundervisning knyttet til muntlighet i norske klasserom (Jers, 2010; Penne & Hertzberg, 2015; Svenkerud, 2013a). Dette handler om det Aksnes (2017) kaller for *undervisning i muntlighet*. Det er altså lite undervisning knyttet til hvordan man holder en muntlig fremføring, og hvordan man utvikler gode muntlige ferdigheter generelt. Kanskje er det også nettopp derfor det er lite fokus på dette også i vurderingene, og at elevene legger mer vekt på nettopp innholdet i fremføringene selv (Fjørtoft, 2016). Kanskje vet elevene rett og slett ikke hvordan de skal opptre for å kunne uttrykke seg muntlig på en god måte. Dette trengs det absolutt mer fokus på både i skolen og i skoleforskning generelt. For å hjelpe elevene et stykke på vei med dette arbeidet kan det også være nødvendig å kunne gi læringsfremmende tilbakemeldinger av prestasjonen deres, og videre i andre delen av kapittelet er det nettopp dette som står i fokus.

5.2 Læringsfremmende vurdering

I denne delen av drøftingskapittelet vil jeg ta utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet, som er: *I hvilken grad er vurderingene læringsfremmende?* Her ønsker jeg altså å undersøke om tilbakemeldingene er læringsfremmende slik det beskrives i teorien, og om det eventuelt er ulikheter på dette området også innad i materialet.

I det analytiske rammeverket (kap. 3.6.1) la jeg noen føringer for hvordan jeg valgte å kategorisere tilbakemeldingene i ulike typer. Dette endte opp med uspesifikk feedback, spesifikk feedback og feedforward. Skillet mellom feedback og feedforward ble valgt med utgangspunkt i Hattie og Timperleys (2007) tre feedback spørsmål for effektiv tilbakemelding: *Hvor skal jeg? Hvor er jeg? Og hvordan skal jeg gå videre?* I de to siste spørsmålene, legges det vekt på at elevene må få spesifikk feedback knyttet til hvor står på nåværende tidspunkt og feedforward, som sier noe om hvordan de skal komme seg videre i læringsprosessen. Også annen, både nasjonal og internasjonal, forskning og teori er i tråd med dette (Beach & Friedrich, 2006; Brevik og Blikstad-Balas, 2014; Fjørtoft, 2016; Hopfenbeck og Lillejord, 2013; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2015, 3.

September). Når jeg videre valgte å dele opp feedback i underkategoriene uspesifikke og spesifikke, ble det gjort med utgangspunkt i teori og forskning som sier noe om at læringsfremmende tilbakemelding må være konkret og inn mot oppgaven, og inneholde mer enn bare «bra», «flott» og lignende (Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2016; Wiliam, 2010).

Hvis vi går tilbake til Hattie og Timperleys (2007) første spørsmål, ser vi at dette handler om at elevene på forhånd skal vite hvor de skal, og kunne ha kjennskap til vurderingskriterier og læringsmål. I mitt prosjekt, med hensyn til oppgavens omfang, ble det ikke anledning til å gå dypere inn på vurderingskriteriene og lærernes bruk av disse gjennom prosessen. Dette ville utvilsomt vært interessant å undersøke videre, da dette er en såpass viktig del av vurderingen ifølge både norsk forskning (Brevik og Blikstad-Balas, 2014; Fjørtoft, 2016; Penne og Hertzberg, 2015) og internasjonal forskning (Black & Wiliam, 1998a; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008).

Når vi ser på analysen som er gjort på mitt materiale er det en klar tendens til at mange av disse tilbakemeldingene er vage og inneholder få fremovermeldinger. Men det finnes forskjeller fra en kategori til en annen, og vi finner flest konkrete bevis i kategoriene *faglig innhold* og *disposisjon*. Innenfor disse kategoriene ser vi flere eksempler på både spesifikk feedback og feedforward. Det gis altså råd til videre arbeid og spesifiseringer om hva som var bra eller mindre bra i elevenes arbeid. Dette samsvarer også godt med funn i Hertzbergs (2003) studie der hun finner at dersom det ble gitt kommentarer som rettet seg mot noe spesifikt så var det kun knyttet til det faglige innholdet i fremføringen. Hun fant altså veldig lite spesifikke kommentarer generelt knyttet til muntlig fremføringsarbeid, men dersom det forekom var det utelukkende i tilknytning til det faglige innholdet.

I motsatt ende av skalaen, finner vi kommentarene som retter seg mot selve fremføringen. Disse er minst spesifikke og inneholder færrest fremovermeldinger. Disse kommentarene er vage og ukritiske, og mange er av typen: «god stemmebruk». Dette til tross for at kompetansemålene også vektlegger utvikling av muntlighet i stor grad (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dersom elevene alltid får mest spesifikke kommentarer og fremovermeldinger rettet mot innhold kan en fare være at elevene fokuserer på det som de blir vurdert etter (Fjørtoft, 2016; Løvland, 2006). På denne måten blir det altså mindre fokus på

den muntlige delen av fremføringen. Dette til tross for at muntlige ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017), og et eget punkt i læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Aksnes (2017, s. 17) forklarer mangelen på slike tilbakemeldinger ved å hevde at man i en talesituasjon ansikt til ansikt ikke oppfatter ordene isolert sett. Talespråket er tett knyttet til både situasjon og person, og blir derfor sett på som veldig personlig. Nettopp dette kan være grunnen til at lærerne er forsiktige med å gi respons på dette vurderingsområdet. Det kan derfor være vanskelig å gi konstruktiv kritikk fordi man må ta hensyn til elevens sårbarhet og tenke på at de ikke skal miste ansikt i vurderingssituasjon. I tillegg ønsker vi at elevene neste gang skal føle seg komfortable med å holde en fremføring, og på den måten føle at det blir enda tryggere neste gang. Vi ønsker derfor å gi de selvtillit og motivasjon til å kunne mestre lignende situasjoner i fremtiden. Hertzberg (2003) finner i sin studie at mange lærere vegrer seg for å gi kritikk nettopp på dette grunnlaget. Utfordringen for lærerne blir derfor å finne en gylden middelvei der de viser at de støtter elevene, men likevel skal kunne gi spesifikk feedback og feedforward som er mest mulig læringsfremmende.

Det samme gjelder også kommentarene i umiddelbar etterkant av fremføringene, som i all hovedsak er korte, generelle og ukritiske kommentarer som retter seg mot fremføringen i sin helhet. Dette er kommentarer som blir gitt umiddelbart etter fremføringen og i muntlig form. Når Hertzberg (2003) gjorde sin studie, undersøkte også hun den muntlige responsen som foregikk rett i etterkant av de muntlige fremføringene, og funnene har derfor mange likhetstrekk på dette området. Hun hevdet at lærerne takket og applauderte, og det nesten utelukkende blir gitt støttende, men ukritisk respons på det Hattie og Timperley (2007) kaller det personlige nivået. Dette er kommentarer som mange mener gir minst læringseffekt (Black & Wiliam, 1998a; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Wiliam, 2011). Likevel er den typen tilbakemeldinger hyppig brukt, og jeg finner eksempler på slike kommentarer som både er gitt muntlig og skriftlig av lærere i mitt materiale. Dette kan altså på den ene siden bli sett på som oppsiktsvekkende med tanke på at man gjerne vil at tilbakemeldingene skal fremme læring og utvikling hos eleven. Men på en annen side veldig forståelig fordi man tar hensyn til elevenes sårbarhet. Denne sårbarheten er spesielt stor hvis de blir gitt foran resten av klassen (Aksnes, 2017; Hertzberg, 1999; Jers, 2011; Penne og Hertzberg, 2015). Kanskje er det nettopp derfor at kommentarene som blir gitt umiddelbart

etter fremføringen er av veldig generell og støttende karakter. Vi ser i denne sammenhengen også en større grad av spesifikk feedback i de skriftlige vurderingene, noe som er forståelig da man slipper å tenke på elevenes tap av ansikt i en skriftlig individuell vurdering.

Kanskje er det nettopp på grunn av denne sårbare situasjonen, at lærerne gir aller mest kommentarer knyttet til det faglige innholdet. Ut fra analysen kan vi lese at både den mest spesifikke graden av feedback og feedforward forekommer hyppigst i denne kategorien. Alle lærerne har altså opptil flere fremovermeldinger i denne kategorien, og en mulig grunn til dette kan være satsningen på vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015, 7. Oktober), da det legges spesielt vekt på gode fremovermeldinger i denne satsningen. I de andre kategoriene derimot, finner vi lite feedforward, og dette samsvarer også med Hertzbergs (2003) funn. Hun påpekte også at dette er et problem ved lærernes vurdering knyttet til muntlige fremføringer. Det kan altså tenkes at det å gi tilbakemeldinger på det faglige kan virke mer trygt enn det å kommentere andre aspekter som gjerne kan ses på som mer personlig for elevene. Det er derfor en stor utfordring for lærerne å kunne legge til rette for best mulig læring, men på samme tid ta hensyn til elevenes sårbarhet i slike situasjoner. Penne og Hertzberg (2015) hevder at en grunn til manglende utfyllende kommentarer og fremovermeldinger i slike situasjoner, kan være at man ikke har anledning til å gå tilbake til teksten i vurderingssituasjonen.

I forlengelsen av dette, fokuserer Aksnes (1999), Engh (2011b) og Hertzberg (1999) på nettopp muntlighetens flyktighet, og påpeker at fremføringene på dette grunnlaget må vurderes der og da, når den faktisk eksisterer. Dette må skje fordi det kan bli vanskelig å vurdere noe som foregikk for en tid tilbake og som du faktisk ikke husker detaljer av fortsatt. Det som er spesielt med vurdering av muntlige fremføringer, er altså at de er stort sett umulig å vende tilbake til i vurderingssituasjonen (Jers, 2010, s. 66). I skriftlig tekster kan man vende tilbake så mange ganger man har behov for når man vurderer, men dette er ikke mulig ved muntlige fremføringer. Dette må man altså ta hensyn til i vurderingen, og det må derfor skje mens man fortsatt har det ferskt i minne. I min analyse ser vi også at lærerne gir tilbakemelding etter at alle elevenes fremføringer har funnet sted. Det betyr at noen elever får tilbakemelding opp til flere uker etter at de holdt sin presentasjon. De gis altså etter det ferdige produktet og elevene fikk ikke mulighet til å jobbe videre med tilbakemeldingene i etterkant. Og siden en vurdering først regnes som formativ hvis den blir brukt (Black &

William, 1998b; Gamlem & Smith, 2013) betyr dette at disse tilbakemeldingene har en summativ karakter.

Det er selvfølgelig umulig for meg å si om elevene brukte tilbakemeldingene, med tanke på at det empiriske materialet kun består av vurderingene, men skal man tro Black og William (1998b) er det derfor grunn til å tro at elevene ikke legger så mye i disse tilbakemeldingene, da de regner det som en ferdig prosess. Gamlem og Smith (2013) påpeker mangelen på å legge til rette for arbeid med tilbakemeldingene. De viste at elevene sjeldent fikk anledning til å benytte seg av vurderingene fordi læreren begynte med et nytt tema. De ble derfor ikke gitt tid til å revidere arbeidet de hadde gjort, og på den måten bruke tilbakemeldingene.

Forfatterne hevdet derfor at disse tilbakemeldingene var unyttige for læringsprosessen.

Tilbakemeldingene blir i min studie formidlet i form av tekst og er varig, i motsetningen til de muntlige fremføringene som er flyktige (Aksnes, 1999; Hertzberg, 1999, Jers, 2010).

Fordelen med dette kan altså være at elevene får mulighet til å vende tilbake til disse ved senere anledning. Men på den andre siden, understreker også Engh (2011b) og Gamlem og Smith (2013) fordelene ved muntlige tilbakemeldinger. Dette dreier seg om at man får mulighet til utdypning og fordypning, og at de på denne måten kan få en sterkere formativ funksjon.

I denne sammenhengen, understreker også Kvithyld og Aasen (2011, s. 13) viktigheten av at responsen bør foregå i dialogform. De hevder at lærerne på denne måten får en bredere innsikt i elevenes selvinnsett og ståsted, og at man kan bruke nettopp dette til å diagnostisere utviklingsnivået. Men de understreker også at dette ikke utelukkende er mulig ved muntlige vurderingssituasjoner, men poengterer at det også er fullt mulig ved en skriftlig vurdering. Det viktigste er å lage en konversasjon ut av kommentarene og skape en dialog med elevene i arbeidet. Man skal altså strebe etter å tilrettelegge og hjelpe elevene til å realisere egne hensikter, i stedet for å projisere din egen agenda (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). Det er viktig å kunne kommunisere med elevene, og på den måte danne et felles forståelsesgrunnlag for det aktuelle arbeidet. Kvithyld og Aasen (2011) skriver om dette med utgangspunkt i tekstarbeid, men jeg mener dette også med fordel kan overføres til arbeid med også muntlige arbeidsformer. Dette perspektivet støttes også av Hertzberg (1999), som hevder at

norsklærernes kunnskap om vurdering skriftlig også kan være godt som gull når de skal vurdere muntlighet (Hertzberg, 1999, s. 189).

Kvithyld og Aasen (2011) trekker videre frem et annet prinsipp om vurdering i sin artikkel, nemlig behovet for «selektiv respons». De bruker en metafor i sin forklaring av dette og sier at læreren ikke må gi eleven hele diagnosen, men en tilpasset medisin. I dette legger de altså at elevene ikke vil greie å nyttiggjøre seg av responsen dersom den blir gitt på alle delene og nivåene samtidig. Det foreslås derfor at lærerne på forhånd avklarer hva som er målet med den spesifikke oppgaven og hva de derfor også legges vekt på i deres vurdering av elevarbeidet. Dersom man fokuserte på alle punkter i en fremføring samtidig kan det også føre til at eleven blir demotivert og han/hun vil kanskje klandre ytre årsaker (Harlen og James, referert i Fjørtoft; 2016, s. 56; Smith, 2009). Det er altså forbundet en fare ved å gi for mange tilbakemeldinger der du etterspør en forbedring fordi eleven kan se det som for mye å gape over. Dersom eleven ikke ser muligheten til å lykkes er det også en fare for å miste helt motivasjonen og gi opp. Lærerne i min studie har altså valgt seg ut noen fokusområder som de velger å kommentere, og vi ser at alle tre kommenterer mye av det samme hos hver enkelt elev. Kanskje er det nettopp dette de har tenkt på når de har utelukket noen områder ved sine vurderinger og tilbakemeldinger, og fokusert på hovedområdene *innhold*, *struktur* og *muntlig fremføring*.

Generelt kan vi si at mine funn står i stil med Palmérs (2008) funn som handler om at lærerens tilbakemeldinger etter fremføringer oftest er gjennomgående positive, korte og generelle. Lærerne har altså en vei å gå for at tilbakemeldingene på alle vurderingsområdene skal være mest mulig læringsfremmende for elevene. Men likevel ser vi gode tendenser på noen av områdene, og dette gjelder spesielt på tilbakemeldinger som henvender seg mot det *faglige innholdet*, eller *disposisjonen* i fremføringene. Vi finner tidvis kommentarer som er både spesifikke og som gir konkrete fremovermeldinger, og dette bør også overføres til vurderingen av de andre vurderingsområdene. På denne måten kan lærerne legge til rette for best mulig utvikling på flere viktige områder i norskfaget. Det er altså mye som må ta hensyn til i arbeidet med å vurdere muntlige fremføringer i norskfaget.

Hattie og Timperley (2007) understreker viktigheten av nettopp en god vurderingspraksis i skolen. De hevder også at vurderingen i verste fall kan hemme læring hvis det ikke blir gjort på rett måte. Dette synet støttes også av Kluger og DeNisi (1996) som videre poengterer at så mye som en tredel av tilbakemeldingene som blir gitt til elevene i en lærings situasjon faktisk er hemmende og/eller verdiløst for mottakeren. Det er altså viktig at vurderingene blir nøye gjennomtenkt fra lærernes side og at lærerne alltid må være oppmerksomme på hvor viktig vurderingen kan være for elevenes læring. Lærere må alltid være bevisst sin egen praksis på feltet, og jobbe med å utvikle seg på dette området. Jeg har tidligere nevnt at «vurdering av muntlige fremføringer» er et felt hvor det finnes lite forskning fra før, og med dette prosjektet i bakhodet kan vi altså si at trengs mer forskning på dette området!

6 Avslutning

Vurdering av muntlige fremføringer i videregående skole er et område der det er gjort få studier fra tidligere. Målet med min studie var derfor å tilføye nyttig kunnskap og informasjon på dette feltet. På bakgrunn av dette ønsket, formulerte jeg en problemstilling som søkte svar på hvordan lærere faktisk vurderer muntlige fremføringer. Jeg har, gjennom hele masteroppgaven, redegjort for studiens teoretiske rammeverk, presentert min metodiske tilnærming i prosjektet og presentert resultatene fra analysen. Ved å knytte disse delene sammen, forsøkte jeg i drøftingskapittelet å svare på forskningsspørsmålene jeg hadde satt meg. Nå helt avslutningsvis i kapittelet, vil jeg oppsummere studien og komme til en konklusjon. Videre vil jeg også komme men noen didaktiske implikasjoner, og avslutte med forslag til videre forskning.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Det første hovedfunnet handler om at lærerne kommenterte både innholdet, strukturen og selve fremføringene hos alle de analyserte skriftlige vurderingene. Vi så også at de ble vektlagt ulikt av de ulike lærerne, men at det var felles for alle sammen at det faglige innholdet ble prioritert i størst grad. Det ble også gitt lite oppmerksomhet på områder som bruk av PowerPoint og kildebruk, og ingen kommentarer mot visuelle eller muntlige virkemidler. Lærerne hadde altså bestemt seg for noen konkrete områder som de valgte å kommentere i hver eneste skriftlige vurdering, men de ble tilpasset i noen grad etter fremføringens egenart. Lærernes kommentarer knyttet til strukturkategorien var veldig like både på tvers av lærerne, og på tvers av vurderingene hver lærer ga. Når det gjelder de muntlige fremføringene fokuserte de på stemmebruk og manusbruk, men det ble ikke kommentert noe utover dette.

Videre konsentrerte vi oss om graden av spesifikk feedback og feedforward. Blant mitt materiale, ser vi at det generelt forekommer lite spesifikke tilbakemeldinger, men også her varierer det fra en kategori til en annen. Det er også i kategorien faglig innhold at vi finner de mest spesifikke tilbakemeldingene og flest fremovermeldinger, og vi kan dermed si at det var i denne kategorien hvor det ble gitt flest læringsfremmende tilbakemeldinger. Ser vi på kommentarene som var rettet mot selve fremføringen ser vi det stikk motsatte. Her blir det

altså gitt aller mest vage tilbakemeldinger, og lite spesifikke kommentarer og fremovermeldinger. Dette så vi at var et typisk funn også i andre studier, og det kan virke som lærerne vegrer seg for å kommentere dette området fordi det virker så personlig for den enkelte elev. Mine funn viser også at tilbakemeldingene ble gitt lenge etter at fremføringene faktisk hadde funnet sted, og det ble ikke lagt til rette for videre arbeid med tilbakemeldingene, noe som er grunnleggende for at det skal falle inn under kategorien formative vurderinger.

Dette er et område der det absolutt trengs videre forskning, men likevel er denne oppgaven et bidrag til forskningsfeltet. Jeg håper også at oppgaven fremhever viktigheten av fokus på vurdering generelt, men kanskje spesielt i arbeid med muntlige fremføringer, noe som ser ut til å være et område der mange lærere har et stort forbedringspotensial.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Funn i denne masteroppgaven leder oss inn mot noen didaktiske implikasjoner som jeg vil trekke frem her. Først og fremst vil jeg understreke viktigheten av at lærerne tenker gjennom hva som faktisk er viktig kunnskap og ferdigheter i tilknytning til elevenes muntlige fremføringer. Det er viktig å på forhånd ha avklart hva man ønsker at elevene skal mestre, og på den måten kunne gi tilbakemeldinger som peker på disse områdene spesifikt. Elevene trenger veiledning og vurdering i alle typer læringsprosesser, og dette har sett ut til å være en mangelvare i arbeid med muntlige fremføringer spesielt. I denne sammenhengen må norsklærerne også tenke på at muntlige fremføringer innebærer en prosess, og ikke bare fasen med selve fremføringen. Det er også snakk om en forberedelsesprosess der mange elever har behov for veiledning og støtte, men som det ser ut til å gis lite av på dette området. Jeg ønsker derfor å løfte frem viktigheten av lærernes oppmerksomhet på nettopp dette området, og ønsker meg at dette legges mer vekt på i fremtiden. Forskning har pekt mot at muntlighetsopplæringen er lite systematisk (Svenkerud, 2013a), og at det blir gitt lite undervisning om muntlighet (Jers, 2010; Penne & Hertzberg, 2015; Svenkerud, 2013a). Det er, som vi også har vært inne på tidligere, norskfagets ansvar spesielt (Utdanningsdirektoratet, 2013) med utvikling av muntlige ferdigheter. Kanskje bør vi derfor som norsklærere være

spesielt oppmerksomme på at dette området ikke skal stå i skyggen av fokuset på det faglige innholdet i fremtiden.

I den generelle delen av læreplanen i norsk står det at «muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det muntlige skal altså være et eget område for vurdering, der elevene trenger støtte og veiledning. Utfordringen blir derfor å kunne gi tilbakemeldinger på det muntlige i tillegg til dette innholdet, med tanke på at vi har sett at det i aller høyeste grad er det faglige innholdet som blir vurdert og veiledet. Det skal faktisk bli gitt en egen karakter på muntlighet i enden av studieløpet, og det blir derfor svært viktig å reflektere rundt hva denne skal inneholde. Vi har sett at vurderingen av muntlighet ofte baseres på muntlige fremføringer (Svenkerud et al., 2012). Dersom fokuset her vil være på innholdet, er det jo faktisk mye faglig innhold som ligger til grunn for vurdering av muntlighet. Derfor er det viktig at lærerne er oppmerksomme på hva som faktisk blir vurdert og hvor fokuset ligger i disse sammenhengene. Dette blir også relevant i årene fremover, da vi ser at muntlig kommunikasjon også er del av kjerneelementene i norskfaget i de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Til slutt vil jeg også trekke frem viktigheten av et felles metaspråk knyttet til muntlighet, og det Aksnes (2017, s. 21) kaller undervisning i muntlighet. Dette blir spesielt tydelig når vi ser at tilbakemeldingene gjerne er generelle og ikke retter seg mot noe spesifikt. Lærerne og elevene må altså kunne ha et felles språk om muntligheten, og på denne måten vil lærerne kanskje klare å være mer spesifikke i sine tilbakemeldinger. I denne sammenheng ønsker jeg også å slå et slag for at retorikken kan være et bidrag i denne sammenheng. Man må ikke nødvendigvis knytte det opp mot den retoriske arbeidsprosessen konkret, men det blir derfor opp til den enkelte læreren å bruke sin profesjonalitet til å avgjøre hvordan man vil bruke det. Det kan altså fungere som noen felles holdepunktet for både elever og lærere, og på den måten kan man skape et felles tolkningsfellesskap der alle jobber mot det samme målet. I denne sammenheng vil målet være å utvikle ferdigheter knyttet til det å arbeide med muntlige fremføringer.

6.3 Forslag til videre forskning

I dette prosjektet har jeg undersøkt lærernes skriftlige vurderinger av muntlige fremføringer. Av hensyn til oppgavens omfang fikk jeg ikke muligheten til å vurdere lærernes bruk av vurderingskriterier i dette arbeidet, og det kunne derfor vært interessant å sett hvordan disse tilbakemeldingene eventuelt knyttet seg til disse kriteriene. Spesielt med tanke på at jeg fant en hovedvekt av tilbakemeldingene var generelle og ukritiske, ville det vært interessant å se om de i det hele tatt knyttet seg til slike vurderingskriterier.

I tillegg mener jeg at det ville vært interessant å se forskjellen mellom muntlige og skriftlige tilbakemeldinger. Er det virkelig slik at de muntlige tilbakemeldingene er mer spesifikke og utdypende enn de skriftlige? Er det slik at elevene lærer mer gjennom muntlige tilbakemeldinger, eller er det motsatt med tanke på at de skriftlige alltid kan vendes tilbake til? Dette ville vært interessant å undersøke i et annet forskningsprosjekt.

Avslutningsvis vil jeg også nevne at det hadde vært interessant å se elevenes bruk av tilbakemeldingene. I denne studien har jeg kun fokusert på hva tilbakemeldingene inneholder, og fikk derfor ikke anledning til å gå i dybden på elevenes anvendelse av tilbakemeldingene. Når vi nå vet hvor mye dette har å si for læringen, ville det vært svært interessant å se i hvor stor grad elevene altså tar i bruk disse tilbakemeldingene. Vi vet at tilbakemeldingene ikke er formative før de blir brukt, og det vil derfor være givende å se om de i kan plasseres under denne kategorien.

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 13-28). Otta: Tano Aschehoug.
- Aksnes, L. M. (2017). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aristoteles. (2006). Retorikk. Oversatt av Tormod Eide. Oslo: Vidarforlaget
- Bakke, J. O. & Kverndokken, K. (2011) Å vurdere muntlighet – fra et norskfaglig ståsted. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 37-48). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bakken, J. (2017) Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Beach, R. and Friedrich, T. (2006): “Response to writing”. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.) *Handbook of writing research* (s.222-233) The Guilford press. New York, London.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- 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.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press
- Black, P. og Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), s. 7-77. London: Routeledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144, 146-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brevik, L. M. (2012). Feedback: Why it is important and why it is not enough. *Fokus på Språk*, 28, s. 132–157.

- Brevik, L. M., & Blikstad-Balas, M. (2014). "Blir dette vurdert, lærer?". Vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2012). *Kvalitative metoder – Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt - elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1).
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (6. utg.). New York: Routledge.
- Dale, E. L. (2008). Del III: Reproduksjon av sosial ulikhet og ettergivenhet i utdanningssystemet. I E. L. Dale (Red.) *Felleskolen – reproduksjon av sosial ulikhet* (s. 279-377). Oslo: Cappelen Damm Undervisning.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S. & Engh, R. (2011). Vurdering i de enkelte fag – likheter og forskjeller. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 37-48). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dåsvatn, M. N. (2016). *Muntlige tilbakemeldinger i norskfaget. En videostudie av fem klasserom* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Engh, R. (2011a) *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2011b). Vurdering for læring. Hva og hvorfor?. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 37-48). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Everett, E. & Furseth, I. (2012) *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget
- 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, Oslo.

- Fjørtoft, H. (2007) Vurdering og vurderingsverktøy. *Norsklæreren* nr. 2 s. 6-11.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Forskrift til opplæringslova (2006) Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724).
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget*. (Doktoravhandling), Universitetet i Stavanger
- Gamlem, S. M. (2015a). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gamlem, S. M. (2015b). Vurdering for læring - elevar sine oppfatningar om nyttig tilbakemelding. I P. Haug (Red.), *Elev- og lærarrolla* (s. 201-224). Oslo: Samlaget.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 20(2), 150-169.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haber, R J., & Lingard, A. L. (2001) Learning Oral Presentation Skills. A Rhetorical Analysis with Pedagogical and Professional Implications. *Journal of general Internal Medicine* 16: 308-14.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring –for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hellevik, O. (2011). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig – det går an? I F. Hertzberg og A. Roe (Red.), *Muntlig norsk*. (s. 189-198). Oslo: Tano Aschehoug.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter - hva vet vi om skolens praksis?. I S. Matre & G. Melby (Red.) *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33-47). Trondheim: Akademika forlag.

- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. & Lillejord, S. (2013) Vurdering etter Kunnskapsløftet. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.) *Praktisk-pedagogisk utdanning. En Antologi*. (s. 229-253). Bergen: Fagbokforlaget
- Hsieh, H. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. doi: 10.1177/1049732305276687
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Jers, C., O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Malmö: Malmö högskola.
- Jers, C. O. (2011). Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning. *Educare*(1), 115-136.
- Johnson, R. B. (2014) Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I R. B. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (5.utg, s. 277-316). USA: SAGE
- King, G., Verba, S. & Keohane, R. (1994). *Designing Social Inquiry. Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton University Press.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263-268. doi: 10.1080/09695940903319646
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2 utg., s. 27-47) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. nr 16). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/sec1>

- Kunnskapsdepartementet (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr 28). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J.. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om Læsning*, nr. 9 (mars 2011), 10–16.
- Larsen, A. K. (2017) Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 17-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ludvigsen, K. & Egelanddal, K. (2016) Formativ e-vurdering i høyere utdanning. I R. J. Krumsvik (Red.) *Digital læring i skole og lærerutdanning*. (s. 256-273). Oslo: Universitetsforlaget
- Løvland, A (2006) *Samansette elevtekstar*. Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping (Doktoravhandling). Høgskolen i Agder.
- Matre, S. (2009). Vurdering av samtaletekstar som didaktisk utfordring. I O.K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, Vol 4, Nr. 1.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (Doktoravhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Palmér, A. (2010). *Att bedöma det muntliga*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Patton, M. Q. (2014) Module 29: Data Collection Decisions. I M. Q. Patton (Red.), *Qualitative Research & Evaluation Methods* (s. 255-263). Los Angeles: Sage
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen D. I. (2016). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rapley, T. (2016). Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (s. 331-345). London: Sage.

- Rønning, W. (2012). "Fra karakterjag til læring – fra dommer til trener". Rapport fra et forsøk med én karakter i norsk ved to videregående skoler (Nordlandsforskning 1005:2012). Hentet fra: http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132742/Dokumenter/Arbeidsnotater/2012/Notat_2012-1005.pdf
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153 -189.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). London: Sage
- Smith, K. (2009) Samsillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32, 35-49.
- Svenkerud, S. (2013a). "Ikke stå som en slapp potet" – elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, Vol.7, Art. 2
- Svenkerud, S. (2013b) *Opplæring i muntlige ferdigheter på 9.trinn*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo
- Svenkerud, S. & Opdal, L. (2017) Digitale verktøy i arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 103-117). Bergen: Fagbokforlaget
- Svennevig, J., Tønneson, J, Svenkerud, S. & Klette, K. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer. I *Rhetorica Scandinavica* (60), 68-89.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thisted, J. (2011) *Forskningsmetode i praksis – Projektorientert videnskapsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard Danmark.
- Tiller, T. (2006). Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ulrichsen, L. (2014) *Vurdering for læring. Elevperspektiv på vurderingspraksisen i norskfaget i den videregående skolen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. (NOR1-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 3. September). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015, 7. Oktober). Vurdering for læring - om satsingen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 8. Mars). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 9. Mars). Muntlige ferdigheter. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2017, 15. September). Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Vygotsky, L. S. (1996). Interaksjon mellom læring og utvikling. I Erling Lars Dale (Red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* (s. 143-165). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* University of London: Institute of Education.
- Wiliam, D. (2010). The role of formative assessments in effective learning environments. I H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Red.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s. 135-159): OECD Publishing.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001

Vedlegg A: Informasjonsskriv til deltakere

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lærerens vurdering av muntlige presentasjoner på VG3»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å analysere lærerens vurdering av muntlige presentasjoner. I dette skrivet gir masterstudent Eirin Andersen Stjernvang deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å analysere lærerens vurdering av muntlige presentasjoner i klasserommet. Masterstudenten vil være til stedet under de muntlige fremføringene for å ta anonyme feltnotater dersom det skulle foregå vurdering underveis i presentasjonene. I tillegg vil masterstudenten samle inn skriftlige vurderinger som er helt anonymisert av tilfeldig utvalgte elever.

Masterstudenten skal analysere hva slags type tilbakemeldinger læreren gir på elevenes muntlige presentasjoner og hva som blir lagt vekt på i disse tilbakemeldingene. Det vil derfor bli analysert hva slags type tilbakemeldinger som blir gitt i disse situasjonene og hva som legges vekt på i disse vurderingene.

Dette er et masterprosjekt og opplysningene om deg skal kun brukes til dette prosjektet. Et masterprosjekt vil si at en student gjennomfører et avgrenset forskningsprosjekt under veiledning av en faglig ansatt ved ILS. Prosjektet vil vare fra August 2018 til Juni 2019.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet skal jeg benytte meg av observasjon og innsamling av lærerens skriftlige vurdering som metoder.

Dersom du ønsker å delta i dette masterprosjektet innebærer det at du samtykker til at masterstudenten kan ta feltnotater (anonyme notater som forteller hva som foregår i klasserommet). Disse vil registreres skriftlig håndskrevet av masterstudenten.

I tillegg innebærer det at masterstudenten kan samle inn lærerens skriftlige vurdering av elevenes presentasjoner. Dette betyr at masterstudenten samler inn lærerens vurdering av elevenes fremføring, men det vil ikke være identifiserbart. Med dette menes det at det bare er læreren som vet hvilken elev vurderingen er rettet mot.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Masterstudenten vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun masterstudenten selv som får tilgang til opplysningene om deg i dette prosjektet. Alt datamaterialet vil lagres innelåst og personopplysningene om deg vil lagres adskilt fra øvrige data.

Det er kun Eirin Andersen Stjernvang (masterstudenten) som samler inn, bearbeider og lagrer data.

Du som deltaker vil IKKE kunne gjenkjennes i publikasjonen. Alt materiale som brukes i denne vil være hundre prosent anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes Juni 2019. Personopplysninger og datamaterialet vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Masterstudenten behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent: Eirin Andersen Stjernvang
 - Mail: eirinast@student.uv.uio.no.
 - Telefon: +47 400 62 844
- Førsteamanuensis: Henriette Hogga Siljan
 - Mail: h.h.siljan@ils.uio.no

Vedlegg B: Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter at jeg har fått informasjon knyttet til prosjektet «Lærerens vurdering av muntlige presentasjoner på VG3» av masterstudent Eirin Andersen Stjernvang, og gir med dette mitt samtykke til å delta i prosjektet. Jeg deltar på de vilkår som er oppgitt i informasjonen.

Jeg er klar over at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg kan trekke meg når som helst underveis i prosjektet og samtidig få alle registrerte opplysninger om meg slettet. I skriving av oppgaven vil det aldri fremkomme opplysninger som kan føres tilbake til meg. Det er bare masterstudenten som har tilgang til innsamlede opplysninger i personidentifiserbar form.

...../.....

Dato

.....

Underskrift

Vedlegg C: Godkjenning NSD

2.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærerens vurdering av muntlige presentasjoner på VG3

Referansenummer

567899

Registrert

08.02.2019 av Eirin Andersen Stjernvang - eirinast@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Henriette Hogga Siljan, h.h.siljan@ils.uio.no, tlf: 91395615

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eirin Andersen Stjernvang, eirinas@hotmail.com, tlf: 40062844

Prosjektperiode

01.10.2018 - 03.06.2019

Status

15.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

15.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c5d403c-e6a2-4aec-a7d1-974109a14486>

1/2

Prosjektet behandler alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet har innhentet 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 er dermed den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer 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, uforenlige 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte mottok 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 ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)