

MASTEROPPGAVE

«Jeg kan fokusere mer alene, men det er også bra hvis man jobber med andre siden man kan føle seg tryggere»

En studie av elever på 10. trinn oppfatninger av muntlige presentasjoner

Linnéa Landsem & Anna-Marie Spigseth

16. mai 2022

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. klasse

Fakultet for lærerutdanninger og språk



Sammendrag

Datamaterialet i denne oppgaven er hentet ut fra et spørreskjema, besvart av 33 10. klassinger. Hensikten med oppgaven er å finne ut hvilke oppfatninger elever på 10. trinn har om muntlige presentasjoner.

Sentrale funn i oppgaven er at de fleste elever er nervøse før de skal holde en muntlig presentasjon og få opplever disse nervene som hjelpsomme. Undersøkelsen viser at å presentere i gruppe gir mindre nerver enn å presentere alene. Grunnen til dette er at støtten i å være flere og pausene underveis i presentasjonen er med på å roe nervene. Det som gjør individuelle presentasjoner ubehagelige er i størst grad elevenes frykt for å ikke være gode nok, eller medelevers reaksjoner på presentasjonen. Elevene nevner fordeler ved individuelle presentasjoner, friheten i arbeidet og en karakter som kun er til seg selv er de to viktigste årsakene. Ved å slippe å fordele hvem som skal si hva, opplever elevene også at de lærer mer. Dette gjør at elevene føler de får vist mer av hva de kan når de har individuell presentasjon.

Videre viser undersøkelsen at elevene opplever lite elevmedvirkning i utarbeidelsen av vurderingsskjemaene. Det er stor spredning i hvorvidt elevene opplever vurderingsskjemaene som hjelpsomme i arbeidet med muntlige presentasjoner, noe som kan være en direkte konsekvens av liten elevmedvirkning.

Mange av elevene har erfaring med egenvurdering, men få har erfaring med hverandrevurdering. Av de elevene som har erfaring med å få tilbakemelding fra medelever mener mange at det fungerer bra, men noen synes også det er ubehagelig.

Abstract

The data material in this assignment is taken from a web-survey, answered by 33 10th graders. The purpose of the assignment is to find out what perceptions students in the 10th grade have about oral presentations.

Our study shows that most students are nervous before giving an oral presentation, and few find these nerves helpful. Our study shows that presenting in a group gives less nerves than presenting alone. The reason for this is that the support of being more participants and the break during the presentation helps to calm the nerves. What makes individual presentations unpleasant is the students *fear of not being good enough, or fellow students' reactions to the presentation*. The benefit of individual presentation is the freedom in the process, and a grade that is only to itself. By not having to distribute who should say what, the students also experience that they learn more.

The survey shows that the students experience little student participation in the preparation of the characteristics of the curriculum. There are disagreements in whether the students experience the characteristics of the curriculum as helpful in the work with oral presentations, which can be a direct consequence of little student participation.

Many of the students have experience with self-assessment, but few have experience with each other's assessment. Of the students who have experience of getting feedback from fellow students, many believe that it works well, but some also find it uncomfortable.

Forord

Tenk at fem år på lærerutdanningen nå er over og masteroppgaven er endelig ferdig. Å skrive masteroppgave er noe vi har sett frem til med glede, entusiasme, spenning og en liten dose frykt de siste årene. Masteroppgaven blir både et punktum og et semikolon på samme tid – den markerer slutten på studiene, samtidig som den åpner dørene for livet videre.

Å skrive masteroppgave har vært en veldig lærerik prosess, men det har også vekket hele følelsesregisteret. Da har det vært fint å ha mange trygge og gode støttespillere rundt oss, og vi vil rette en stor takk til dere.

Takk til våre veiledere, Anders Eilertsen og Ragnar Arntzen, som har gitt oss konstruktive tilbakemeldinger, støtte og råd før og underveis i arbeidet med masteroppgaven. Dere har hjulpet oss på rett spor når veien har vært litt uklar og satt i gang mange nyttige tankeprosesser hos oss.

Videre vil vi takke informantene våre som gjorde oppgaven mulig å gjennomføre, og takk til vår kontaktperson som ikke har nølt med å hjelpe oss videre i datainnsamlingen.

De som har stått oss nærmest under skrivingen har kanskje fått gjennomgå mest når masteroppgaven har føltes som en evigvarende oppoverbakke. Våre samboere, Daniel og Joakim, har vært gull verdt i denne prosessen. Dere har vært gode støttespillere, både sammen, men også på hver deres kant. På grunn av dere ble oppoverbakken gradvis litt slakkere.

En stor takk rettes også til våre nærmeste familier. Dere har vært gode samtalepartnere, og hjulpet oss med å klare tankene når behovet har meldt seg. Vi må også takke venner og medstudenter for godt humør og oppmuntrende ord. En ekstra stor takk rettes til de som stilte opp som korrekturlesere av masteroppgaven.

Helt til slutt vil vi takke hverandre for et fantastisk samarbeid. Vi har gjennom de siste fem årene fått et nært vennskap til hverandre, noe som gjorde skrivingen sammen til en fin opplevelse. Masteroppgaven, eller studiene for øvrig, ville ikke blitt det samme uten samarbeidet vårt.

Linnéa Landsem & Anna-Marie Spigseth,

Halden, mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord.....	III
1 Innledning.....	1
1.1 Oppgavens tema og formål.....	1
1.2 Oppgavens problemstilling og forskningsdesign	2
1.3 Avgrensinger	2
1.4 Oppgavens struktur.....	3
2 Muntlighet i et skoleperspektiv	4
2.1 Hva er egentlig muntlighet?	4
2.2 Retten til egenvurdering og elevmedvirkning	5
2.3 Muntlige ferdigheter.....	5
2.4 Læreplanen i norsk	6
2.5 Retorikk i læreplanen LK20	7
2.6 Vurderingsskjema.....	7
3 Teoretisk rammeverk.....	9
3.1 Et teoretisk perspektiv	9
3.2 Retorikk i et skoleperspektiv	11
3.3 Muntlighet bærer frukter av å tilegne seg mer kunnskap	13
3.4 Publikumrollen	14
3.5 Frykt, nervøsitet og sårbarhet i arbeidet med det muntlige	15
3.6 Utdfordringer knyttet til vurdering av det muntlige	16
3.7 Elevmedvirkning	19
3.8 Blooms taksonomi	20
3.9 En undersøkelse gjennomført av Sigrun Svenkerud.....	21
3.10 Elevene er engstelige og nervøse	22
3.11 Agnete Bueies doktoravhandling	24
3.11.1 Artikkel 1.....	24
3.11.2 Artikkel 2.....	24
4 Metode.....	26
4.1 Deltakerne i undersøkelsen.....	26
4.2 Forskningsspørsmål og analysekategorier.....	26
4.3 Forskningsdesign.....	27
4.4 Pilotering av spørreskjemaet	27
4.5 Spørreskjemaets struktur	28
4.6 En fenomenologisk tilnærming	29

4.7 Web-basert spørreskjema som datainnsamlingsmetode	29
4.8 Styrker og utfordringer ved web-baserte spørreskjemaer som datainnsamlingsmetode	30
4.8.1 Vurderinger om ledende spørsmål i det web-baserte spørreskjemaet	31
4.9 Svaralternativene	31
4.9.1 Spørreskjemaets kvalitative perspektiv	33
4.10 Innsamling av datamateriale	33
4.10.1 Informert samtykke og personvern	34
4.10.2 Etske vurderinger	34
5 Analyse	36
5.1 Individuell- versus gruppepresentasjon	36
5.1.1 Hva foretrekker elevene?	37
5.1.2 Formidling av fagkunnskap	39
5.1.3 En kort oppsummering	40
5.2 Nervøsitet og ubehag ved muntlige presentasjoner	40
5.2.1 En kort oppsummering	43
5.3 Publikumrollen	43
5.3.1 En kort oppsummering	44
5.4 Vurderingsskjema	45
5.4.1 En kort oppsummering	45
5.5 Hverandrevurdering og egenvurdering	46
5.5.1 En kort oppsummering	47
5.6 Tilbakemeldingens innhold	47
5.6.1 En kort oppsummering	48
6 Drøfting av funnene	49
6.1 Mindre press med gruppepresentasjon	49
6.2 Lettere å jobbe alene	50
6.3 Stress og nervøsitet i arbeidet med muntlige presentasjoner	51
6.4 Publikummets viktige rolle	53
6.5 Vurderingsskjema	57
6.5.1 Fordeler og utfordringer ved bruk av vurderingsskjema	57
6.5.2 Elevmedvirkning i utarbeidelsen av vurderingsskjema	58
6.6 Tilbakemeldingssituasjonen	60
6.6.1 Egenvurdering og hverandrevurdering i tilbakemeldingssituasjonen	62
6.7 Egenvurdering og hverandrevurdering	63
6.7.1 Egenvurdering	63
6.7.2 Hverandrevurdering	64
6.8 Tilbakemeldingens innhold	65

6.8.1 Framovermelding	65
6.8.2 Tilbakemelding på presentasjonens innhold.....	66
6.8.3 Tilbakemelding på hva som var bra og dårlig	67
6.8.4 Noen elever ønsker ikke tilbakemelding	68
7 Sammenfatning.....	69
7.1 Videre forskning.....	72
Litteraturliste	73
Figurer	78
Vedlegg	79
Vedlegg 1 – Spørreskjemaet.....	79
Vedlegg 2 – Resultater	84
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til elever og foresatte.....	92
Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD	95

1 Innledning

I den norske skolen finner vi barn og unge fra alle verdens hjørner, alle med ulike forutsetninger og ferdigheter. Noen er glad i matte, andre i norsk, noen elsker å ha muntlige presentasjoner, mens andre kan ikke fordra det. På bakgrunn av egne observasjoner og erfaringer har vi både sett og opplevd at det skjer noe med elever når de skal stå foran klassen sin å presentere. Noen virker trygge og fulle av selvtillit, mens andre utstråler usikkerhet, nervøsitet og ubehag. Hva kommer disse følelsene av, og hva er det som er med på å gjøre muntlige presentasjoner til en god eller en dårlig opplevelse? Disse refleksjonene, og en hypotese om at muntlige presentasjoner er en stor del av den norske undervisningspraksisen, gjorde at vi ønsket å se nærmere på elevenes oppfatninger av muntlige presentasjoner.

1.1 Oppgavens tema og formål

Det overordnede temaet i denne oppgaven er muntlighet, og helt spesifikt ønsker vi å undersøke elevers oppfatninger av muntlige presentasjoner. Definisjonen på muntlige presentasjoner er et muntlig fremlegg (Børresen et al., 2012, s. 231), og kan derfor inkludere flere ulike muntlige sjangre. I denne oppgaven om muntlige presentasjoner vil vi ta utgangspunkt i følgende definisjon: «monologiske foredrag, hvor eleven uavbrutt presenterer et faglig tema», og denne definisjonen klargjøres for elevene i spørreskjemaet.

Mye av forskningen som omhandler muntlige presentasjoner er skrevet for over tjue år siden. Vi ønsker gjennom denne undersøkelsen å se om elever i dag (år 2021-2022) har andre oppfatninger av muntlige presentasjoner enn i den tidligere forskningen som er gjort på feltet. Vi ønsker derfor med denne oppgaven å sette søkelys på muntlige presentasjoner i skolen og elevenes oppfatninger av dem, og bidra til videre diskusjon på feltet.

1.2 Oppgavens problemstilling og forskningsdesign

Vi har gjennomført en web-basert spørreundersøkelse for å prøve å finne svar på følgende problemstilling:

Hvilke oppfatninger har elever på 10. trinn om muntlige presentasjoner?

Videre har vi brutt ned problemstillingen til to forskningsspørsmål. Formålet med forskningsspørsmålene er å belyse elevenes oppfatninger av muntlige presentasjoner fra ulike innfallsvinkler.

1) Hvordan opplever elevene selve presentasjonssituasjonen?

2) Hvilke oppfatninger har elevene om veiledning og respons etter presentasjonen?

Hvert av de to forskningsspørsmålene inneholder til sammen åtte analysekategorier. Disse blir presentert under punkt 4.3. Hensikten med å dele forskningsspørsmålene inn i analysekategorier er først og fremst for å strukturere oppgaven. Ved å ha analysekategorier synes vi det ble lettere å systematisere oppgaven.

1.3 Avgrensinger

Vi diskuterte tidlig i prosessen hvor mange informanter vi skulle forsøke å ha med i undersøkelsen, og hvor mange skoler vi skulle invitere til å delta. Vi bestemte oss til slutt for at vi ønsket én skole. Vi ser at det kunne vært hensiktsmessig å ha enda flere elever enn det vi har, men vi ønsket ikke å utelukke muligheten til å sammenligne elevsvarene med hverandre innenfor samme skole. Det kan diskuteres om dette var en nødvendig avgrensing, men avgjørelsen ble tatt med utgangspunkt i oppgavens omfang. Vi prioriterte i denne omgang færre elever, da vi anså det som relevant for oppgaven at elevene går på samme skole. På et senere tidspunkt ville det vært interessant å gjennomføre undersøkelsen med flere elever, og sammenlignet resultatene med de resultatene vi har kommet fram til gjennom denne oppgaven.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i syv kapitler. I dette kapitlet har vi nå redegjort for motivasjonen bak oppgavens tema, og hva vi anser som formålet med oppgaven. Videre har vi presentert oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

I kapittel to redegjør vi for muntlighet i et skoleperspektiv, hvor vi skal se på hvilken posisjon muntlighet og retorikk har i læreplanen. Kapittel to vil også inneholde elementer fra opplæringsloven som er sentralt i oppgaven.

I kapittel tre redegjør vi for det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her vil vi presentere tidligere forskning som er gjort på feltet, og gjennomgå noen undersøkelser som vil være relevante i forhold til vår egen undersøkelse.

I kapittel fire redegjør vi for datainnsamlingsmetoden, og datamaterialet som ligger til grunn for oppgaven. Vi vil presentere prosessen for datainnsamlingen, og hvilke overveielser vi har gjort underveis i datainnsamlingsprosessen.

I kapittel fem vil vi presentere datamaterialet. Sentrale funn i datamaterialet drøftes i kapittel seks, og drøftingen vil ta utgangspunkt i teorien fra kapittel tre. Videre vil vi i det avsluttende kapitlet gjøre en kort sammenfatning av oppgaven, og foreslå aktuelle områder for videre forskning.

2 Muntlighet i et skoleperspektiv

Dette kapittelet vil ta for seg muntlighet i et skoleperspektiv. Her vil vi presentere noen sentrale utdrag fra læreplanen og opplæringsloven.

2.1 Hva er egentlig muntlighet?

Det første vi tenker på når vi hører muntlighet er å *snakke*. I et norskfaglig perspektiv er denne definisjonen litt snever, da muntlighet også handler om å skape mening gjennom å bruke både sansene og ferdigheter som lytting og å samtale (Kunnskapsdepartementet 2019b). Det er likevel fenomenet å snakke som gjorde at vi først ønsket å forske på muntlighet, fordi de fleste elever kommer til skolen med et muntlig språk. Interessen vår for muntlighet kommer med andre ord av at muntlighet er noe mange elever kan, men som mange likevel har et ulikt forhold til. Videre blir det skolens jobb å lære elevene at muntlighet handler om mer enn å snakke. Det handler om evnen til å lytte til andre, gi en bevisst respons og være klar over hva og hvordan man snakker til den eller de spesifikke mottakerne. På den måten er det å mestre muntlige ferdigheter kjernen for læring og deltakelse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Når en snakker om å lære elevene om muntlighet, er det hensiktsmessig å dra et skille mellom muntlighet i undervisning, og undervisning i muntlighet. Muntlighet i undervisning blir forstått som en metode, hvorav det muntlige blir brukt som et redskap for annen faglig læring (Haugsted, 1999, s. 33). Undervisning i muntlighet dreier seg på sin side om en systematisk trening på muntlige ferdigheter (Aksnes, 2016, s. 21). Undervisning i muntlighet er det perspektivet som vil være relevant i denne oppgaven.

Verden utvikler seg og blir stadig mer kompleks, og det samme skjer med språket. Språket er et komplekst dynamisk system av ulike språklige stiler (Bakhtin, 2005, s. 6). Det er i dagens samfunn umulig å finne utelukkende muntlige sjangre, og det vil derfor være mer gunstig å se på sjangre i lys av hva formidlingskonteksten er (Penne & Hertzberg, 2015, s. 46). Denne utviklingen har med andre ord gjort at begrepet *tekst* ikke lenger er forbeholdt det litterære paradigmet, men også inkluderer andre medieuttrykk. Dette kalles for et *utvidet tekstbegrep*, og tekst handler derfor også om muntlighet eller andre medieuttrykk som film, lyd og bilder (Liestøl, 2006). På bakgrunn av dette vil det være hensiktsmessig for oppgaven å se på det muntlige som en tekst, og vi vil derfor anvende forskning som kan overføres fra det skriftlige perspektivet til det muntlige.

2.2 Retten til egenvurdering og elevmedvirkning

I forskriften til opplæringsloven står det i § 3-10 at alle elever har rett til å delta i vurdering av eget arbeid, og reflektere over sin faglige utvikling og læring (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Egenvurdering er et av punktene vi har undersøkt i denne oppgaven, og derfor vil elevenes rett til egenvurdering være relevant.

Videre står det i §1-4a at alle elever skal ha mulighet og tid til å arbeide med saker som handler om elevdemokrati og medvirkning av opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §1-4a). I denne oppgaven vil elevmedvirkning i vurderingsarbeidet være relevant. Å reflektere over egen læring er en viktig forutsetning for å lære, og ved å involvere elever i vurderingsarbeidet får de et mer reflektert forhold til sin egen læring. Dette vil føre til bedre læring, og større motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Det understrekes også i overordnet del av læreplanen *Å lære å lære*, at

Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2019e).

2.3 Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene slik det er definert i læreplanverket. Disse ferdighetene skal danne grunnlaget for faglig forståelse og læring, og anses som viktige for å utvikle identitet, sosiale relasjoner og aktiv deltakelse i samfunnet. Læreplanen viser til at elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lære seg å lytte til andre og å bygge videre på andres innspill i en faglig samtale. Det skal legges til rette for at elevene skal kunne presentere, fortelle og diskutere både spontant og planlagt, foran et publikum (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

Alle fag i skolen har et ansvar for å utvikle faglig kompetanse i de ulike ferdighetene, men enkelte fag har større ansvar enn andre. Eksempelvis har norsk et særlig ansvar for opplæring i muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Lærere i norskfaget skal legge til rette for at elevene får tilstrekkelig utvikling av sine muntlige ferdigheter gjennom både det å planlegge, men også det å gjennomføre muntlige presentasjoner. Presentasjonene skal samtidig være av ulike typer for å kunne dekke mangfoldet av kommunikasjonssituasjoner elevene skal kunne mestre. Dette skal foregå gjennom et systematisk arbeid. Ved systematisk arbeid menes et arbeid hvor det jobbes med de muntlige ferdighetene regelmessig gjennom

hele skoleløpet. Det skal også legges opp til at elevene skal utvikle en muntlig kompetanse som er i tråd med hva som kreves i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

2.4 Læreplanen i norsk

Elevene i denne undersøkelsen går i 10. klasse, og det vil derfor være kompetansemål etter 10. trinn som er mest relevant i denne oppgaven. I læreplanen kommer det muntlige til uttrykk gjennom flere ulike verb vi ønsker å fokusere på. Framføre, presentere og vurdere er tre hovedtemaer som fatter vår interesse. Elevene skal «presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier [...] og vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier» (Kunnskapsdepartementet, 2019d). Synonymt med begrepet presentere som brukes i læreplanen er foredrag beskrevet slik: «Et foredrag består i å formidle fakta, gjerne ved hjelp av tabeller, bilder og lignende. Andre framføringer kan være mer estetiske og personlige» (Børresen et al., 2012, s. 231). Et foredrag handler dermed om å formidle en type informasjon på en mer saklig og formell måte enn andre type framføringer. Ettersom verbet å *presentere* blir eksplisitt nevnt i læreplanen velger vi å forholde oss til begrepet presentasjon istedenfor foredrag. Dette er også begrepet som blir brukt i beskrivelsen av muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Muntlig kommunikasjon er ett av tre hovedområder i den norske læreplanen. Muntlig kommunikasjon handler om å lytte, og tale i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019d). Det skilles mellom forberedt framføring og spontan samhandling. Elevene skal bevisst tilpasse den muntlige formidlingen i forhold til hvilken situasjon kommunikasjonen er i. Med bakgrunn av dette er også retorikken en del av fokusområdet når det kommer til muntlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019d). Muntlig kommunikasjon er et komplekst område som omfavner mye. Elevene skal mestre både muntlige ferdigheter, samtidig som de skal utvikle kunnskap om det muntlige.

2.5 Retorikk i læreplanen LK20

Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet er å kunne lytte, fortelle og samtale sammen med andre. For å få til dette kreves det kunnskap om retoriske ferdigheter, og å klare å uttrykke seg hensiktsmessig i form av kommunikasjonssituasjonene, og hvordan man kan tilpasse seg i forhold til mottakerne. I det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap løftes de muntlige ferdighetene i norsk fram som en ferdighet for å kunne utvikle både de muntlige og de skriftlige retoriske ferdighetene, slik at man på best mulig måte kan gi uttrykk for egne tanker og meninger for å kunne delta i samfunnets demokratiske prosesser. Gjennom å arbeide systematisk og kritisk med tekster og ytringer vil elevene øve opp sin evne til å tenke kritisk, og lære seg å håndtere ulike meninger gjennom både refleksjoner, dialoger og diskusjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Ferdigheter innenfor retorikken er også sentralt i læreplanen for norsk, og det står blant annet her at elevene skal kunne (Kunnskapsdepartementet, 2019d):

- 1) Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer
- 2) Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium

Videre står det i kjerneelementene til læreplanen i norsk at elevene skal kunne bruke «retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019d).

2.6 Vurderingsskjema

I denne oppgaven er vurderingsskjema sentralt. Vi definerer vurderingsskjema som en skjematisk framstilling av de ulike faglige forventningene som er satt til elevene. Vurderingsskjemaet er gjerne delt inn i temaer og måloppnåelse (fra lav til høy, eller fra karakter 1 til 6). Hva som skal til for å oppnå de ulike måloppnåelsene defineres ofte av verbene som brukes for å beskrive måloppnåelsen. Disse verbene kan hentes ut fra Blooms taksonomi, med utgangspunkt i de seks nivåene i taksonomien (se punkt 3.1). Disse seks nivåene kan brukes som et utgangspunkt i utformingen av vurderingskriterier. Vi har konstruert et eksempel på et vurderingsskjema til en muntlig presentasjon for å vise hvilke verb som kan plasseres i de ulike måloppnåelsene, og for å visualisere hvordan vi ser for oss

at et vurderingsskjema kan se ut. Vurderingskriteriet vårt er inspirert av måloppnåelser som er publisert av Utdanningsdirektoratet (2020c). Vi vil understreke at Blooms taksonomi ikke er en fasit på hvordan vurderingsskjemaene skal utformes, og at et vurderingsskjema også kan inneholde andre elementer som er relevante vurderingsområder i en muntlig presentasjon.

	Lav måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Formidling av fagkunnskap	Eleven kan huske og forstå relevant fagkunnskap, og bruker enkelte fagbegreper	Eleven kan forklare og tolke (analysere) relevant fagkunnskap, og anvender fagbegreper	Eleven kan evaluere og drøfte (skape) relevant fagkunnskap, og har presist fagspråk
Tidsbruk	Eleven følger ikke tidsrammen som er gitt til oppgaven	Eleven følger tidsrammen som er gitt til oppgaven i en viss grad	Eleven følger tidsrammen som er gitt til oppgaven
Kilder	Eleven bruker kilder i presentasjonen, og oppgir disse	Eleven bruker hensiktsmessige kilder i presentasjonen, og oppgir disse korrekt	Eleven bruker og vurderer kilder kritisk i presentasjonen, og oppgir disse korrekt

Figur 1: Eksempel på et vurderingsskjema til en muntlig presentasjon

3 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet vil redegjøre for det som skal danne det teoretiske rammeverket for prosjektet. Kapittelet vil i all hovedsak ta for seg tidligere forskning og undersøkelser som er relevante for oppgavens problemstilling. Noe av forskningen vi har valgt ut er gjennomført for over tjue år siden. Vi velger likevel å bruke denne forskningen, da det kan hjelpe oss med å få et inntrykk av hvordan arbeidet med muntlige ferdigheter og muntlige presentasjoner har blitt gjort tidligere.

3.1 Et teoretisk perspektiv

Vi har benyttet oss av en undersøkelse som har undersøkt hvordan den sosiale læringsteorien kan oppmuntre og gjøre svenske elever tryggere i sin posisjon som formidlere, ved å øve på muntlige ferdigheter. Undersøkelsens formål var å sette søkelyset på viktigheten av retorikk i skolen (Jers, 2010, s. 13). Vi har også funnet forskning som har blitt gjennomført på 2VGS (Ilsaas, 1995, s. 133). Vi har valgt oss internasjonale undersøkelser og undersøkelser gjennomført på videregående, fordi vi mener at funnene er overførbare til vår undersøkelse.

Tidligere undersøkelser har forankret seg i hvordan klasserommets praksis ble gjort etter Reform 97. Da denne reformen ble innført fikk muntlighet en betydelig større plass, og ga også norskfaget en større plass (Børresen et al., 2012, s. 82). Hertzberg (2003) har blant andre vært en av drivkreftene for å se på hvordan arbeidet var blitt gjort, og hun samlet inn datamateriale fra 30 skoleklasser fordelt over fire trinn: 1.trinn, 3.trinn, 6. trinn og 9. trinn. Observasjonen gikk over én uke. Funn fra denne undersøkelsen kan leses videre om i kapittel 3.4 og 6.4 som tar for seg publikumrollen.

PISA undersøkelsen kom med brask og bram i år 2000 (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og det ble mange diskusjoner omkring de norske resultatene. Vi har derfor sett det relevant å ta opp PISA+ undersøkelsen, som har som hovedoppgave å følge opp de norske funnene fra den internasjonale undersøkelsen. De norske PISA funnene strekker seg fra år 2000-2003. PISA+ undersøkelsen har informanter fra seks niendeklasser og klassene ble fulgt i skoletimer i matematikk, naturfag og norsk. Datainnsamlingen har blitt spredt utover skoleåret for å kunne få utnyttet variasjonene i forhold til skolens læreplaner. Lærerne har også blitt intervjuet før og etter observasjonsperioden (Klette, 2010). Bakgrunnen for valget av å trekke fram PISA+ prosjektet er at det kom frem i de norske PISA resultatene, en betydelig interesse i elevenes læringsstrategier i klasserommet. Følgeforskningen av Reform 97 avdekket flere interessante funn ved elevenes læringsmiljø og arbeidsformer i klasserommet, med samsvar i kvaliteten på

opplæringen. PISA+ ønsker med sitt prosjekt å videreutvikle perspektivene fra klasseromsoppfølgingen av Reform 97, kombinert med de nasjonale dataene PISA har gitt (Klette, 2010).

På bakgrunn av dette har det videre blitt gjort forskning for å undersøke hvordan man arbeidet med undervisning i muntlig. Selve datamaterialet ble gjennomført i 2005, men forskningsartikkelen kom ikke før i 2012 (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012, s. 38). Her har de 9. trinns-informanter, fra seks ulike skoler. Det ble observert i form av opptak, og selve dataene er tatt opp i en periode over tre uker. Denne studien er et mer omfattende arbeid og har et større totalvolum av muntlige sekvenser, enn studien Hertzberg gjennomførte i 2003. Likevel ser de tydelige likheter ved undersøkelsene. Dette kan leses om i kapittel 3.6 som tar for seg respons og vurdering.

Både tidligere undersøkelser og våre egne viser at engstelse, nervøsitet og ubehag rundt muntlige presentasjoner er en like stor del av skolehverdagen før som nå. I 1999 ble det gjennomført en undersøkelse som tok for seg akkurat dette, og deltakerne i dette prosjektet var åttendeklassinger fra én skole. Mange av elevene i denne undersøkelsen opplevde en stor frykt når det kom til muntlige presentasjoner. Men ved bruk av systematisk arbeid og mengdetrening klarte elevene å overvinne frykten for å si noe muntlig i klasserommet, og i andre muntlige sammenhenger (Michaelsen, 1999, s. 84). Like viktig som det er å være en god taler med muntlige ferdigheter er det å være en god lytter. For å kunne skape den perfekte presentasjonssituasjonen er det ytterst nødvendig å ha et publikum som lytter og er interessert. Vi så også fra tidligere undersøkelser at dette trenger man et større fokus på (Børresen et al., 2012, s. 77).

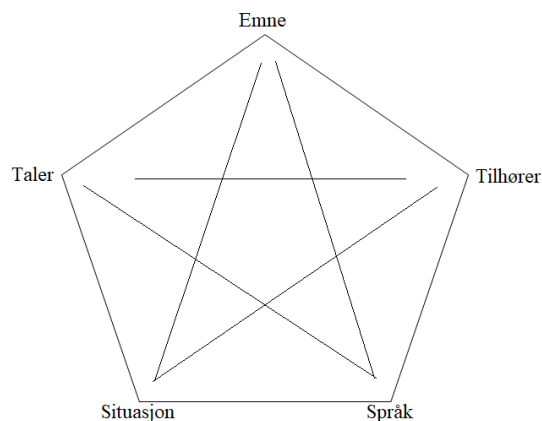
3.2 Retorikk i et skoleperspektiv

Retorikk er måten man kan bruke språket på, som kan endre andre menneskers måte å tenke eller handle på. En vanlig forklaring på retorikk er *evnen til å overtale og overbevise* (Bakken, 2014, s. 15). Da læreplanen i norsk ble revidert i 2013, fikk praktisk, muntlig retorikk en plass i norsk skole for første gang i moderne tid (Bakken, 2014, s. 120). Retorikk blir omtalt av Bakken som «faget der man forsker og underviser i overtalende språkbruk» (Bakken, 2014, s. 16). Bakken viser også til at «[...] retorikkens ideal er at muntlig språkbruk skal være nøye gjennomtenkt og planlagt – ikke spontan og tilfeldig» (Bakken, 2014, s. 121). Videre pekes det også på at dersom man vil lykkes som taler, kreves det at den muntlige formidlingen er nøye planlagt.

I tidligere forskning har vi sett at retorikken er relevant i arbeidet som blir gjort om muntlige framføringer (Hertzberg, 2003, s. 167). For at elevene skal kunne få en fullverdig opplevelse og erfaring om undervisning i muntlighet, er det viktig at elevene utvikler et metaspråk, og at de får en bevissthet om at retorikken er betydelig og vesentlig (Penne & Hertzberg, 2015, s. 9). Dette kan gjøres ved at oppgaven løses som en bevisst planlegging mot et spesifikt mål, som for eksempel ved at noe faglig skal formidles til andre (Penne & Hertzberg, 2015, s. 12). En muntlig oppgave bør ikke løses spontant eller ved en emosjonell tilhørighet ved å bruke hverdagspråket, da dette ikke fremmer refleksjon eller videre læring (Penne & Hertzberg, 2015, s. 11).

Retorikken er et hjelpemiddel for å kunne sette ord på prosessen man er igjennom når man arbeider med muntlige formidlinger. For at elevene skal kunne få økt bevissthet rundt hvordan det muntlige språket fungerer, kan retorikkens tre midler være med på å gi elevene et metaspråk omkring dette. Begrepene *patos*, *logos* og *etos* kan gi elevene en forståelse for hvordan man kan gjøre en tekst overbevisende. Begrepene skapes i teksten, og sørger for at taleren framstår overbevisende ovenfor et publikum (Bakken, 2009, s. 33).

For at kommunikasjonen skal lykkes, er det nødvendig med en forståelse og samstemthet mellom både formidlingssituasjonen og med publikummet. Dette kan vi se ut ifra en retorisk kommunikasjonsmodell (Dam, 1999, s. 30).



Figur 2: Retorisk kommunikasjonsmodell

Den retoriske kommunikasjonsmodellen består av emne, taler, tilhører, situasjon og språk som er talerens utgangspunkt. Så dersom taleren ikke har noe å si, er det heller ingen grunn til å presentere noe (Dam, 1999, s. 30). Men det innebærer ikke at de fire andre kategoriene ikke er av like stor betydning. Hvis formidleren ikke har publikummet sitt med i emnet som blir presentert, med språket som blir snakket, og i situasjonen man står i, lykkes heller ikke kommunikasjonen. Denne modellen kan være til hjelp for lærere og elever for å jobbe systematisk med muntlighet i klasserommet (Dam, 1999, s. 30). Dette kan gjøres ved at elevene får et bevisst forhold til hvordan de ulike faktorene henger sammen, og reflektere rundt hvordan de ulike faktorene er med på å gjøre kommunikasjonen vellykket.

Muntlige presentasjoner er en krevende retorisk situasjon for mange elever å stå i. Ofte kan presentasjonen bli rent underholdende, slik vi ser i studien til Penne fra 2006, som vi tar for oss i kapittel 3.7. Det er derfor viktig å drive med systematisk opplæring av muntlige ferdigheter, og Aksnes lener seg på å bruke begrepene logos, etos og patos for å veilede elevene til å formidle noe på en faglig og saklig måte (Aksnes, 2016, s. 23). På denne måten vil elevene kunne få en forståelse av hvordan man skal opptre på en troverdig måte som vekker tilliten hos tilhørerne, og hvordan man kan vekke og spille på tilhørernes følelser. Ved å bruke den retoriske kommunikasjonsmodellen kan man lene seg på denne modellen for å velge hvilken appellform som passer best til emnet, tilhører og situasjonen, og hvilken form som appellerer best for å engasjere tilhørerne både faglig og følelsesmessig (Aksnes, 2016, s. 23). Når man arbeider med en muntlig presentasjon, er det en fordel å tenke gjennom

retorikkens fem faser. Inndelingen er en tradisjonell bestemt forestilling om talerens arbeidsprosess (Bakken, 2014, s. 22):

- 1) Inventio - hvem er tilhørerne og hva er formålet med presentasjonen?
- 2) Dispositio – hvordan ordne og disponere innholdet?
- 3) Elocutio – Hvilket språk eller stil passer det å bruke for å styrke sin sak?
- 4) Memoria – hva bør læres utenat, og hvordan huske det?
- 5) Actio – Hvordan bruke stemmen og kroppsspråket på en måte som passer og er virkningsfullt?

Denne type inndeling er ikke et realistisk bilde over en tekstsakningsprosess, men heller et pedagogisk grep en taler bør tenke over for å kunne lykkes i å overtale sine tilhørere. Dette kan bidra til et systematisk arbeid med det muntlige (Bakken, 2014, s. 22).

3.3 Muntlighet bærer frukter av å tilegne seg mer kunnskap

Vi spiller oss selv ofte i andres reaksjoner, holdninger og meninger. Og gjennom et sosiokulturelt perspektiv vil også språket være med som et redskap for utviklingen av vår kognitive sans. Ved bruk av begrepet kognitiv menes evnen et menneske har til å tenke, reflektere, resonere, spekulere og løse oppgaver og problemer (Moen, 2013, s. 252). Ved å bruke muntlige ferdigheter kan man sette ord på egne tanker og utfordringer. Muntlighet kan være noe verdifullt for formidling og tilegning av kunnskap. All muntlig aktivitet blir brukt i bestemte situasjoner og til bestemte formål, i en bestemt sosial og kulturell praksis. Hvert enkelt fag har også sin fagterminologi og sin egen språkpraksis for å kunne framstille kunnskap på (Børresen et al., 2012, s. 17). Derfor er det også viktig for elevene å lære seg et metaspråk knyttet til faget, og dette er en viktig forutsetning for at elevene skal kunne utvikle språkkyndighet. Siden norskfaget har det særskilte ansvaret for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter vil dette være en svært sentral del av muntligopplæringen i norsk.

Gjennom årenes løp har det vært en økende oppmerksomhet rundt hvordan læringsteorien er med på å heve læring, og at det er noe som skjer gjennom å delta i et felleskap (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 69). En sosiokulturell læringsteori bygger på en tanke om at tilegning av kunnskap skjer gjennom å bruke språket, og å delta i sosiale praksiser (Børresen et al., 2012, s. 32). Et slikt perspektiv på læring ser på det å samhandle med andre og språklig aktivitet som en av de viktigste faktorene for tilegnelse av kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 61). Det er psykologen Lev Vygotsky som har utviklet mange av tankene i den sosiokulturelle

læringsteorien. Han påstår at barn og unges læring avhenger av menneskene som omfavner barnets omgivelser, og at barn utvikler kunnskap, verdier, ferdigheter og holdninger gjennom samhandling med andre mennesker (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 61). For å forklare dette ytterligere presenterer Vygotsky begrepene *det aktuelle utviklingsnivået* og *den nærmeste utviklingssonen*.

Det aktuelle utviklingsnivået omhandler de utfordringene eleven klarer å løse på egenhånd. Den nærmeste utviklingssonen er området mellom det eleven mestrer alene, og det eleven kan mestre ved hjelp av andre (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 62). Her kan både læreren og medelever fungere som et støttende læringsstillas for den enkelte elev. I en læringssammenheng vil dette dreie seg om at en mer kompetent person kan hjelpe eleven til å gå utover sitt aktuelle utviklingsnivå. Her er det viktig å ikke gi forklaringer eller svar på problemet, men heller veilede ved å stille spørsmål, gi hint eller antydninger. På denne måten blir eleven tvunget til å sette ord på problemet og løsningen, og bidrar dermed til tilnærming og danning av kunnskap gjennom muntlig kommunikasjon. For at dette skal gi uttelling for elevene er det viktig at man har en felles situasjonsdefinisjon som gir elevene en felles forståelse av innholdet og målet med handlingen (Lyngsnes, 2010, s. 64). Dersom elevene ikke forstår selve hensikten med aktiviteten vil det gi lite resultat og uttelling av det muntlige arbeidet (Svenkerud, 2013, s. 12). Som lærer er det derfor viktig at man ikke tar noe for gitt. Man må jobbe strukturert og tydelig for å avklare og invitere til diskusjon over fagbegreper og kriterier for å nå målet og meningen med situasjonen.

3.4 Publikumrollen

En stor utfordring vi bemerket oss både i tidligere forskning og annen teori er at det ofte er et problem i norske klasserom at medelever ikke lytter (Hertzberg, 2003, s. 162-163). Flere studier har funn som poengterer viktigheten av at man trener på muntlige ferdigheter, som blant annet lytting, samtale, diskusjon, forklaring, formidling og presentasjon, her med fokus på lytting og det å tre inn i rollen som publikum. Det har blitt gjort observasjoner på andreårselever på videregående. Her har de utvalgte elevene jobbet med en gruppeoppgave som til slutt resulterte i en muntlig gruppepresentasjon (Ilsaas, 1995, s. 133). Publikumrollen er helt sentral for at fremlegger og medelever skal lære noe av formidlingen. Publikumrollen er langt ifra passiv og ikke-deltakende, noe som ofte fører til at lærere uttrykker at framføringer av gruppearbeid er bortkastet tid (Ilsaas, 1995, s. 134). Ilsaas vil med denne

forskningsartikkelen begrunne hvorfor man må lære seg å utnytte publikumrollen bedre i klasserommet. Publikumrollen er blant annet (Ilsaas, 1995, s.135-136):

- 1) Selve forutsetningen for målet undervisning i muntlig
- 2) Formidlerens sikkerhetsnett
- 3) Inspirasjonskilde
- 4) Medspillere og sparringspartnere i læringsprosessen
- 5) Forpliktet til å veilede gjennom respons
- 6) Dommer eller jury fordi de er mottakeren i kommunikasjonssituasjonen

Dersom elevene erfarer at de i praksis blir tatt på alvor, og får tilbakemeldinger som de kan ta med seg videre, vil de bare ha mer og mer (Ilsaas, 1995, s. 150). Man må etablere et støttende og vennlig rom, der man kan prøve og feile, fordi vi lærer best gjennom dialog med hverandre (Ilsaas, 1995, s. 150-151).

3.5 Frykt, nervøsitet og sårbarhet i arbeidet med det muntlige

Det vi bemerker oss fra vår egen studie er at det som gjør en presentasjon utfordrende er det som skjer med eleven selv under en presentasjon. De er redde for at stemmen og kroppen skal skjelve eller at man glemmer det man hadde planlagt å si. Elevene er redde for at andre skal se at de er nervøse. Ordtaket *øvelse gjør mester* er kjent for de fleste, og dette er noe Michaelsen (1999) så var gjeldene i sin forskning, da hun undersøkte hvilke utfordringer noen åttendeklassinger møter på i arbeidet med muntlige presentasjoner. Ved hjelp av øvelse, systematisert arbeid og undervisning i muntlighet, klarte disse elevene å overvinne frykten for å si noe muntlig i klassen og i andre muntlige sammenhenger. Michaelsen sin teori kommer til uttrykk i våre analyser som en finner i kapittel 6.3.

3.6 utfordringer knyttet til vurdering av det muntlige

Vurdering har tradisjonelt sett vist til aktiviteter ved slutten av en undervisningsperiode, hvor elevenes læringsutbytte vurderes. De siste årene har det også blitt vanlig å omtale aktiviteter underveis i læringsprosessen som vurdering, og det dreier seg gjerne om å veilede elevene mot et bestemt mål. Man kan derfor skape et skille mellom *formativ vurdering*, og *summativ vurdering* (Fjørtoft, 2016, s. 120). Formativ vurdering er vurdering som skjer underveis i læringsprosessen, og formålet er å oppnå en forbedring. Den summative vurderingen er den vurderingen som skjer etter læringsprosessen, og ser på elevenes resultat (Slemmen, 2010, s. 58-59).

Det kan stilles mange validitetsspørsmål ved vurdering. Vurderer vi det vi tror vi vurderer, og hva skal vurderingen brukes til? Hvilke konsekvenser får vurderingen for eksempelvis eleven, læreren og skolen? Det må også vurderes om man skal ta hensyn til vurderingens kontekst, eller om kun elevenes generelle kompetanse skal vurderes (Fjørtoft, 2016, s. 121).

Utfordringen med dette er at den samme eleven kan prestere ulikt fra dag til dag, da blant annet dagsform spiller en stor rolle (Black et al., 2006, s. 120).

For alle de grunnleggende ferdighetene som vurderes gjennom som for eksempel PISA, har Stortinget både opprettet og videreutviklet nasjonale sentre for å øke og utvikle kompetansen på området (Berge, 2007, s. 243). Berge ser utfordringene som kommer ved å sammenligne studier på tvers av land, og mener det ikke er mulig å utvikle normer hvor bedømmere og deltakerland er enige (Berge, 2007, s. 243). Berge (2007) påpeker at den muntlige ferdigheten er den mest marginaliserte i Kunnskapsløftet. Det er hverken foreslått et nasjonalt vurderingssystem, ei heller etablert et nasjonalt senter for å forske på bruken av muntlighet og utvikle en didaktisk og pedagogisk forståelse eller praksis. Utdanningsdirektoratet (2020c) har lagt ut kjennetegn på måloppnåelse i norsk muntlig, men de er svært komplekse og omfattende. Dette gjør at hver enkelt skole og lærer vektlegger selv hva som skal inngå i vurderingen, utførelsen og lytterrollen. Et nasjonalt senter for muntlige ferdigheter kan være med på å skape rettferdige, tydelige retningslinjer for hva som kjennetegner en god presentasjon, og et godt publikum.

Tidligere undersøkelser viser at lærere synes det er vanskelig å vurdere elevenes muntlige presentasjoner. Men hva gjør en vurdering av muntlige tekster «lett» eller «vanskelig»? For å belyse det som er «lett» ved vurdering av muntlige tekster, kan man sammenligne muntlig og skriftlig vurdering. Skriftlig vurdering er noe norsklærere har god trening i, og det er derfor nyttig å sammenligne disse vurderingene (Hertzberg, 1999, s. 190). Likheter som kan trekkes fram er:

- 1) Begge tilfellene har vurdering både med og uten karakter
- 2) Det skal brukes både underveisvurdering, og sluttvurdering i begge tilfeller
- 3) Vurderingen kan være både holistisk og analytisk i begge tilfeller
- 4) Validitet og reliabilitet er sentralt i vurderingen av både skriftlige og muntlige tekster

Når det kommer til ulikhetene kan det trekkes fram at konteksten for det muntlige spiller en hovedrolle, alt skjer der og da og elevene bruker seg selv som sitt eget medium. Disse faktorene gjør vurderingen av muntlige tekster utfordrende, fordi kvaliteten på presentasjonen påvirkes i stor grad av ytre forhold som publikum eller uro i klasserommet. Ettersom presentasjonen skjer der og da, og ikke kan etterprøves, bør også vurderingen gis med en gang. Dette er en svært sårbar situasjon for elevene, nettopp fordi de bruker seg selv som medium. De bruker sin egen stemme og kropp, noe som gjør at situasjonen kan oppleves utleverende. Dette er faktorer som må tas hensyn til når læreren formulerer en tilbakemelding. Tilbakemeldingen bør omhandle selve presentasjonen, og ikke eleven, noe som også vil gjøre det lettere å akseptere eventuell kritikk. Tilbakemeldingen må også være rosende og oppmuntrende (Hertzberg, 1999, s. 192-193).

Andre undersøkelser løfter også frem det positive ved at elevene selv er med på å lage kriteriene for en vurdering og det trekkes frem tre grunner til hvorfor dette bør gjøres (Hertzberg, 1999, s.189):

- 1) Bevisstgjøre elevene på kvalitetsstrekk ved muntlige framføringer
- 2) Elevene gjøres medansvarlige i sin egen læringsprosess
- 3) Læreren fritas for et unødvendig solospill i rollen som dommer og karaktersetter

Kriteriene skal synliggjøres for elevene i dag, og de skal få være med i arbeidet med å utforme kriteriene, og få trening i å bruke dem. At vurderingskriteriene er mer synlige i dagens skole, har flere fordeler. Det gir lærere rom for å diskutere og kvalitetssikre vurderingskriteriene med kollegaer, samtidig som diskusjonene med elevene vil sikre lærerne mot å bruke vurderingsskjemaer elevene ikke er modne nok for (Hertzberg, 1999, s. 193-194).

De fleste elever har en formening og god kunnskap knyttet til hvordan en muntlig presentasjon skal utføres, men samtidig ser vi at elevene ikke har gode nok kunnskaper knyttet til teorien bak det å holde en muntlig presentasjon, og mange elever har ifølge tidligere forskning ikke et godt nok metaspråk (Jers, 2010, s. 264). Det er viktig at lærere og elever får en forståelse om at man trenger undervisning i muntlighet, slik at ikke presentasjoner forekommer som muntlighet i undervisning. En følgende konsekvens av dette kan gjøre at elevene ikke utvikler riktig og god nok kompetanse på området. Dette kan gi utfordringer for elevene senere i skolegangen og i arbeidslivet ved at de kan møte på mer komplekse formidlingssituasjoner enn det de gjør i klasserommet.

Det har blitt observert i flere tidligere studier som viser at arbeidet med, og veiledningen av muntlige presentasjoner har blitt gjort på en lite systematisk måte. Det vil si at elevene fikk lite muntlige forberedelser og veiledning i forkant av presentasjonene, samt lite øving underveis, og ingen tydelig vurdering i etterkant (Hertzberg, 2003, s. 165). Vurdering fra lærerne blir flere steder nevnt som veldig støttende, men i liten grad kritisk og konkrete (Hertzberg, 2003, s. 17; Svenkerud, et al., 2012, s. 45-46). Dette kan forklares med at lærere i den norske skolen mangler evnen og kunnskapen om hvordan man ved enkle kriterier kan løfte oppmerksomheten bort fra eleven som individ, og heller mot framføringen og den faglige teksten. Lærere fra undersøkelser løfter selv fram at det både er mangel på tid og kunnskap i en hektisk hverdag, noe som ikke gir en tilfredsstillende utvikling av det muntlige feltet (Hertzberg, 2003, s. 167). Det er også undersøkelser som løfter spesifikt opp retorikken som relevant i arbeidet med muntlige framføringer «Ingenting kan konkurrere med retorikk som redskap i arbeidet med muntlige framføringer, verken når det gjelder innsikt i hvordan en muntlig tale bør bygges opp, eller i arbeidet med å utvikle vurderingskriterier» (Hertzberg, 2003, s. 169). Det å ha en muntlig presentasjon med vurderingskriterier setter visse standarder for om en presentasjon er på lav, middel eller høy måloppnåelse. Lærere som setter lave forventninger til elevene når det kommer til muntlige ferdigheter, gjør dette for å ufarliggjøre situasjonen de står i, for elevenes skyld. Slik at de får senket forventningene som kommer

med vurderingskriteriene, og for at elevene skal kunne oppnå mestring (Svenkerud et al., 2012, s. 45-46).

3.7 Elevmedvirkning

Her har vi funnet forskning som bruker LK06 som utgangspunkt (Engh et al., 2007, s. 53-68), men vi anser forskningen som overførbar til LK20. Elevene bør få medvirke i vurderingsarbeidet, på bakgrunn av tre viktige grunner:

- 1) Bevissthet om kriterier
- 2) Utvikle et kritisk perspektiv
- 3) Opplæring i demokrati

For at elevene skal oppleve faglig mestring og utvikling, er det viktig at elevene vet hva de skal vurderes etter, og at de har opplevd reell medvirkning i utformingen av vurderingsskjemaene og kriteriene. På den måten kan kriteriene være en indre rettesnor for elevene, slik at de hele tiden er bevisste på målet med opplæringen, og kan jobbe effektivt i den retningen. Elevmedvirkningen vil også gi elevene mulighet til å være kritiske til kriteriene og kompetansemålene, fordi de vil få en mulighet til å være med på å bestemme hva de skal vurderes etter. Det understrekes at elevene ikke bare skal bli presentert for vurderingsskjemaene, men at de skal ha mulighet til å diskutere dem, og foreslå hva vurderingsskjemaene skal inneholde. Det kan tenkes at elevene oppfatter kompetansemålene på en annen måte enn læreren, noe som skaper et utgangspunkt for diskusjoner som er viktige for å utvikle et kritisk perspektiv. At læreren får innsikt i hvordan elevene tolker kompetansemålene, kan gi verdifull informasjon til læreren. Læreren kan oppdage at elevene har ulike faglige forutsetninger, og at målene må tilpasses hver enkelt elev. Utfordringen ved dette er at hva som er interessant og fengende varierer fra hver enkelt elev, og jobben med å skape standardiserte vurderingsskjemaer blir derfor utfordrende. Det kan likevel tenkes at elevmedvirkningen sørger for at flere elever opplever læringsprosessen som givende.

Elevene skal få opplæring i demokrati og medborgerskap, og dette forutsetter aktiv og reell elevdeltakelse, noe som vil styrke motivasjonen i læringsarbeidet. Når elevene og læreren samarbeider om utarbeidelsen av vurderingsskjemaene, skapes det en situert læring, eller læring i praksis. At elevene opplever motivasjon og eierskap i egen læring bidrar til å styrke skolens muligheter til å fungere som en treningsarena i demokratisk opplæring.

For at elevene skal få opplæring i hva et fungerende vurderingsskjema er, er det viktig at elevene er medvirkende i prosessen gjennomgående i hele skoleløpet. Det er også viktig at det er god sammenheng mellom vurdering og undervisning, og det vil være lærerens rolle å veilede elevene i hva vurderingsskjemaene bør inneholde.

3.8 Blooms taksonomi

Blooms taksonomi ble for første gang publisert i 1956 av Benjamin Bloom (redaktør) i boken *The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain*. Håndboken har siden den gang blitt brukt som et hjelpemiddel i utarbeidelsen av ulike vurderingskriterier verden over (Anderson & Krathwohl, 2001, s. XXI).

I 2001 ble taksonomien redigert av Lorin W. Anderson og David R. Krathwohl i boken *a taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Forfatterne forklarer i boken at de ønsket å revidere taksonomien hovedsakelig av to grunner (Anderson & Krathwohl, 2001, s. XXI-XXII):

- 1) Det var et behov for å rette læreres oppmerksomhet til verdien av Blooms originale håndbok – ikke bare som et historisk dokument, men også som et dokument som på mange måter var forut for sin tid. Forfatterne mente at håndboken fremdeles var høyst aktuell, og hadde stor verdi for lærere.
- 2) Det var et behov for å inkludere ny kunnskap i den originale håndboken, da mange faktorer hadde påvirket pedagogikken siden 1956. Blant annet kunnskap om elevers faglige utvikling, og hvordan lærere planlegger og utfører undervisning.

Den nye reviderte taksonomien ble diskutert fram, og vedtatt av en gruppe på åtte deltakere. Gruppen bestod av tre kognitive psykologer, to forskere innenfor utdanning og tre spesialister innenfor temaet testing og evaluering. Videre i oppgaven er det den reviderte taksonomien som vil være relevant for oss.

Taksonomien er en hierarkisk framstilling av seks kognitive prosesser. Jo mer kompleks den kognitive prosessen er, jo høyere opp i hierarkiet vil den være (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 5). De seks nivåene er (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 31):

- 1) Huske
- 2) Forstå
- 3) Anvende
- 4) Analysere
- 5) Evaluere
- 6) Skape

Med utgangspunkt i disse nivåene kan man konstruere for eksempel vurderingsskjemaer hvor de ulike nivåene fordeles i ulike måloppnåelser. Dette blir diskutert under punkt 6.5.

3.9 En undersøkelse gjennomført av Sigrun Svenkerud

Sigrun Svenkerud (2013) har undersøkt elevers synspunkter på arbeid med muntlige ferdigheter. Hun har gjennomført 12 individuelle intervjuer med elever fra to forskjellige 9.klasser. Hun kaller den ene skolen for Bynærskolen, dette er en skole som ligger i forstaden til en større by. Den andre skolen kaller hun for Landsskolen, denne skolen ligger i et ruralt område i en middelstor kommune. Informantene er vilkårlig valgt, 5 gutter og syv jenter (Svenkerud, 2013, s. 6). I utformingen av spørsmålene Svenkerud stilte til informantene brukte hun retorikkens fem faser som en rettesnor, se kapittel 3.2.

På Bynærskolen skulle elevene arbeide med et prosjektarbeid som skulle ende som en muntlig gruppe-presentasjon på 10-15 minutter. Svenkerud observerte framføringene, og intervjuet en elev fra hver gruppe etter selve presentasjonen. Etter gjennomførelsen av intervjuene satt Svenkerud igjen med en følelse av at de utvalgte elevene var høyt presterende elever, noe hun også fikk bekreftet etter å ha fått tilgang til elevenes standpunkt karakterer i norsk (Svenkerud, 2013, s. 6). På bakgrunn av dette, valgte Svenkerud å utfylle utvalget av informanter med fem elever fra Landsskolen (Svenkerud, 2013, s. 6).

Informantene fra Landsskolen var en middels presterende gruppe, de skulle presentere en bok de hadde lest på engelsk (Svenkerud, 2013, s. 7). Til tross for at elevene i denne delen av studien representerer en over middels presterende gruppe, belyses og bekreftes denne studiens aspekter ved muntlige ferdigheter, og overførbarheten styrkes ved at funnene også

framkommer i andre studier (Svenkerud, 2013, s. 7). Funn fra studien viser at elevene har mest erfaring med muntlige presentasjoner som en del av undervisningen i muntlige ferdigheter, og at de har muntlige presentasjoner ofte, i de fleste fag. Og det er av sine egne og andres muntlige presentasjoner de har erfaringer og kunnskap om muntlige ferdigheter. Elevene hadde også en praktisk kunnskap om muntlige ferdigheter, hvor de fokuserte på blant annet stemmebruk, kroppsholdning og blikkontakt (Svenkerud, 2013, s. 9). Framføringer på begge skolene var for det meste i grupper. Her fikk en eller to elever ansvar for arbeidsdelingen, ellers valgte elevene en gruppeleder. Deretter diskuteres tema og innhold, og det å fordele arbeidsoppgavene, så jobbet elevene individuelt med sin del. Derfor ble arbeidet med den muntlige presentasjonen en blanding av gruppearbeid og individuelt arbeid.

Svenkerud ser i sine analyser at elevene vil være på gruppe med noen som har de samme målene som en selv og som arbeider seriøst med oppgaven, og de foretrekker at læreren setter sammen gruppene (Svenkerud, 2013, s. 8). Det kommer også frem i analysen at de fleste vil ha med jenter på gruppen, begrunnelsen for dette er blant annet at jentene arbeider på en mer strukturert måte enn guttene. Svenkerud bemerker seg også at det er lite diskusjon omkring gruppeprosessen, med tanke på hvem som er på gruppa og hvordan arbeidet skal fordeles (Svenkerud, 2013, s. 8). En forklaring på dette kan være at deler av arbeidet før de muntlige presentasjonene blir gjort individuelt, eller at dette er en arbeidsform elevene har erfaring med, og at elevene kjenner hverandres måte å arbeide på. Svenkerud bemerket seg også at elevene får lite veiledning før og underveis i arbeidet, og lærerne forventet at elevene arbeidet selvstendig med framføringen (Svenkerud, 2013, s. 1).

3.10 Elevene er engstelige og nervøse

Flere elever opplever engstelse og nervøsitet bare de hører ordet muntlig presentasjon.

Forskning gjort av Penne (2006) bekrefter dette, men at dette kan bearbeides på en systematisk måte, som vil gi elevene en følelse av mestring til slutt. Penne følger tre klasser på ungdomstrinnet, det er en klasse som tilhører en byskole (C-klassen), og to av klassene tilhører en drabantbyskole (A- og B-klassen). Hun har gjennomført 52 elevintervjuer på slutten av 10.klasse, hatt intervjuer med norsklæreren, og observert og skrevet feltnotater i norsktimene i to av klassene gjennom hele våren 2003 og våren 2004. I den tredje klassen var hun gjennom hele våren 2003.

Funn av observasjon og analyser viser til at flertallet av elevene i C-klassen er trygge og selvsikre, og de fleste elevene så ut til trives i en framføringssituasjon. Elevene i denne klassen oppfører seg som gode medelever, og er lojale overfor hverandres framføringer. Penne ser også tydelig i denne klassen at de spiller på hverandre i framføringene, og får rask respons, ofte i form av latter, men hele seansen virker som om målet er å underholde de andre elevene. Penne trekker blant annet helt konkret fram at elevene skulle velge ut en tekst fra Amalie Skram, som de skulle presentere for klassen. Skrams tekster fra naturalismen, med alvorlig tematikk som sykdom, død og avmakt, ble presentert i form av skuespill. Resultatet ble at tekstene ble omgjort til komedier, til tross for at elevene i forkant hadde fått innføring i hva som kjennetegnet naturalismen (Penne, 2006, s. 158). Dersom kunnskap er målet, vil dette være utfordrende i et kunnskaps- og læringsperspektiv, fordi komedie og Amalie Skrams naturalistiske tekster ikke hører sammen. Dette tyder på at elevene ikke har oppnådd den læringen som de skulle (Penne, 2006, s. 162). Dette understrekes av Pennes informanter, da ingen nevner at muntlige presentasjoner er det de lærer mest av.

I A-klassen er det veldig vanlig å kjenne på nervøsitet før framføringen. Og på denne skolen holdes framføringene alene. For mange i denne klassen sitter tårene løsere enn latteren. Og dette er tilhørerne veldig klare over og vant til. Det er en alvorlig mine hos begge parter i denne kommunikasjonssituasjonen, og de har klare og strenge instruksjoner for hva framføringen skal inneholde, og kriterier for både den som framfører og for hverandrevurderingen (Penne, 2006, s. 164). Det er her A-klassen skiller seg ut. Alt det Hertzberg savner i sin evaluering av L97, er et prioritert område i A-klassen, og bakgrunnen for dette er den sosiale konteksten. Flertallet i klassene er rett og slett redde for å framføre. Læreren gir derfor elevene en systematisk opplæring i hvordan de skal framføre. De evaluerer etter felles kriterier, og dette foregår skriftlig i grupper. Kriteriene går både ut på kroppsspråk og stemmebruk. Læreren tar så ansvar for de skriftlige evalueringene fra elevene, og formidler de skriftlig videre til eleven det gjelder, sammen med sin egen evaluering. Som lyttere er denne klassen raus, stille, oppmerksomme og oppmuntrende. De forventer ikke å bli underholdt slik stemningen var på byskolen, der latteren satt løst og ledig. I denne klassen er framføringer et alvorlig og seriøst prosjekt, det skaper frykt og nervøsitet med desto større glede og lettelse når de lykkes.

3.11 Agnete Bueies doktoravhandling

I 2017 publiserte Agnete Andersen Bueie sin doktoravhandling «*slike kommentarer er de som hjelper*». *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget*. Avhandlingen består av tre artikler, hvor vi har brukt to av disse i vår drøfting. Artikkene er publisert før doktoravhandlingen ble publisert, men Bueie gjør seg opp refleksjoner og konklusjoner med bakgrunn i artikkene i doktoravhandlingen. Derfor anser vi også doktoravhandlingen i sin helhet som relevant, til tross for at det er artikkene isolert sett vi anvender mest i egen oppgave. Videre skal vi nå presentere de to artikkene i doktoravhandlingen som er relevant for vår oppgave.

3.11.1 Artikkel 1

I 2014 gjennomførte Agnete Andersen Bueie en studie som hadde som formål å belyse hvordan elever bruker og forstår lærerrespons som gis underveis i skriveprosessen. Studien gikk ut på at fem elever på ungdomstrinnet skulle vurdere lærerkommentarer på ti elevtekster. Informantene er nøye utvalgt, og skal være et utvalg som speiler mangfoldet i et vanlig klasserom (Bueie, 2014, s.7).

Studien viser at elevene får tilbakemeldinger på ulike tekstnivåer, hvor det er på det lokale tekstnivået elevene får flest tilbakemeldinger. Responsen elevene får er individuelt tilpasset til elevene. Elevene viser god forståelse for lærerkommentarene, og stort sett aksepterer de tilbakemeldingene. Videre viser studien at elevenes revisjon i stor grad er svar på lærerens respons (Bueie, 2017, s. 58-59).

3.11.2 Artikkel 2

Studien som er publisert i 2016 hadde som formål å undersøke elevers tilbakemeldingspreferanser. Det var 159 informanter på 10. trinn, fordelt på syv klasser fra syv skoler. Informantene skulle gjennom et spørreskjema vurdere ulike lærerkommentarer som er gitt til en elevtekst. Vurderingen ble gjort på en fire-delt skala, fra ikke nyttig til veldig nyttig. Undersøkelsen hadde også åpne spørsmål, som ga informantene mulighet til å kommentere tilbakemeldingene med egne ord (Bueie, 2016, s. 6).

Studien viser at elevene foretrekker tilbakemeldinger på det globale tekstnivået, og de mest nyttige tilbakemeldingene er presise, forklarende og inneholder en framovermelding. Så lenge tilbakemeldingen er forklarende, kan den også være kritisk. De kommentarene som vurderes

som lite nyttige, er de som foreslår ord endring eller som er vage og lite forklarende (Bueie, 2017, s. 60).

4 Metode

I metodekapittelet vil vi redegjøre for valg av metode. Innledningsvis vil vi presentere forskningsdesignet: en skjematisk fremstilling av undersøkelsen (se figur 3 nedenfor). Videre vil forskningsspørsmålene og analysekategoriene begrunnes, før vi presenterer spørreskjemaets struktur. Deretter vil sentrale hensyn som måtte tas i forbindelse med datainnsamlingen diskuteres.

4.1 Deltakerne i undersøkelsen

Dataene i denne undersøkelsen baserer seg på svar fra trettitre 10. klassinger, som har gjennomført en web-basert spørreundersøkelse. Alle informantene kommer fra samme skole, men kan tilhøre ulike klasser på 10. trinn. Skolen er en ungdomsskole i et tettsted i Viken fylkeskommune, med om lag 300 elever. Vi hadde ingen begrensninger på hvem som kunne delta i undersøkelsen, utenom at de måtte gå i 10. klasse. Det innebærer at vi ikke har oversikt over trekk hos elevene (som for eksempel kjønn eller karakterer) og det er derfor ikke mulig å karakterisere hvilke elever som har besvart spørreundersøkelsen. Ved å ikke sette noen begrensninger mener vi at undersøkelsen er med på å fremme mangfoldet av elever, til tross for deres ulike forutsetninger. Alle elever som har en oppfatning av muntlige presentasjoner kan gi oss verdifull innsikt, uansett hvilke oppfatninger de har. Dette er også grunnen til at vi ikke har satt noen begrensninger i søket etter informanter.

4.2 Forskningsspørsmål og analysekategorier

For å belyse problemstillingen «hvilke oppfatninger har elever på 10. trinn om muntlige presentasjoner?» har vi konstruert to forskningsspørsmål, hvor hvert forskningsspørsmål er inndelt i fire analysekategorier. Dette er presentert i figur 3. Inndelingen har som hensikt å strukturere oppgaven, og vil derfor brukes videre.

4.3 Forskningsdesign

Tema	Elevs oppfatninger av muntlige presentasjoner som arbeidsmetode i norskundervisningen
Problemstilling	Hvilke oppfatninger har elever på 10. trinn om muntlige presentasjoner?
Forskningsspørsmål	<u>Forskningsspørsmål 1:</u> Hvordan opplever elevene selve presentasjonssituasjonen? <u>Forskningsspørsmål 2:</u> Hvilke oppfatninger har elevene om veiledning og respons etter presentasjonen?
Analysekatogrier	<u>Analysekatogrier tilknyttet forskningsspørsmål 1:</u> 1) Individuell versus gruppepresentasjon 2) Formidling av fagkunnskap 3) Nervøsitet 4) Publikumrollen <u>Analysekatogrier tilknyttet forskningsspørsmål 2:</u> 1) Vurderingsskjema 2) Hverandrevurdering og egenvurdering 3) Tilbakemeldingssituasjonen 4) Tilbakemeldingens innhold
Metode	Web-basert spørreundersøkelse
Informanter	33 elever på 10. trinn

Figur 3: Forskningsdesign

4.4 Pilotering av spørreskjemaet

I forkant av undersøkelsen gjennomførte vi en pilotering av det web-baserte spørreskjemaet. Hensikten var å teste om distribusjonen av spørreskjemaene fungerte, at det teknologiske fungerte, og om spørsmålene ga oss svar på det vi lurte på. Pilotering er derfor en viktig del av forarbeidet til en web-basert spørreundersøkelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 180-183). Piloteringen viste oss at det teknologiske ved spørreskjemaet fungerte. Det gikk bra å distribuere spørreskjemaene, og elevene fikk besvart alle spørsmålene. Piloteringen gjorde også at vi fikk sett hvordan rapporten av svarene så ut, noe som gjorde at vi kunne bekrefte at spørsmålsutformingen fungerte godt. Vi fikk også oversikt over hvilke spørsmål som ga oss

svar på det vi ønsket å undersøke, noe som var viktig for å kvalitetssikre spørreskjemaet, og ivareta oppgavens validitet.

Videre viste piloteringen oss at det første spørreskjemaet vi produserte var for langt, og ga oss mye bred informasjon, men lite dybdeinformasjon. Spørsmålene som ble fjernet var spørsmål som ga oss irrelevant eller utydelig informasjon. Ved å fjerne spørsmål som ga oss lite informasjon fikk vi forkortet spørreskjemaet, noe vi anså som viktig å gjøre. Et langt spørreskjema kan senke oppgavens reliabilitet, fordi lange spørreskjemaer muligens kan føre til at elevene svarer tilfeldig for å bli ferdig, noe som gjør resultatene ugyldige. Vi opplevde videre at noen av spørsmålene var relevante, men ga oss utydelig informasjon. Disse spørsmålene omformulerte vi, slik at det ble tydeligere for elevene hva vi spør om. Piloteringen bidro derfor til å gjøre undersøkelsen vår valid ved å gi oss innsikt i hvordan spørreskjemaet fungerte, både når det gjelder den praktiske gjennomføringen, og spørsmålenes utforming.

4.5 Spørreskjemaets struktur

Spørreskjemaet inneholder en kombinasjon av spørsmål med svaralternativer og spørsmål med fritekstsvar. Vi ønsket denne kombinasjonen hovedsakelig av to grunner:

- 1) Det vil gi både en kvalitativ og en kvantitativ spørreundersøkelse
- 2) Det vil gjøre spørreskjemaet variert, og mulig derfor mer motiverende å gjennomføre

Spørsmålene følger den samme inndelingen som beskrevet ovenfor i kapittel 4.1, med utgangspunkt i analysekategoriene. Dette innebærer at hver analysekategori rommer minst ett spørsmål i spørreundersøkelsen. Spørreskjemaet har derfor ingen klar struktur, med en tydelig sammenheng mellom spørsmålene. Vi valgte å nedprioritere denne sammenhengen for å få mest mulig informasjon ved bruk av færrest mulig spørsmål. Er det derimot spørsmål som faller innenfor samme analysekategori, eller spørsmål hvor elevene skal utdype noe, er disse strukturert etter hverandre. Dette for å gjøre spørreskjemaet så ryddig som mulig, samtidig som det vil forenkle analysearbeidet.

4.6 En fenomenologisk tilnærming

For å belyse problemstillingen «hvilke oppfatninger har elever på 10. trinn om muntlige presentasjoner?», har vi brukt en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologiske studier dreier seg om å forstå sosiale fenomener ut fra elevenes perspektiver og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Med andre ord sier den fenomenologiske filosofien at kunnskapen ligger i det subjektive mennesket, og at objektiv kunnskap må utvikles med bakgrunn i menneskers erfaringer (Postholm, 2010, s. 42).

Den fenomenologiske tilnærmingen er relevant i denne oppgaven, da oppgavens hensikt er å få innsikt i elevenes oppfatninger av muntlige presentasjoner. Til tross for at vi ikke vurderte en annen tilnærming, har den fenomenologiske tilnærmingen noen utfordringer som må tas hensyn til. Induksjon er en måte å trekke slutninger på, som bygger på empiri, og «innebærer at man trekker allmenne, generelle konklusjoner utfra empiriske fakta» (Thurén, 2001, s. 17). Derfor kan man aldri være helt sikker på en induktiv konklusjon, fordi informasjonen er hentet ut ifra empirisk materiale som sjeldent gir komplett optelling (Thurén, 2001, s. 18). Resultatene i denne oppgaven har derfor ikke som hensikt å generalisere, eller vise til hvordan alle 10. klassinger opplever muntlige presentasjoner, men heller gi en innsikt i elevenes oppfatninger.

Videre ønsker vi å understreke at vi i spørreskjemaet har tatt hensyn til to viktige forhold: reliabilitet og validitet. Reliabilitet defineres som pålitelighet, og innebærer at målingene er riktig utført (Thurén, 2001, s. 19). Dette kan for eksempel bety at man bruker et måleinstrument som er pålitelig (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Validitet blir ofte beskrevet som gyldighet, og innebærer at man undersøker det man vil undersøke, og ingenting annet (Thurén, 2001, s. 20). Videre skal konklusjonene man trekker være gyldige med hensyn til undersøkelsens problemstilling. Det er derfor viktig at det er en sammenheng mellom problemstilling og metode (Neteland & Aa, 2020, s. 15).

4.7 Web-basert spørreskjema som datainnsamlingsmetode

Web-baserte spørreskjemaer er en kvantitativ datainnsamlingsmetode, som går ut på at en ønsker å standardisere informasjon, og ved hjelp av spørsmålene vil informasjonen tvinges inn i forhåndsdefinerte kategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). Et web-basert spørreskjema er et digitalt spørreskjema, som distribueres til mottakerne via internett (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 184). Elevene i denne undersøkelsen fikk lenken utdelt fra lærer, som i forkant hadde fått lenken av oss på e-post.

4.8 Styrker og utfordringer ved web-baserte spørreskjemaer som datainnsamlingsmetode

Web-baserte spørreskjemaer har det siste tiåret blitt den dominerende formen for innsamling av kvantitative data, og det tilbys i dag en rekke programmer en kan lage spørreskjemaer i, noe som gjør produksjonen svært tilgjengelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 185). Dette er en av flere sterke sider ved web-baserte spørreskjemaer. De sterke sidene vi vektla mest i valget av datainnsamlingsmetode var *liten intervjuereffekt*, og *opplevd anonymitet*. Dette innebærer at vi som intervjuere ikke kan påvirke elevene med måten vi fremstår på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 186). I tillegg ser vi ikke elevene, noe som kan bidra til følelsen av anonymitet og dermed deling av egne tanker og opplevelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 187). I denne undersøkelsen ønsket vi å få svar på spørsmål som omhandler elevenes oppfatninger og følelser, og det var derfor viktig å skape en avstand mellom oss og elevene, da det kan tenkes at dette gir mer ærlige svar.

Det er flere hensyn som må tas i forarbeidet med spørreundersøkelse. Dillman et al. (2014, s. 38) hevder at det på et generelt grunnlag er fire mulige feilkilder i denne type undersøkelser, som kort fortalt dreier seg om:

1. Utvalget skal være representativt
2. Forskerne ser ikke svarene i en helhet, og tar enkelte funn ut av kontekst og forstørrer disse, noe som kan gi et skeivt resultat
3. Utvalget er ikke representativt for populasjonen
4. Spørsmålene som stilles, måler det en er ute etter å finne ut av

For å ta hensyn til disse feilkildene valgte vi elever som vi anså som mest egnet til å belyse problemstillingen vår, og valget falt derfor på elever på 10. trinn, da dette er elevgruppen som har gått lengst i grunnskolen. Videre har vi tatt hensyn til feilkildene ved å være nøye i arbeidet med spørsmålsutformingen.

Spørsmålsutformingen er en sentral og viktig del av forarbeidet (Dillman et al., 2014 & Postholm & Jacobsen, 2018). Det er viktig at elevene forstår spørsmålene, da forskerne ikke er til stede under undersøkelsen og kan bistå ved usikkerheter. Dette kan være spesielt utfordrende i spørreskjemaer som er rettet mot barn og ungdom, da barn opplever stor utvikling fram mot ungdomstiden, og utviklingen skjer i ulikt tempo. Det er derfor problematisk at alle ungdommene får de samme spørsmålene, noe de gjør i statistiske undersøkelser (Haraldsen & Dale, 2002, s. 120). Vi vurderte det likevel hensiktsmessig å ha et

standardisert spørreskjema som er likt for alle, fordi vi ønsket å ha muligheten til å sammenligne svarene med hverandre, og trekke så gyldige konklusjoner som mulig.

4.8.1 Vurderinger om ledende spørsmål i det web-baserte spørreskjemaet

«Det spørsmålet som i dag kanskje oftest blir stilt om intervjustudier, dreier seg om virkningen av ledende spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 182). Ledende spørsmål anses som en faktor som kan senke forskningens reliabilitet, ved at deltakerne selv gir svar de ikke mener (Postholm & Jacobsen 2018, s. 225). Kvale & Brinkmann (2009, s. 182) mener på sin side at ledende spørsmål kan være en nødvendig del av flere intervjuer og spørreundersøkelser. De understreker at «det avgjørende spørsmålet er ikke hvorvidt intervjueren skal lede eller ikke lede, men *hvor* intervju spørsmålene skal lede, og hvorvidt de vil lede i viktige retninger som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 184).

Diskusjonen om ledende spørsmål er noe vi har tatt stilling til under spørsmålsutformingen. Vi ønsker at elevene i størst grad skal ta egne slutninger, men vi ser også verdien av hvordan ledende spørsmål kan gi relevant og ny innsikt. Vi har derfor ikke fjernet ledende spørsmål som under piloteringen viste seg å gi nyttig informasjon, og spørreskjemaet inneholder derfor et fåtall ledende spørsmål.

4.9 Svaralternativene

Spørsmålene i vårt web-baserte spørreskjema har hatt som hensikt å svare på de to forskningsspørsmålene som er konstruert:

- 1) Hvordan opplever elevene selve presentasjonssituasjonen?
- 2) Hvilke oppfatninger har elevene om veiledning og respons etter presentasjonen?

Utfordringen i forarbeidet med spørreskjemaet har vært å formulere spørsmål som gir svar på forskningsspørsmålene, samtidig som svaralternativene skal gi et riktig nok bilde av hvilke oppfatninger elevene har om muntlige presentasjoner. For å sikre undersøkelsens validitet, har vi brukt ulike svaralternativer i spørreskjemaet. På den måten opplever vi at vi i større grad kan trekke gyldige konklusjoner (Neteland & Aa, 2020, s. 15), da vi gjennom svaralternativene «tvinger» elevene til å svare på ulike måter, på tilnærmet like spørsmål.

Spørreskjemaet består av flere ulike svaralternativer, og valget av disse skal i dette delkapittelet begrunnes.

Spørreskjemaet er systematisert etter de ulike forskningsspørsmålene, og i overgangen mellom et forskningsspørsmål til et annet har spørsmålene to svaralternativer med to variabler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 215), gjerne ja eller nei. Dette er svaralternativer som gir svært lite informasjon. Eksempelvis spør vi elevene i spørreskjemaet om de er nervøse før de presenterer, hvor de bare kan svare ja eller nei. Det kan tenkes at elevene er nervøse noen ganger, men ikke alltid, og dette er nyanser som ikke kommer fram gjennom dummyvariabelen. Grunnen til at vi likevel har hatt med disse svaralternativene er for at de gir et inntrykk av hvor stor andel av utvalget i undersøkelsen som er nervøse.

For å få en grundigere oversikt over hvor ofte elevene eksempelvis er nervøse, har de neste spørsmålene rangordnede svaralternativer. For å skape rangordning rangeres svarene fra «ofte» til «aldri», og skaper en rangordning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171).

Utfordringen med disse svaralternativene er at det kan variere fra elev til elev hva de definerer som ofte. Det kan derfor tenkes at vi burde fulgt opp ytterligere med metriske svaralternativer. Her brukes tall for å skape en rangordning og svarene blir mer nøyaktige, derfor defineres de metriske svaralternativene som de med mest målenivå. Dette fordi informasjonen de gir er utfyllende, og nøyaktige (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171). En måte dette kunne blitt gjort på er å spørre elevene om hvor ofte de har vært nervøse før en muntlig presentasjon det siste året, og gjøre svaralternativene om til tallformat (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 175).

Videre har vi benyttet oss av Likert-skala, da vi har rangert svaralternativene fra «i svært stor grad» til «i svært liten grad» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 179). Vi har også med svaralternativet «hverken eller». Dette gir en indikasjon på hvor mange elever som opplever eksempelvis bruken av vurderingsskjema som likegyldig, men det gir også elevene en mulighet til å ikke ta stilling til spørsmålet. Ved å unngå dette svaralternativet tvinges elevene til å gjøre seg opp en mening (Bueie, 2017, s. 41), men vi opplevde det ikke som problematisk å ha med dette svaralternativet i vår spørreundersøkelse.

En gjennomgående utfordring ved alle de ovennevnte svaralternativene er at svaralternativene som gis må være utfyllende, og alle relevante svar må listes opp (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 175). Det ville ikke vært tilstrekkelig å gi alternativene «ofte» og «aldri», da det ikke er sikkert at noen elever *alltid* er nervøse, og omvendt.

4.9.1 Spørreskjemaets kvalitative perspektiv

For å unngå at noen elever ikke opplever svaralternativene tilstrekkelige nok, har vi ofte stilt spørsmål med åpne svaralternativer. På den måten har vi også hatt en kvalitativ spørreundersøkelse, hvor formålet er «å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

Åpne svaralternativer gir elevene mulighet til å skrive sine egne formuleringer. Vi har brukt åpne svaralternativer både som en metode for elevene å forklare hvorfor de svarte det de gjorde på spørsmålene med rangordnede svaralternativer, men også som en metode for å få elevene til å gi oss sine refleksjoner. Vi spør blant annet om hva en tilbakemelding bør inneholde for at den skal være produktiv, og her er det obligatorisk å svare med egne ord. Vi opplevde at de fleste elevene svarte godt og utfyllende her, men forskning viser likevel at frafallet er betydelig større ved åpne spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 178). Det kan tenkes at vi opplevde det motsatte da undersøkelsen viser at store deler av vårt utvalg er negative til muntlige presentasjoner. De som benytter seg av muligheten til å svare på åpne spørsmål har gjerne et negativt syn på det spørsmålet handler om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 178), og kan derfor være en mulig forklaring på hvorfor vi opplevde stor oppslutning på de åpne spørsmålene. Vi valgte også å presisere at vi ønsket at de skulle svare kort, noe som kan ha motivert elevene til å svare.

4.10 Innsamling av datamateriale

Høgskolen hadde arrangert et mastertorg med ulike skoler i distriktet, som fikk oss i kontakt med en aktuell ungdomsskole i Viken. Vi ønsket å gjennomføre undersøkelsen på én skole, da vi ønsket at resultatene kunne være sammenliknbare innenfor den samme skolen.

Samarbeidet med skolen varte fra mai 2021 til januar 2022. Vi fikk vi en kontaktperson ved skolen som hjalp oss med å finne elever, sende ut/samle inn samtykkeskjemaer og gjennomføre spørreundersøkelsen. Vi hadde løpende dialog med kontaktpersonen vår fra mai 2021 til januar 2022. Herunder tok det fire uker fra spørreskjemaene var utsendt til vår kontaktperson til svarene og samtykkeskjemaene var returnert til oss. Vi ønsket oss elever på 10. trinn som informanter, fordi de er det skoletrinnet som har vært elever lengst i grunnskolen og kanskje derfor de som kan gi oss mest innsikt i sine oppfatninger av muntlige presentasjoner. Dette understrekes av Thagaard (2013, s. 60), som viser til viktigheten av å søke informanter som har egenskaper og kunnskap som er viktige for prosjektet.

4.10.1 Informert samtykke og personvern

Informert samtykke innebærer at elevene er gjort kjent med at undersøkelsen er frivillig, at de kan trekke seg når som helst før innlevering av masteroppgaven, og hvilke fordeler og ulemper en deltakelse kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Dette har blitt beskrevet for elevene og deres foresatte gjennom et samtykkeskjema, og at denne informasjonen gis er et prinsipp innenfor forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 15).

Ettersom elevene var under 15 år på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført, måtte elevenes foresatte samtykke på deltakelsen (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 20). Det er viktig at samtykkeskjemaet inneholder informasjon som er forståelig for både foresatte og elevene. Det er utfordrende å forsikre seg om at informasjonen er forstått (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249), men vi gjorde vårt ytterste for å forenkle informasjonen så mye som mulig. Dette gjorde vi ved å bruke et allmennkjent språk, og vi systematiserte samtykkeskjemaet etter korte og presise avsnitt som ikke ga mer informasjon enn det som var nødvendig.

Samtykkeskjemaet, og prosjektet i sin helhet, er godkjent av NSD, norsk senter for forskningsdata. Elevene har fått skriftlig informasjon om prosjektet og sine rettigheter som elever. Denne informasjonen fremkommer også i begynnelsen av spørreskjemaet. Samtykkeskjemaene er oppbevart av oss, i henhold til NSDs regelverk og anbefalinger.

Videre opplyses elevene om i spørreskjemaet at de ikke skal dele noen personopplysninger. For å kunne skille hvilket spørreskjema som hører til hvilken elev om de ønsker å trekke seg eller se svarene sine i ettertid, skal de lage et nøkkelord før de svarer på spørreundersøkelsen. Dette gjøres ved å skrive de to første bokstavene i fornavnet sitt og deretter den siste bokstaven i sin gateadresse.

4.10.2 Etiske vurderinger

Vi valgte å ha med elevenes rettigheter omkring frivillig deltakelse og rettigheten til å trekke seg uten konsekvenser i spørreskjemaet, for å sikre at denne informasjonen også kom fram til elevene. Det kan være en interessekonflikt mellom foresatte og elevene, og det er derfor viktig å se elevene som et individuelt subjekt. Selv om de foresatte godkjenner samtykke, er det viktig at elevene også samtykker og er klar over sine rettigheter (Befring, 2014, s. 69).

Elevenes rett til å trekke seg fra undersøkelsen er ikke uproblematisk, fordi barn og ungdom ofte opplever det vanskelig å protestere (Befring, 2014, s. 69). Samtidig utføres spørreundersøkelsen på skolen, hvor elevene sitter sammen i et klasserom og besvarer undersøkelsen. Selv om de har mulighet til å trekke seg, kan det oppleves motsatt. De kan oppleve at de dummer seg ut ovenfor medelever. Derfor kan det diskuteres at situasjonen spørreundersøkelsen gjennomføres i, ikke reelt er med på å ivareta kravet om retten til å trekke seg når de ønsker (Backe-Hansen, 2002, s. 61).

Etiske vurderinger må tas fortløpende i alle forskningsprosjekter, men man må ta ekstra hensyn når barn eller ungdom deltar i forskningen, fordi de er tillitsfulle og sårbare (Neteland & Aa, 2020, s. 21). Dette skal ikke utnyttes, og vi måtte derfor vurdere nøye hvilke temaer vi skulle inkludere i undersøkelsen. Det er viktig å være klar over at hva som oppleves som følsomt er svært individuelt, og at det kontinuerlig må diskuteres underveis i undersøkelsen (Neteland & Aa, 2020, s. 21).

Undersøkelsen vår er innoft temaer som kan defineres som følsomme, spesielt spørsmålene rundt nervøsitet og hvorvidt det er ubehagelig å ha en muntlig presentasjon. Spørsmål som oppleves ubehagelige kan føre til uriktige svar, som igjen vil påvirke resultatets reliabilitet (Opheim og Wiborg, 2012, s. 37). Igjen er spørsmålsformuleringen viktig, og vi drøftet mye om disse spørsmålene skulle være med. Vi bestemte oss for å inkludere disse temaene. Hensikten med dette var å gi «dem en stemme i det voksne samfunnet» (Haraldsen & Dale, 2002, s. 121). Ved å belyse elevenes negative erfaringer ved muntlige presentasjoner, kan det tenkes å være med å endre undervisningspraksisen for lærere. Dette fordi undersøkelsen kan være med på å gi verdifull innsikt i hvordan elevene opplever muntlige presentasjoner, og dermed kan resultatet ha betydning i et langsiktig perspektiv. Med bakgrunn i dette vurderer vi denne oppgaven som relevant for læreryrket.

Sett i ettertid kunne vi også hatt med et ekstra svaralternativ: «ønsker ikke å svare», på spørsmålene som kan tenkes å være ubehagelige. På den måten kunne elevene fått en mulighet til å slippe å svare, uten at det påvirker resultatets reliabilitet.

5 Analyse

I dette kapittelet vil vi analysere datamaterialet. Resultatene vil bli presentert i tabeller, og analysekapittelet vil bli kategorisert etter følgende kategorier:

- 1) Individuell- versus gruppepresentasjon
- 2) Nervøsitet og ubehag ved muntlige presentasjoner
- 3) Publikumrollen
- 4) Vurderingsskjema
- 5) Hverandrevurdering og egenvurdering
- 6) Tilbakemeldingens innhold

Tabellene er utformet slik at spørsmålet fra spørreskjemaet er plassert på toppen av tabellen. På den måten kan man enkelt sammenligne spørreskjemaet og resultatene, og ha oversikt over hvilke spørsmål elevene har blitt stilt. Spørreskjemaet ligger som vedlegg 1 i slutten av oppgaven, og alle resultatene ligger som vedlegg 2.

5.1 Individuell- versus gruppepresentasjon

Dette underpunktet vil ta for seg to aspekter ved forholdet mellom individuell- og gruppepresentasjon. Først vil vi ta for oss om elevene foretrekker å ha presentasjon alene, eller sammen med andre. Videre vil vi se nærmere på hvorvidt formidlingen av fagkunnskap under presentasjonen påvirkes av om de er alene eller i gruppe.

5.1.1 Hva foretrekker elevene?

Tabell 1 viser at flest elever mener det stemmer noe, dårlig eller svært dårlig at de foretrekker å ha muntlige presentasjoner alene.

Spørsmål 2: Jeg liker best å ha muntlige presentasjoner alene		
Svar	Antall	Prosent
Stemmer svært godt	6	18,1%
Stemmer godt	2	6,1%
Stemmer noe	9	27,3%
Stemmer dårlig	9	27,3%
Stemmer svært dårlig	7	21,2%

Tabell 1: Individuell presentasjon

På spørsmål tre i spørreskjemaet blir elevene bedt om å utdype hvorfor de svarte som de gjorde på spørsmål to. Fordelene elevene oppgir ved å ha individuell presentasjon er framvist i tabell 2. Vi velger her å belyse fordelene elevene trekker fram, da ulempene elevene nevner forteller hvorfor de foretrekker gruppepresentasjon. Det vil si at ulempene ved individuell presentasjon er fordeler ved gruppepresentasjon, og motsatt.

Det flest av elevene oppgir som fordeler ved individuell presentasjon er at de slipper å fordele hvem som skal si hva. Dette gir andre fordeler som at de lærer mer, og at de får en karakter som kun er til seg selv.

Spørsmål 3: Forklar gjerne kort hvorfor du svarte som du gjorde på forrige spørsmål	
Fordeler med individuell presentasjon	Antall ganger nevnt
Frihet i arbeidet	2
Får karakter som kun er til meg	5
Lettere å jobbe alene	2
Slipper å fordele hvem som skal si hva	7
Lærer mer av å være alene	3

Tabell 2: Fordeler med individuell presentasjon

Dette er hva et utvalg av elevene skriver for å begrunne fordelene ved individuell presentasjon:

- 1) Syns det er best å ha det alene slik at jeg får på en måte en frihet i arbeidet. Jeg trenger ikke å begrense meg og kan ta med alt jeg selv vil. Kan også jobbe i mitt eget tempo og trenger ikke å stresse hvis den andre ikke er ferdig
- 2) Det er ikke alltid det er like bra kommunikasjon og samarbeid
- 3) Når man jobber sammen må alle på gruppa få vist litt av det de kan, derfor kan ditt innhold være mindre enn du ville gjort alene, fordi alle må kunne få si det de vil om temaet
- 4) Når jeg er med andre så lærer jeg jo ikke så mye annet utenom det jeg snakker om og det de andre snakker om har jeg jo ikke så mye greie på

Elevene oppgir to fordeler ved gruppepresentasjon, og det er pause underveis i presentasjonen og støtte i å være flere som trekkes fram.

Spørsmål 3: Forklar gjerne kort hvorfor du svarte som du gjorde på forrige spørsmål	
Fordeler med gruppepresentasjon	Antall ganger nevnt
Pause underveis i presentasjonen	3
Støtte i å være flere	15

Tabell 3: Fordeler med gruppepresentasjon

Dette er hva et utvalg av elevene skriver for å begrunne fordelene ved individuell presentasjon:

- 1) Jeg føler ikke jeg får visst så mye alene fordi jeg blir så stressa og kan snakke veldig fort. Når jeg er med andre føler jeg meg tryggere for da slipper jeg å si alt selv, og kan få pauser
- 2) Alle retter fokuset veldig på bare deg, men hvis man har noen andre ved siden av seg som snakker like mye, får begge oppmerksomhet og ikke bare deg selv. Det blir fort mye tryggere

5.1.2 Formidling av fagkunnskap

Tabell 4 viser i hvilken grad elevene føler at de får vist det de kan gjennom en muntlig presentasjon alene. Det er 54,5% som mener at de får vist det de kan i stor grad, og 21,2% som ikke har tatt stilling til det.

Spørsmål 4: I hvilken grad føler du at du får vist det du kan gjennom en muntlig presentasjon alene?		
Svar	Antall	Prosent
I svært stor grad	2	6,1%
I stor grad	18	54,5%
Hverken eller	7	21,2%
I liten grad	3	9,1%
I svært liten grad	3	9,1%

Tabell 4: Formidling av fagkunnskap under individuell presentasjon

Tabell 5 viser i hvilken grad elevene føler at de får vist det de kan gjennom gruppepresentasjoner. Her er det 45,4% som mener at de får vist det de kan i stor grad.

Spørsmål 5: I hvilken grad føler du at du får vist det du kan gjennom en muntlig presentasjon sammen med andre?		
Svar	Antall	Prosent
I svært stor grad	3	9,1%
I stor grad	15	45,4%
Hverken eller	8	24,2%
I liten grad	5	15,2%
I svært liten grad	2	6,1%

Tabell 5: Formidling av fagkunnskap under gruppepresentasjon

5.1.3 En kort oppsummering

Med utgangspunkt i spørsmål 2 og 3 ser vi at store deler av elevene ikke foretrekker å ha muntlige presentasjoner alene. Fordelene ved individuell presentasjon er at de har alt ansvar selv både i planleggingen, gjennomføringen og i resultatet. Når de er alene lærer de også mer, nettopp fordi de slipper å fordele hvem som skal si hva. Resultatene viser også at det er flere elever som synes de får vist hva de kan gjennom en muntlig presentasjon alene framfor sammen med andre. Fordelene ved gruppepresentasjon er i stor grad tryggheten det gir. Da slipper de å stå alene og få all oppmerksomhet, samtidig som de får pause underveis i presentasjonen.

5.2 Nervøsitet og ubehag ved muntlige presentasjoner

Tabell 6 viser at 72,7% av elevene synes muntlige presentasjoner er ubehagelige når de har den alene.

Spørsmål 9: Syns du det er ubehagelig med muntlige presentasjoner når du har den alene?		
Svar	Antall	Prosent
Ja	24	72,7%
Nei	9	27,3%

Tabell 6: Ubegag ved individuell presentasjon

Tabell 7 viser at 42,4% av elevene synes muntlige presentasjoner er ubehagelig når de har den i gruppe.

Spørsmål 10: Syns du det er ubehagelig med muntlige presentasjoner når du har den i gruppe?		
Svar	Antall	Prosent
Ja	14	42,4%
Nei	19	57,6%

Tabell 7: Ubehag ved gruppepresentasjon

Tabell 8 viser at de to største årsakene til ubehag ved muntlige presentasjoner er *meg selv* og *medelever*. Med meg selv menes det at de er redde for å ikke være gode nok.

Spørsmål 11: Jeg syns dette gjør muntlige presentasjoner ubehagelig		
Svar	Antall	Prosent
Medelever	9	27,3%
Lærer	6	18,2%
Det faglige	4	12,1%
Meg selv	12	36,4%
Jeg syns ikke det er ubehagelig	2	6,1%

Tabell 8: Faktorer som gjør muntlige presentasjoner ubehagelig

De aller fleste er nervøse før de presenterer, og mange opplever at nervene noen ganger er til hjelp. Over halvparten mener at nervene aldri er til hjelp.

Spørsmål 13: Føler du at nervene hjelper deg?		
Svar	Antall	Prosent
Ofte	1	3%
Noen ganger	14	42,5%
Aldri	18	54,5%
Jeg har ikke nerver	0	0%

Tabell 9: Er nervene til hjelp

Elevene blir på spørsmål 14 bedt om å forklare hvordan de merker at nervene ødelegger for presentasjonen. Det som blir nevnt flest ganger er jernteppe, kroppen skjelver og at stemmen

påvirkes. Det presiseres her at svarene til sammen er flere enn 33 stk. (antall elever), da noen elever har nevnt flere ting.

Spørsmål 14: Hvis du føler at nervene dine ødelegger for deg, hvordan merker du dette?	
Svar	Antall ganger nevnt
Jerntepe	17
Kroppen skjelver	19
Stemmen påvirkes	22
Svette	3
Hjertet dunker fort	1
Ser mer på manuset	3
Mageproblemer	3
Synsforstyrrelser	2

Tabell 10: Hvordan nervene kommer til syne

Dette er hva et utvalg av elevene skriver for å forklare dette:

- 1) Jeg stresser veldig mye. Snakker fort og beveger mye på hender osv. Man merker veldig godt på meg at jeg er nervøs og stressa. Jeg kan også få hjerneteppe
- 2) Om nervene tar overhånd kan jeg begynne å snakke fort med skjelven stemme. Da er det bare viktig å huske på at alle de andre er sikkert minst like nervøse som jeg
- 3) Jeg kan ikke stå stille. Nervene ødelegger fordi det trekker læreren deg for hvis man ikke har godt nok kroppsbruk. Beveger mye på beina som jeg gjør blir det distraherende
- 4) Jeg begynner å skjelve bare timen før jeg skal presentere. Får hjerneteppe, kroppen skjelver, føler meg kvalm, stress og skjelver veldig i armene
- 5) Jeg vill ikke komme på skolen den dagen fordi jeg vet jeg må presentere, i tillegg for ikke utdypa meg. Hater å stå foran mange mennesker og det er så stressende at jeg holder på å besvime noen ganger

5.2.1 En kort oppsummering

Ubehaget ved muntlige presentasjoner er mindre når elevene har gruppepresentasjon. Det er *meg selv*, altså følelsen av å ikke være bra nok, og *medelever* som er de største årsakene til dette ubehaget. De fleste elevene opplever noen ganger eller aldri at nervene er til hjelp, og det er jernteppet, skjelvinger i kroppen at stemmen påvirkes som er de hyppigste symptomene på nervøsitet under muntlige presentasjoner.

5.3 Publikumrollen

Elevene blir bedt om å reflektere rundt publikumrollen gjennom et fiktivt scenario, og de skal forklare om de tror publikummet påvirker kvaliteten på presentasjonen til eleven som presenterer. Tabell 11 vises hvor mange som mener at presentasjonen blir bedre eller dårligere. Vi har ikke regnet ut prosenten på de ulike svarene her, da noen elever forklarer hvordan publikummet kan påvirke presentasjonen til det bedre, men også til det verre i samme svar.

Spørsmål 19: Se for deg at en medelev har en presentasjon. I klasserommet er det ingen som følger med. Noen er på PC-en, noen er på mobilen, mens andre ligger over pulten og slapper av. Tror du dette kan påvirke kvaliteten på presentasjonen til eleven som presenterer? Her ønsker vi at du kort forklarer hvorfor du svarer ja eller nei.	
Svar	Antall ganger nevnt
Gjør presentasjonen bedre	12
Gjør presentasjonen dårligere	22

Tabell 11: Elevenes refleksjoner rundt publikumrollen

Dette er hva et utvalg av elevene skriver for å forklare dette:

- 1) Jeg vet ikke helt, men jeg har selv følt innimellom at det ikke er like skummelt vis ikke alle sitter å ser rett på meg men heller en annen vei, men jeg har opplevd at det er noen som ikke følger med og da føler jeg jo at det ikke er noe vits å stå der og presentere noe jeg har jobbet med
- 2) Jeg tror at det varierer. Noen elever er ganske sikker på seg selv og bryr seg ikke veldig mye mens andre kanskje får tanker som at presentasjonen er uinteressant og kjedelig
- 3) Ja, jeg tror dette kan påvirke. I en retning kan den som presenterer bli usikker, kanskje personen føler seg for kjedelig, eller at den ikke har med nok eller bra nok informasjon. Samtidig, tror jeg dette kan for andre være bra fordi de føler at ikke så mange får med seg ting, derfor er de mindre redd for å gjøre feil, og da er det lettere å roe nervene
- 4) For meg ville det hjulpet så lenge de var stille. Jeg vill ikke at folk skal følge med så for meg gjerne sitt med hodet i pulten bortsett fra læreren som skal vurdere
- 5) Ja, jeg ville i hvert fall blitt veldig usikker på meg selv og det jeg presenterte. Jeg ville nok tenkt ‘er det så dårlig’? Når jeg presenterer er drømmesituasjonen at alle følger med, men ikke ser rett på meg. Fordi da hadde jeg følt at alle var ‘på’, men jeg hadde sluppet å se alle i øynene mens jeg snakket.

5.3.1 En kort oppsummering

Det er flest elever som mener at presentasjonen blir dårligere når medelevene i det fiktive scenarioet ikke følger med. Det er likevel mange som mener den vil bli bedre. Noen elever mener at det vil hjelpe på ubehaget når ingen følger med, eller ser rett på den som presenterer. Andre mener den vil bli dårligere fordi det vil gjøre den som presenterer usikker på seg selv og innholdet, og at man blir redd for at presentasjonen er kjedelig.

5.4 Vurderingsskjema

Tabell 12 viser at de fleste elevene ikke er med på å lage vurderingsskjemaene, om dette brukes.

Spørsmål 15: Hvis dere bruker vurderingsskjema før og under en presentasjon, er du og medelevene dine med på å lage dette?		
Svar	Antall	Prosent
Ja	4	12,1%
Nei	26	78,8%
Bruker ikke vurderingsskjema	3	9,1%

Tabell 12: Elevmedvirkning i utformingen av vurderingsskjema

I tabell 13 ser man at det er varierende hvorvidt elevene synes at vurderingsskjemaet er hjelpsomt. Det er mange som mener det hjelper i stor grad, men det er også flere som mener det hjelper i liten grad.

Spørsmål 16: I hvilken grad føler du at vurderingsskjemaet hjelper deg før og under presentasjonen?		
Svar	Antall	Prosent
I svært stor grad	2	6,1%
I stor grad	12	36,3%
Hverken eller	5	15,2%
I liten grad	8	24,2%
I svært liten grad	0	0%
Bruker ikke vurderingsskjema	6	18,2%

Tabell 13: Elevenes opplevelse av hvor hjelpsomt vurderingsskjema er

5.4.1 En kort oppsummering

Elevene opplever liten elevmedvirkning i utarbeidelsen av vurderingsskjemaene. Det er spredning i svarene når det gjelder hvor hjelpsomme vurderingsskjemaene er. Det er *i stor grad* og *i liten grad* som er de mest besvarte svaralternativene.

5.5 Hverandrevurdering og egenvurdering

Tabell 14 viser at de færreste av elevene mener å ha erfaring med hverandrevurdering.

Spørsmål 17: Har du erfaring med hverandrevurdering?		
Svar	Antall	Prosent
Ja	9	27,3%
Nei	24	72,7%

Tabell 14: Hverandrevurdering

Tabell 15 viser at de fleste elevene har erfaring med egenvurdering.

Spørsmål 18: Har du erfaring med egenvurdering?		
Svar	Antall	Prosent
Ja	21	63,6%
Nei	12	36,4%

Tabell 15: Egenvurdering

Elevene blir spurt om hvordan de synes det fungerer å få tilbakemelding fra medelever. Tabell 16 viser at ti elever sier at det fungerer bra, men så mange som ni elever mener å ikke få tilbakemeldinger fra medelever. Det presiseres at noen av elevene nevner flere av momentene i tabell 16, og det er derfor flere enn 33 svar.

Spørsmål 20: Hvordan føler du det fungerer å få tilbakemeldinger av medelever?	
Svar	Antall ganger nevnt
Bra	10
Ubehagelig	5
Bedre å få av læreren	3
Hjelper ikke på utviklingen	3
Føles falskt	6
Får ikke tilbakemeldinger fra medelever	9

Tabell 16: Tilbakemeldinger fra medelever

Dette er hva et utvalg av elevene skriver for å forklare dette:

- 1) Jeg oppfatter de som bra, og det er ofte medelever skal gi tilbake meldinger. Men vis jeg skal få tilbakemeldinger som skal være til hjelp for forberedelse så tror jeg de beste tilbakemeldingene er fra læreren
- 2) Jeg føler tilbakemeldinger fra medelever kan være litt for snille og at de kanskje ikke hjelper så mye til å utvikle seg mye
- 3) Ikke nyttig i det hele tatt. Gjør meg bare nervøs og ingen er ærlige uansett
- 4) De tilbakemeldingene som kommer er som oftest under tvang fra lærærn, de sier bare at man skal komme med en tilbakemelding, det er kun påfunn og ikke troverdig

5.5.1 En kort oppsummering

Det er flere elever som mener de har erfaring med egenvurdering enn hverandrevurdering. Når det gjelder hvordan de mener det fungerer å få tilbakemeldinger fra medelever, er det flest som mener det fungerer bra, men det trekkes også fram at det er ubehagelig og at det ikke hjelper på den faglige utviklingen. Mange mener også at de ikke får tilbakemeldinger fra medelever.

5.6 Tilbakemeldingens innhold

Tabell 17 viser hva elevene mener en tilbakemelding bør inneholde for at den skal hjelpe til faglig progresjon. Det som blir nevnt flest ganger er at tilbakemeldingen bør være en veiledning og en framovermelding. Videre ønsker elevene at tilbakemeldingen skal inneholde ros og hva de gjorde bra. Det er også noen som ikke ønsker tilbakemelding.

Spørsmål 8: Hva føler du en tilbakemelding må inneholde for at den skal hjelpe deg fremover?	
Svar	Antall ganger nevnt
Hva jeg gjorde bra/ros/skryt	14
Hva jeg gjorde dårlig/feil	6
Framovermelding/veiledning	22
Kommentar på innholdet	6
Vil ikke ha tilbakemelding	7
Vet ikke	5

Tabell 17: Hva en tilbakemelding må inneholde

Dette er hva et utvalg av elevene skriver for å forklare dette:

- 1) Ikke noe tilbake melding fordi da vet jeg hvor ille jeg har gjort det og vet hva jeg må jobbe videre med. Det kommer til å stå at jeg må se mer på publikum og snakke mer tydelig. Jeg klarer ikke å se på publikum fordi da begynner jeg å skjelve mer og glømmer teksten jeg skal si. Snakke mer tydelig det går bare ikke
- 2) Jeg føler at tilbakemeldingene jeg bør få tilbake er hva som er bra og hva som var dårlig, så jeg kan fortsette på det som er bra men forbedre det som ikke var like bra
- 3) Hva jeg kan gjøre bedre. Men ikke såne tilbakemeldinger at du må ikke være så nervøs osv, for det er ting jeg ikke klarer å kontrollere. Men heller veilede meg til hvordan det kan bli bedre
- 4) Tilbakemeldingen må inneholde litt skryt. Det arbeide i presentasjonen, settup, bilder, tekst osv. Det må også være noe der læreren sier man kan jobbe bedre med eller bli flinkere på. Føler selv at hvis de er direkte negative (det syns jeg var dårlig) for eksempel det ødelegger mye på motivasjonen

5.6.1 En kort oppsummering

Det som ser ut til å være viktigst for elevene er en tilbakemelding på hva som var bra, men også en framovermelding eller veiledning på hva de kan gjøre til neste gang.

Tilbakemeldingen må ikke være utelukkende negativ, da dette påvirker motivasjonen. Noen ønsker tilbakemelding på selve innholdet i presentasjonen, og noen ønsker ikke tilbakemelding i det hele tatt, fordi å få tilbakemelding oppleves som ubehagelig. Det nevnes at tilbakemeldingen inkluderer elementer elevene ikke kan endre, og at tilbakemeldingssituasjonen derfor blir ubehagelig framfor konstruktiv.

6 Drøfting av funnene

I dette kapittelet vil funnene fra analysen ses i sammenheng med tidligere forskning på feltet. Vi vil også trekke noen egne konklusjoner underveis.

6.1 Mindre press med gruppepresentasjon

Kroppsspråket er det som fort kan avsløre oss, og det er kanskje også grunnen til at det er så mange som foretrekker gruppepresentasjon framfor individuell, for da har du ingen å «gjemme» deg bak. Det er også noe som kommer fram som et poeng i våre funn. Elevene har en frykt for å bli dømt på måten de fremfører på, og de er engstelige for at nervøsiteten skal ødelegge for dem. Som formidler er man totalt avhengig av publikummet, og kan på ingen måte utelukke dem fra sin bevissthet, uten at det kan virke ødeleggende for kommunikasjonssituasjonen.

I vår undersøkelse er det tydelig at elevene foretrekker å ha muntlige presentasjoner i gruppe. Gruppepresentasjoner skaper en tryggere ramme, fordi man ikke står alene i det, og du har andre å støtte deg på. Dette ser ut til å være spesielt viktig i situasjoner hvor elevene skal presentere foran et publikum de er utrygge på, eller at de er usikre på temaet som skal presenteres. Elevene forklarer det også med at de føler på mindre press i gruppepresentasjonene, da den muntlige delen blir delt dem imellom og man unngår å si alt selv. Ved å framføre i grupper opplever elevene at de har noen «å lene seg på». Det å ha framføringer gruppevis kan også ifølge Vygotsky ha en læringsmessig effekt, ved at man bruker sine nærmeste utviklingssoner slik at elevene fungerer som støtter for hverandre (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 110).

Vår undersøkelse gir ikke innsikt i hvorvidt elevene får slippe å ha presentasjoner foran hele klassen om de ønsker dette, men undersøkelser viser at enkelte lærere tilpasser det slik at noen får holde presentasjonen for en mindre gruppe (Svenkerud, 2012, s. 10). Utfordringen ved denne tilpasningen er at elevene ikke får like mye trening i å presentere foran større grupper, og at de da heller ikke vil få den samme tilbakemeldingen og oppmuntringen fra medelevene. Dette er viktige faktorer for å utvikle både kunnskap og selvtillit (Børresen et al., 2012, s. 63), og vil ha stor betydning for hvor komfortabel og trygg man kan utvikle seg til å bli i en slik situasjon (Penne & Hertzberg, 2015, s. 109). Det kan derfor tenkes at en gradvis utvikling er løsningen for de utrygge elevene, hvor de først presenterer for et lite og trygt publikum, og gradvis utvider publikummet slik at det består av flere lyttere. En slik fremgangsmåte kan tenkes å gjøre det lettere å delta i helklassesituasjoner. Utfordringen er at dette vil være mer

tidkrevende og trenge mer planlegging fra lærerens side, enn at alle elevene er publikum for hverandre.

6.2 Lettere å jobbe alene

I vår undersøkelse er det tydelig at mange av elevene føler seg tryggest når de framfører sammen med andre. Det er likevel interessant at dette også er da de får vist minst fagkunnskap. Det ser derfor ut til at flere av våre elever synes det er viktigere å oppleve trygghet framfor å få vist så mye som mulig av det de kan. Det trekkes fram at de ikke får vist alt de kan, fordi taletiden og fagstoffet må fordeles mellom gruppe medlemmene. Mentaliteten om at man bør være tryggest mulig, kan komme av en oppfatning om at det muntlige ofte dreier seg om hva man skal si, og hvordan man skal framtre, framfor det faglige innholdet i presentasjonen (Svenkerud, 2013, s. 11). Det er en utfordring at lærere og elever ikke vektlegger at muntlige ferdigheter dreier seg om mer enn actio, altså stemmen og kroppens framførelse (Bakken, 2014, s. 34). Muntlige ferdigheter handler også om det faglige innholdet i presentasjonen og formidlingen av den (Jers, 2010, s. 261).

Det kan derfor tenkes at dersom elevene fikk forståelse for at muntlige ferdigheter også handler om den faglige formidlingsevnen, og ikke kun om hvordan de fremstår rent kroppslig, så ville dette gitt flere elever selvtilliten til å presentere alene. Dette kan også gi elevene flere faglige fordeler, da de er nødt til å sette seg inn i hele fagstoffet til presentasjonen, og ikke bare deler av den. Denne refleksjonen trekker vi med utgangspunkt i undersøkelsen vår, der de som foretrekker individuell presentasjon trekker fram at de kan jobbe i eget tempo, får frihet i arbeidet, full kontroll på presentasjonen og en ærlig karakter til seg selv. En elev skriver at «Jeg personlig klarer best å jobbe alene og synes at jeg får med mer viktig informasjon alene. Klarer det mye bedre enn da jeg blir stresset av den andre personen trenger hjelp eller klarer ikke å finne nok informasjon om temaet».

Tidligere undersøkelser viser at elever anser muntlige ferdigheter som hvordan man framstår i framføringssammenheng. Det er viktig med tydelig kroppsspråk og stemmebruk, og at man ikke bruker manus. Videre anser elever det som viktig å framstå trygg og sikker, virke engasjert og ikke se nervøs ut (Svenkerud, 2013, s. 11). Dette kommer også til syne i vår undersøkelse, der en elev skriver at «Nervene ødelegger fordi det trekker læreren deg for, hvis man ikke har godt nok kroppsspråk. Beveger man mye på beina som jeg gjør, blir det distraherende».

6.3 Stress og nervøsitet i arbeidet med muntlige presentasjoner

Den norske skribenten Christian Gierløff skrev i 1918 (sitert i Aksnes, 1999, s. 14):

Den taler som aldri har vært nervøs, ja motløs før hans tur kom, har neppe noensinne holdt en virkelig god tale. Han kan ha lært seg å tale dyktig svært dyktig, men den vibrasjonen av hjerte og nerver og sinn som den virkelig gode tale skal skape hos tilhørerne, den oppnår bare den hvis eget hjerte, nerver og sinn vibrerer foran, under og etter talen.

Her argumenterer Gierløff for å være nervøs, men i vår undersøkelse er det 54,5% som mener at nervene aldri er til hjelp under en muntlig presentasjon. Hvordan et menneske opplever en situasjon er ofte knyttet til følelsene de assosierer situasjonen med (Postholm, 2010, s. 42).

For vår oppgave vil følelsene elevene har tilknyttet muntlige presentasjoner ha betydning for hvordan de velger å svare på vår undersøkelse. Å kjenne på redsel, nervøsitet og stress i forbindelse med muntlige presentasjoner har vært gjennomgående i elevsvarene. Flertallet av elevene misliker å ha muntlig presentasjoner generelt, og en elev skriver blant annet at «Jeg vill ikke komme på skolen den dagen fordi jeg vet at jeg må presentere, i tillegg får jeg ikke utdypa meg. Hater å stå foran mange mennesker og det er så stressende at jeg holder på å besvime noen ganger».

Til tross for at det er flere elever som liker å holde muntlige presentasjoner, ser vi at flertallet av elevene har en negativ opplevelse av muntlige presentasjoner (Se tabell 8 og 10). På bakgrunn av dette og analysefunnene, ser vi at det ikke er selve presentasjonen som er utfordrende, men de ytre faktorene. Elevene i vår undersøkelse er redde for å ikke være gode nok. Det å skulle formidle noe muntlig, krever at man gjør det med hele seg, og det kan da være vanskelig å skille mellom presentasjonen og seg selv som individ (Michaelsen, 1999, s. 70). Derfor er det også viktig at man arbeider med undervisning i muntlighet. For det å presentere noe muntlig med hele seg krever mye sosial trening (Michaelsen, 1999, s. 69). Dersom dette blir jobbet systematisk med, vil elevene oppleve en god og trygg klasseromskontekst, som igjen vil gi en økende og positiv utvikling av sin egen identitet og eget selvbilde (Michaelsen, 1999, s. 69).

I forskningen gjort av Penne (2006), viser hun til eksempler fra klasserommet på hvilke tiltak man kan gjøre for å lære elevene å bli trygge i sin situasjon og håndtere nervøsiteten under en muntlig presentasjon. Penne ser at det er elevene som har vært engstelige for muntlige presentasjoner, som trekker fram læring knyttet til muntlige presentasjoner. Disse elevene lærer seg å håndtere nervøsiteten ved at de får visse kriterier og spilleregler tilknyttet rollen

man har under muntlige presentasjoner (Penne, 2006, s. 173). Det å jobbe systematisk med undervisning i muntlighet gir elevene kunnskap om formidlingssituasjonen, slik at elevene blir rustet til å håndtere muntlige presentasjoner på en bedre måte. Dette sammenfaller også med annen forskning, som viser til at rikelig trening i å ta ordet er viktig. Mangelfull trening på det muntlige kan gjøre oss avhengige av skrift som presentasjonsform, og det undres på om skriftkulturens manus har tatt munn og mæle og minne fra oss (Aksnes, 1999, s. 13). Det argumenteres videre for at muntlige presentasjoner oppleves skremmende fordi vi må stole på egen kropp og hukommelse.

Ifølge vår undersøkelse er det mange av elevene som har utfordringer ved å ha muntlige presentasjoner, både gruppevis og individuelt. Noen bruker begreper som *stress*, *angst* og *nervøs* for å forklare hva de synes om muntlige presentasjoner. Dette kan kanskje forklares ved at mange barn og unge i dag bruker medier som så å si ikke krever noen form for muntlighet. Barn og unge i dag vokser opp i et samfunn der mye av kommunikasjonen foregår via sosiale medier (Aksnes, 2016, s. 31). Ved en dialog eller en muntlig presentasjon skjer dette vanligvis ansikt til ansikt, men på sosiale medier har barn og unge selv makten for når de vil svare, og om dette er via en melding, et bilde eller en videosnutt. Muligheter for å argumentere og diskutere er heller ikke like mye til stede, da kommunikasjonen over sosiale medier kan komme i form av korte kommentarer, emojis og likes gjennom et raskt tastetrykk. Kommunikasjonssituasjonen avhenger av formidleren, men i like stor grad også av mottakeren av innholdet. Reaksjonene til innholdet er avgjørende for om oppfattelsen av situasjonen er positiv eller negativ (Ilsaas, 1995, s. 137). Slike reaksjoner er nesten umulig å få gjennom bare en tekstmelding, et bilde eller en enkel emoji, som muligens kan føre til at barn og unge uroer seg for eventuelle reaksjoner når de skal holde en muntlig presentasjon.

6.4 Publikummets viktige rolle

Gjennom å aktivt lytte hjelper man hverandre med å utvikle seg: «Man bruker den andres ord til å utvikle sin egen forståelse» (Børresen et al., 2012, s. 78). Dersom du som lytter klarer å forstå det som blir sagt, samtidig som du er kritisk og sammenfatter det, da er du en konstruktiv og engasjert lytter (Otnes, 1999, s. 161). Slik Bakhtin sier: «Slik sett er lytteren ikke bare en *mottaker* i kommunikasjonen, men snarere en deltaker» (Bakhtin, 1986, s. 68).

I *klasserommet praksisformer etter reform 97*, oppdaget de at det ofte var et stort problem at elevene ikke lyttet til medelevenes framføringer (Hertzberg, 2003, s. 162-163). Dette ble uttrykt ved å sitte med ryggen til, uttrykke kjedsomhet, snakke med andre underveis i framføringen eller holde på med helt andre irrelevante ting. Flere av elevene i vår undersøkelse peker på at det kan påvirke presentasjonen negativt dersom medelevene ikke følger med, og at dette kan gi formidleren en følelse av at presentasjonen er kjedelig eller uinteressant. Det er på den andre siden også flere av elevene som foretrekker at ingen følger med, og det nevnes blant annet at: «Jeg har selv følt innimellom at det ikke er like skummelt hvis ikke alle sitter og ser rett på meg, men heller en annen vei». En annen nevner at «Jeg tror dette kan hjelpe for andre fordi de føler at ikke så mange får med seg ting, derfor er de mindre redd for å gjøre feil, og da er det lettere å roe nervene».

Det er likevel verdt å nevne at det ikke alltid er slik at eleven er uinteressert dersom han eller hun ikke følger med, for hvordan klasserommet er organisert kan påvirke dette. Dersom pultene er plassert gruppevis, kan det være at noen av elevene blir sittende feil vei, med ansiktet bort fra kateteret og tavlen. Så når det foregår noe oppe ved tavlen blir de nødt til å snu seg rundt, og bli sittende i en ubehagelig stilling, noe som vil gjøre det lettere å snu seg tilbake og bli sittende med ryggen til den som står oppe ved tavlen og presenterer. I dette tilfellet tar ikke eleven et bevisst valg om å ikke følge med, men det hender at elever gjør det motsatte. En mulig forklaring på hvorfor enkelte elever velger å ikke følge med, kan være at de ikke klarer å skille mellom situasjonsskiftet som skjer når noen skal framføre i klassen (Penne et al., 2020, s. 76). Dette er noe som er veldig vanlig i de fleste klasserom, og spesielt er dette noe som ofte skjer på ungdomstrinnet ifølge forskning gjort av Penne (2006, s. 135 & 295). Uavhengig av hva som er årsaken til at elever ikke følger med på medelevers presentasjoner, må man i klasserommet kreve at lytting skjer i de situasjonene det skal lyttes (Penne et al., 2020, s. 76). Går vi bort fra konteksten klasserom, og drar det videre til en annen sosial kontekst ser vi et annet reaksjonsmønster. For det er ytterst få som står med ryggen til på en konsert, i en kinosal, eller hvis man deltar i et møte. I disse situasjonene

foregår det et automatisk kodeskifte hvor taleren taler, og lytteren lytter. Dersom lytteren i denne sammenhengen forstyrrer, sitter med ryggen til og ikke følger med vil vedkommende mest sannsynlig få tilsnakk, blikk eller i verste tilfelle bli kastet ut (Penne et al., 2020, s. 77). De sosiale normene som fungerer utenfor klasserommet og i samfunnet ellers, bør også kunne forventes i klasserommet.

Rollen som publikum handler om visse forventninger og det å fylle visse funksjoner (Ilsaas, 1995, s. 134). Publikummet, sammen med læreren, er mottakerne av budskapet som blir formidlet. Uavhengig av hvor stor eller liten en presentasjon er, er det utfordrende for mange å holde disse. Man står fram med hele seg, men sin egen stemme, sin kropp, sine fakter og sitt ansikt (Ilsaas, 1995, s. 135). Språket er den viktigste kommunikasjonsferdigheten vi har, og mye tyder på at budskapets hensikt kommer tydeligere frem gjennom en muntlig samhandling. Det å uttrykke seg muntlig er en kompleks setting, og det er lett å bli avslørt. Formidlerens kroppsspråk og mimikk kommer i større grad frem, og man kan lett avsløre formidleren (Ilsaas, 1995, s. 135). Frykten for å snakke foran klassen dreier seg hovedsakelig om spørsmål knyttet til identitet. Ser man det i sammenheng med sosiokulturell læringsteori, er det å kvie seg for å snakke høyt et sosialt problem, samtidig som det kan være læringshemmende.

Dersom publikummet er støttende, positive og imøtekommende, vil ikke rommet føles like skummelt (Ilsaas, 1995, s. 135). På denne måten vil publikummet fungere som et hjelpemiddel og støtteapparat, som et sikkerhetsnett for formidleren. Det er lettere å kunne eksponere seg for en folkemengde, dersom man vet at publikummet er gode og aktive lyttere. Ilsaas problematiserer videre hvordan publikummet kan ta ansvar for sin rolle, når de ikke kan si noe. Her forklarer Ilsaas viktigheten av at publikummet ikke holder på med noe annet, men har fokuset sitt på det som blir presentert. Det er viktig at publikummet viser gjennom kroppen sin at de er interesserte og oppmerksomme på hva som blir sagt. Dette kan bli vist gjennom at publikummet noterer underveis, eller ved at man viser en interesse og en vennlig innstilling (Ilsaas, 1995, s. 135).

Det er positivt at elevene lærer å være konsentrerte og respektfulle under en muntlig presentasjon, men elevene må også lære seg å være kritiske, og kunne stille spørsmål til hva som blir formidlet. I samfunnet kan man ofte møte på situasjoner som krever akkurat dette. Derfor er det viktig at elevene lærer seg å lytte konsekvent og aktivt til formidleren, slik at de som publikum selv kan følge opp egne synspunkter, men at de også kan stille seg kritiske på en saklig og respektfull måte (Børresen et al., 2012, s. 83-84). Gjennom språket kan man stille

spørsmål, man kan reflektere, drøfte og løse problemer sammen i felleskap. Det er derfor viktig at elevene utvikler en forståelse av at dette er noe som kan øves på, og at man lærer bedre ved at man kan sette ord på utfordringer og spørsmål man har. Derfor er muntlighet en viktig ressurs for elevens læring. Dette understrekes av den sosiokulturelle læringsteorien (se punkt 3.3) hvor det står beskrevet at muntlig kommunikasjon og deltakelse i sosiale settinger er viktige og avgjørende faktorer for læring.

Ved muntlig samhandling tvinges man til å tenke høyt, og man får også muligheten til å både bli utfordret og korrigert. Kognitive prosesser settes i gang, og man får utforsket sine egne tanker, finner ut av hva man kan, og hva man trenger å tilegne seg mer kunnskap om (Børresen et al., 2016, s. 20). Et drøftende spørsmål man kan stille seg, er hvorvidt lærerne og elevene har en felles definisjon av den muntlige situasjonen, arbeidet, og i dette tilfellet den muntlige presentasjonen. Vi ser tydelig i våre analyser at elevene hverken har erfaringer med hverandrevurdering, eller viktigheten av å ha et godt publikum.

Redselen, angsten og frykten for å ha muntlige presentasjoner er ikke nødvendigvis tilknyttet selve presentasjonen, men alt rundt som påvirker den. De faktorene som trekkes fram er frykten for å ikke være bra nok, og publikummets reaksjoner. De er redde for å si noe feil, ikke få frem ord, at man glemmer seg bort og at noen ler. Istedenfor å se på klasserommet som en arena hvor de kan feile, mestre og prøve seg fram, ser det nærmest ut til at klasserommet oppfattes som en scene, hvor elevene tenker at de blir vurdert i alt de gjør. Elevene bør derfor få en klarhet i at det er i klasserommet de kan øve og bli bedre på det de er usikre på. Elevene må også utvikle en bevissthet om at muntlighet, kommunikasjon og det å være en god lytter er viktige forutsetninger for både videre læring og for å kunne delta i samfunnsprosesser (Børresen et al., 2012, s. 20).

Å lytte er noe man gjør med hele sin kropp og sitt sinn (Penne et al., 2020, s. 76). Man skal vende kroppen og blikket mot den som snakker, og gjerne bruke kroppsspråket for å ytre små signaler om at man følger med, ved et lite nikk eller et smil. Når man sitter med ryggen til, er på mobilen eller ligger over pulten, hører man muligens det som blir sagt, men kroppsspråket signaliserer ikke at vedkommende lytter. Istedenfor signaliserer man at det som blir sagt er irrelevant og kjedelig, noe som gir formidleren en følelse av usikkerhet og stress. Når publikummet viser interesse for det som blir presentert, og formidleren opplever at publikummet er nysgjerrig på hva som blir sagt, våger formidleren mer (Ilsaas, 1995, s. 135).

Det å skape en trygg og god atmosfære er en viktig forutsetning for å heve formidlingsevnen og at de våger å være sårbare og slippe ut både spontanitet og kreativitet (Ilsaas, 1995, s. 135). Publikummet kan også være en god medspiller og sparringspartner i læringsprosessen. Når man jobber med en muntlig presentasjon og skal formidle dette til resten av klassen, er det viktig å få en god tilbakemelding etterpå. Læringsutbyttet blir bedre om alle kan bidra med sin innsikt til de andre for videre utvikling.

Ilsaas trekker frem at dersom lærerens respons og veiledning skal suppleres med elevenes, forutsetter det at alle har en felles forståelse for kriteriene og målene for arbeidet, slik at kvaliteten på tilbakemeldingen blir god. Dersom disse forholdene er lagt til rette for, vil elevenes kritiske blikk både være innsiktsfull og nyttig (Ilsaas, 1995, s. 136). Når klasserommet blir en arena og et forum for samtale og kommunikasjon, må alle spille mottakerrollen. Da er det ikke unaturlig at noen er mer eller mindre aktive enn andre, alt varierer etter samtalens innhold. Men i visse situasjoner, spesielt under en muntlig presentasjon, skal publikumrollen være tydelig definert (Ilsaas, 1995, s. 137).

Publikumrollen i klasserommet omfatter både elevenes og lærerens vilje og ferdigheter i å ta ansvar for en faglig og god kommunikasjon i klasserommet. Elevene må øve på dette og ha noen klare kriterier for hva det vil si å være et godt publikum (Ilsaas, 1995, s. 137). Videre bør elevene få mulighet til å reflektere over hvordan publikummet var, etter presentasjonen er gjennomført. Da tvinges elevene, både den som har formidlet og de andre elevene i klassen, til å sette ord på en opplevelse som mange har et følsomt forhold til, og muligens andre ikke har en opplevelse av. Slike samtaler, kan være med på å utvikle et større repertoar av følsomhet for ulike kommunikasjonssituasjoner (Ilsaas, 1995, s. 137). Det er ikke før man virkelig føler at man kjenner publikummet sitt, at man er i stand til å velge de riktige virkemidlene, være spontan og selv kunne påvirke stemningen og hele kommunikasjonssituasjonen (Ilsaas, 1995, s. 137). Rollen som mottaker og publikum er noe som må synliggjøres og visualiseres for elevene. Dette er også en evne det er mulig å trene og øve på, til det oppleves som helt naturlig og med troverdighet. Det å kunne være et godt publikum er også en viljesak. Om du vil det nok, klarer du å bli oppfattet som interessert. Greier du å konsentrere deg så blir du en god lytter og mottaker. Dette handler om veien til dannelse av eleven. Veien mot å vise interesse for andre mennesker, og det å kunne skape evnen til empati og innlevelse.

6.5 Vurderingsskjema

Drøftingen om vurderingsskjema vil ta for seg to hovedmomenter:

- 1) Fordeler og utfordringer ved bruk av vurderingsskjema
- 2) Elevmedvirkning i utarbeidelsen av vurderingsskjema

6.5.1 Fordeler og utfordringer ved bruk av vurderingsskjema

Videre skal vi nå diskutere fordeler og utfordringer ved bruk av vurderingsskjema, før vi deretter tar for oss elevmedvirkning i utarbeidelsen av vurderingsskjema. Dette delkapittelet vil ta for seg forskning som omhandler vurderingsskjemaer, og ses i sammenheng med undersøkelsen vi har gjennomført. Vi vil i dette delkapittelet også bruke begrepet *kriterier*. Vi definerer kriterier som beskrivelsen av måloppnåelsen, altså det elevene må kunne eller gjøre for å nå de ulike måloppnåelsene.

Å vurdere med utgangspunkt i et vurderingsskjema, kan defineres som en analytisk vurdering. Denne formen for vurdering baserer seg på analyse av delferdigheter (Hertzberg, 1999, s. 189). Det er viktig at vurderingsskjemaene er i samsvar med kompetansemålene, men også at disse kommuniseres til elevene (Otnes, 2009, s. 152). Ofte fokuserer standardiserte vurderingsskjemaer på de grunnleggende ferdighetene. Dette kan være problematisk da læring også har en opplevelsesmessig og skapende side, og disse sidene ved elevenes læring kommer ikke like godt til syne i vurderingsskjemaene (Helle, 2007, s. 160). De kan derfor ses på som en utfordring ved bruk av vurderingsskjemaer.

At elevene er kjent med målene for opplæringen er en viktig forutsetning for læring (Bueie, 2017, s. 63), og framgang i læringsprosessen (Gamlem, 2022, s. 89). Videre vil vurderingsskjemaer være en god støtte for nervøse og engstelige elever, da de får en bevisstgjøring rundt forventningene som er satt til dem, samtidig som skjemaene vil skape forutsigbarhet og rutiner (Eide, 2017, s. 50). Man kan derfor si at vurderingsskjemaenes hensikt er å fungere som en indre rettesnor for elevene (Engh et al., 2007, s. 56), sånn at de underveis i arbeidet med en muntlig presentasjon vet hva de skal lære, og hva de bør ha med i presentasjonen sin. Vurderingsskjemaene skal derfor være en hjelp for elevene i skolearbeidet, og i vår undersøkelse var det 42,5% som mente vurderingsskjemaene var til hjelp i stor eller svært stor grad. Vår undersøkelse viser derfor at mange elever opplever vurderingsskjemaene som hjelpsomme. Det er likevel 24,2% som mener det ikke er til noe hjelp, og 15,2% av elevene har ikke tatt stilling til hvorvidt det er hjelpsomt eller ei i arbeidet med muntlige presentasjoner.

Det kan være flere grunner til at elevene ikke opplever det som hjelpsomt, og en mulig forklaring kan være at elevene ikke vet hvordan de skal bruke vurderingsskjemaene, eller at vurderingsskjemaene og forventningene til elevene er uklare. Hvis de ikke ser sammenheng mellom kriteriene og resultatene (for eksempel karakteren eller måloppnåelsen de får), vil det også være vanskelig å bruke vurderingsskjemaene som en ressurs i læringsprosessen. Uklarheten mellom kriteriene, vurderingsskjemaene, innsats og resultat ser ut til å være utbredt, og det resulterer i at elevene ikke forstår hva de vurderes etter (Dale & Wærness, 2006, s. 196). Uklare kriterier og dårlig forklaring på vurderingsskjemaenes hensikt, vil derfor ikke gjøre dem til en ressurs, heller tvert imot.

Vurderingsskjemaene har ikke bare til hensikt å være en indre rettesnor, de skal også ha en motiverende hensikt, da elevenes motivasjon er nært knyttet til deres kunnskap om blant annet vurdering (Dale & Wærness, 2006, s. 171). Utfordringen er om elevene ikke opplever å innfri kriteriene i vurderingsskjemaet, noe som vil påvirke motivasjonen (Helle, 2007, s. 25). Noe som kan påvirke elevenes opplevelse av om de innfrir kriteriene eller ei, er om vurderingsskjemaene oppleves for snevre (Engh et al., 2007, s. 60). Det kan tenkes at det her kan oppstå en interessekonflikt, hvor læreren har inkludert ting i vurderingsskjemaet i tråd med læreplanen som elevene ikke forstår hensikten med, men som læreren har en god begrunnelse for å inkludere (Engh et al., 2007, s. 60). Det er derfor viktig at elevene får innsyn i vurderingsskjemaene og begrunnelsen bak kriteriene, men det kan også være hensiktsmessig å la elevene være med på utformingen av vurderingsskjemaene. Det fører oss videre til neste delkapittel, som vil ta for seg elevenes medvirkning i vurderingsarbeidet.

6.5.2 Elevmedvirkning i utarbeidelsen av vurderingsskjema

Vi forstår elevmedvirkning som en prosess som gir elevene reell innflytelse på undervisningen, hvor de kan ytre sine meninger om hvordan undervisningen bør være. Elevmedvirkning er et begrep det er mulig å problematisere. For hva vil det egentlig si å medvirke? Innebærer det å få igjennom sine forslag, eller vil det være nok å få ytret seg? Vi vil konkludere med at elevmedvirkning bør være en mellomting av de to. Elevene bør få oppleve å kunne si sin mening, og at denne meningen har betydning når en avgjørelse blir tatt. Samtidig er det riktig at læreren har det siste ordet og er den som til slutt tar avgjørelsen. På den måten sikrer man at elevene blir hørt, men at avgjørelsene som blir tatt er i tråd med for eksempel opplæringsloven, skolens reglement og læreplaner.

I dette delkapittelet er det elevmedvirkning i vurderingsarbeidet vi ønsker å undersøke nærmere. Utdanningsdirektoratet (2020b) har publisert en artikkel som peker på viktigheten av elevmedvirkning i vurderingsarbeidet og skriver:

Elever og lærlinger må få trening i å vurdere eget arbeid, reflektere over egen læring og faglige utvikling. Elever og lærlinger som er involvert i læringsarbeidet lærer bedre og blir mer motivert.

Videre har elever i norsk skole rett på tid til arbeid med elevmedvirkning og elevråd, og dette er fastsatt i forskriften til opplæringsloven §1-4a (2006). Elevene har derfor rett til - og får faglige fordeler av, å medvirke aktivt i sitt eget vurderingsarbeid.

I vår undersøkelse mener 78,8% av elevene at de ikke er med på å utforme vurderingsskjemaene. Det kan være flere grunner til dette, blant annet at det er tidkrevende å inkludere elevene i utformingen av vurderingsskjemaene, men også at det er mange elever å ta hensyn til. I hvilket omfang elevene skal få medvirke avhenger i stor grad av hvilke elever det er snakk om (Dale & Wærness, 2006, s. 20), og det er derfor mange hensyn som skal tas. Ingen elever er like, og alle har ulike sosiale og faglige forutsetninger. Det er til tross for dette ikke nok å bare presentere vurderingsskjemaene ovenfor elevene, da elevene er nødt til å få mulighet til å diskutere kriteriene og foreslå hva de skal innebære (Engh et al., 2007, s. 60). På den måten kan de oppleve eierskap og større motivasjon i egen læring, samtidig som det er med på å utvikle kritisk tenkning. Når elevene ikke får mulighet til å stille spørsmål til kriteriene hemmer det også muligheten til å utvikle et kritisk perspektiv (Engh et al., 2007, s. 60). At elevene skal kunne utvikle kritisk tenkning er forankret i overordnet del av læreplanen. Kunnskapsdepartementet (2019c) forklarer kritisk tenkning som «å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer».

Ved å presentere vurderingsskjemaene ovenfor elevene vil læreren oppfylle kravet om å tydeliggjøre hva elevene blir vurdert etter, men når elevene ikke forstår nytteverdien av vurderingsskjemaene får de en svak formativ funksjon (Bueie, 2017, s. 63). Liten grad av elevmedvirkning kan derfor være en forklaring på hvorfor 24,2% av elevene mener at vurderingsskjemaene er til liten hjelp før og under presentasjonen. Resultatet av lite elevmedvirkning kan tenkes å være at elevene ikke forstår hvordan vurderingsskjemaene bør brukes. Det er derfor god grunn til å si at elevmedvirkning i utarbeidelsen av vurderingsskjemaene er viktig for elevenes faglige utvikling og motivasjon, da «erkjennelsen

av hva som kreves for å mestre, vil gi mange elever selvtillit nok til å gjennomføre arbeidet, en styrke som kan overvinne motgang» (Engh et al., 2007, s. 56).

6.6 Tilbakemeldingssituasjonen

Analysekategori *tilbakemeldingssituasjonen* tar for seg hvordan tilbakemeldingene vanligvis gis i vår undersøkelse, og hva forskning sier om å gi eller få tilbakemeldinger på muntlige presentasjoner.

I vår undersøkelse er det 84,8% som mener at de sjeldent eller aldri får en muntlig tilbakemelding etter presentasjonen sin. Dette funnet sammenfaller med Hertzbergs undersøkelse, som fant at det var liten grad av tydelig vurdering i etterkant av presentasjonene (Hertzberg, 2003, s. 17). Det kan tenkes at elevene får skriftlige tilbakemeldinger også, noe som ikke kommer fram i vår undersøkelse. Vi valgte å kun inkludere muntlige tilbakemeldinger, da undersøkelser viser at elever ønsker mer muntlige tilbakemeldinger, fordi det gir elevene mulighet til å avklare uklarheter, og utdype tilbakemeldingen i større grad (Bueie, 2015. s. 15).

En mulig forklaring på hvorfor elevene i vår undersøkelse mener de sjeldent eller aldri får en muntlig tilbakemelding etter presentasjonen sin, kan være at det ofte er utfordrende for lærerne. Situasjonen er flyktig, og skjer her og nå. Med mindre man filmer presentasjonen, er det ikke mulig å se presentasjonen om igjen (Matre, 2009, s. 141). Dette gjør at tilbakemeldingen bør gis der og da. Det understrekes at dette er en svært sårbar situasjon, da elevene muligens har grudd seg i forkant, og akkurat har eksponert seg selv. Det er derfor viktig at tilbakemeldingene formuleres på en skånsom måte, og tilbakemeldingen bør handle om innholdet og ikke om eleven (Hertzberg, 1999, s. 193). Slik vår undersøkelse viser så foretrekker elevene å ha muntlige presentasjoner sammen med andre, og dette kan ha noe med tilbakemeldingssituasjonen å gjøre. Å få en tilbakemelding på en presentasjon når du står foran klassen sammen med noen andre, kan tenkes å være lettere enn når du står der alene.

Muntlige presentasjoner er en eksponerende situasjon for elevene, fordi de bruker sin egen kropp og stemme, noe som oppleves utleverende (Hertzberg, 1999, s. 192). Dette ser ut til å påvirke tilbakemeldingene de får. Tilbakemeldingene elevene får på muntlige presentasjoner er ofte positive og ukritiske, noe som gir publikummet og læreren en positiv og støttende rolle. Det er klapping, oppmuntrende kommentarer og positivt kroppsspråk som ser ut til å være den hyppigste formen for tilbakemeldinger (Hertzberg, 2003, s. 158). Dette samsvarer

godt med vår undersøkelse, og flere av elevene i vår undersøkelse foretrekker ikke tilbakemeldinger fra medelever, da de ofte er utelukkende positive, og dermed lite hjelpsomme.

Det er interessant at store deler av elevene i vår undersøkelse trekker fram at en tilbakemelding bør være konstruktiv, samtidig som det ser ut til at tilbakemeldingene vanligvis er utelukkende positive. Den eksponerende situasjonen eleven står i, trumfer med andre det konstruktive i tilbakemeldingen (Hertzberg, 2003, s. 159). Så hva med de gangene elevene som presenterer, helt tydelig viker fra forventningene som er satt?

Både Hertzberg (2003) og Penne (2006) viser til tilfeller hvor dette har forekommet. Hertzberg, som observerte en dramatisering som fremstilte en mobbesak med en useriøs tematikk (s. 159), og Penne som på sin side observerte at dramatiseringer av Amalie Skrams naturalistiske og alvorlige romaner, ble omgjort til komedier (s. 158). Eksempelene viser at noen elever kan - om de får mulighet, vike fra sosiale og faglige forventninger når de har en presentasjon. Det vil være naturlig å tenke at elevene bør - og faktisk får, tilbakemelding på dette fra læreren, men undersøkelser viser det motsatte. Lærere tar ofte presentasjonene på alvor, og gir like positive tilbakemeldinger uavhengig av kvaliteten på presentasjonen. Det er viktig at den positive holdningen ikke forsvinner, men tilbakemeldingene bør også inneholde mer systematisk, kriteriebasert respons (Hertzberg, 2003, s. 159). Det kan tenkes at elevene trenger faglig veiledning og støtte, i større grad enn emosjonell ros (Gamlem, 2022, s. 89). For å bevisstgjøre elevene på egne valg i arbeidet med muntlige presentasjoner, er det viktig at læreren veileder før, underveis og etter presentasjonen. På den måten kan man hjelpe elevene til å møte de forventningene som er satt til dem.

6.6.1 Egenvurdering og hverandrevurdering i tilbakemeldingssituasjonen

Vi skal redegjøre for fordeler og utfordringer ved egenvurdering og hverandrevurdering i punkt 6.7, men disse formene for vurdering er også relevant i tilbakemeldingssituasjonen. Det kan være fordeler ved å la elevene vurdere seg selv umiddelbart etter presentasjonen er gjennomført. Hvis man igjen ser for seg hvordan enkelte elever har det med seg selv før, under og etter en presentasjon, kan det å stå å «vente på dommen» være en vanskelig situasjon. Ved å la eleven komme til ordet, trener man opp elevenes evne til å reflektere over eget arbeid, og læreren får verdifull innsikt i elevenes refleksjonsnivå. Videre kan man se om eleven forstørrer eller forminsker sine egne feil, noe som kan brukes som utgangspunkt for hvordan man gir en tilbakemelding (Penne & Hertzberg, 2008, s. 88). Hvis en elev stadig forstørrer feilene sine, kan det være en indikasjon på lav selvtillit og mestringsfølelse, noe læreren bør følge opp og ta tak i. Her kan det tenkes at en bevisstgjøring om vurderingskriteriene kan være hjelpsomt for eleven.

Det er også verdt å trekke fram at undersøkelser viser at elever er gode til å gi positive og oppløftende tilbakemeldinger til hverandre, og tilbakemeldingene samsvarer ofte godt med lærerens observasjoner. Det forklares at dette kan komme av at elevene i den gitte undersøkelsen er godt kjent med vurderingskriteriene, noe som også gjør det lettere for elevene å gi gode tilbakemeldinger til hverandre (Hertzberg, 1999, s. 196). Dette kan ses i sammenheng med diskusjonen om vurderingsskjema, for om elevene er godt kjent med vurderingskriteriene, kan det hende at de utelukkende positive og ikke-hjelpsomme tilbakemeldingene uteblir.

6.7 Egenvurdering og hverandrevurdering

Analysekategoriene *egenvurdering* og *hverandrevurdering* tar for seg elevenes oppfatninger og erfaringer med disse to vurderingsformene.

6.7.1 Egenvurdering

Elever i den norske skolen har som nevnt i punkt 2.1 rett til å delta i vurderingen av sitt eget arbeid. Egenvurdering innebærer at «eleven vurderer seg selv og reflekterer over hvorvidt et læringsmål eller kriterium er nådd» (Slemmen, 2010, s. 121). Egenvurderingen kan variere i tid og omfang, fra en kort refleksjon ved hjelp av et vurderingsskjema eller under en samtale med en medelev, til mer tidkrevende aktiviteter som krever større planlegging (Slemmen, 2010, s. 122). I vår undersøkelse er det 63,6% av elevene som har erfaring med egenvurdering.

Egenvurdering har mange av de samme fordelene som elevmedvirkning i utarbeidelsen av vurderingsskjema. Det trekkes fram at egenvurdering bidrar til økt motivasjon og en følelse av eierskap og utvikling i egen læring (Gamlem, 2022, s. 68). Elevene blir gjennom egenvurderingen en aktiv del av sin egen progresjon ved at refleksjonene bidrar til ny nyttig og fleksibel kunnskap, som kan videreføres til andre relevante områder i skolen (Matre, 2009, s. 146). Egenvurdering er viktig fordi «en god læreprosess innebærer både å vite hva man kan, og å være klar over det man ikke kan, og se hva som må forbedres» (Engh et al., 2007, s. 88). Det kan derfor tenkes at egenvurdering kan bidra til livslang læring og dybdelæring (Engh et al., 2007, s. 55).

En måte elevene kan vurdere sitt eget arbeid på, er å foreslå sin egen karakter. En forutsetning for at dette skal fungere, er at elevene forstår vurderingsskjemaene, og hva som kjennetegner de ulike måloppnåelsene. «Dersom det er store sprik mellom elevenes og lærerens vurderinger, gir det et godt grunnlag for diskusjon om hva som kjennetegner en god besvarelse» (Large, 2017). Dette er et konkret eksempel på hvordan egenvurdering kan bidra til økt forståelse i egen læring, og andre eksempler på egenvurdering kan være:

- 1) Stopp og reflekter: Elevene vurderer sitt eget arbeid ved å ta en pause på et par minutter og reflektere over hva de har lært.
- 2) Se etter egen læringsprogresjon: Elevene vurderer og velger egne arbeider som bevis på læring og utvikling. Elevene må kommentere hvor de ser at de har forbedret seg. [...].

(Slemmen, 2010, s. 122)

Når man ber elevene om å vurdere seg selv, er det viktige hensyn som må tas, og det er viktig å hjelpe elevene til å forstå at de skal vurdere arbeidet sitt, og ikke seg selv som mennesker (Large, 2017). For å få til dette må egenvurderingen skje i trygge omgivelser. Da legger man også til rette for at elevene gjør en ærlig vurdering, uten frykt for at den skal påvirke karakter eller relasjoner (Gamlem, 2022, s. 68). Videre krever egenvurdering kunnskap om vurdering - noe som må trenes opp, og som er en tidkrevende prosess (Gamlem, 2022, s. 67 & Engh et al., 2007, s. 88). I likhet med elevmedvirkning i utarbeidelsen av vurderingsskjema, vil det å starte tidlig med egenvurdering, allerede i 1. klasse, utvikle evnen til kritisk tenkning (Engh et al., 2007, s. 88).

6.7.2 Hverandrevurdering

I vår undersøkelse er det 63,6% som mener at de har erfaring med egenvurdering, men det er bare 27,3% som mener de har erfaring med hverandrevurdering. Hverandrevurdering innebærer at elevene gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger, med utgangspunkt i fastsatte vurderingskriterier (Slemmen, 2010, s. 134). For at elevene skal vite hva de skal vurdere hverandre i, er det viktig at elevene får medvirke i utarbeidelsen av vurderingsskjemaene (Slemmen, 2010, s. 134). På den måten kan vurderingsskjemaene hjelpe elevene til å gi presise tilbakemeldinger til hverandre, da de kan bruke vurderingsskjemaene som en rettesnor for hva de skal vurdere hverandre etter (Hertzberg, 1999, s. 196). Ved å utføre hverandrevurdering vil elevene øke forståelse for hva som er et godt arbeid, og hva som bør jobbes videre med. Samtidig vil de få trening i å gi tilbakemeldinger, og kan bruke hverandre som idébank ved å utveksle idéer, og dermed lære av hverandre (Slemmen, 2010, s. 134).

For at hverandrevurdering skal fungere, er et trygt og godt klassemiljø veldig viktig. Det anbefales derfor at man som lærer legger opp til en lang innkjøringsperiode hvor elevene kun vurderer hverandre i grupper, og ikke under individuelle presentasjoner (Hertzberg, 1999, s. 197). Det kan tenkes å være ubehagelig for elevene å få tilbakemeldinger fra medelever de ikke er trygge på, og undersøkelser – også vår egen, viser at medelever er en viktig grunn til hvorfor elevene syns individuelle, muntlige presentasjoner er ubehagelige (se tabell 10). Det er derfor viktig at læreren gir elevene god trening i å være publikum, men også i å vurdere. Læreren må gå foran som et godt eksempel, og fungere som en modell på hvordan man stiller spørsmål og oppfører seg som publikum (Kverndokken, 2016, s. 264). Når elevene skal starte

med hverandrevurdering på individuelle presentasjoner bør avhenge av klassemiljøet, og når elevene uttrykker at de er klare for det (Hertzberg, 1999, s. 197).

6.8 Tilbakemeldingens innhold

I 2016 publiserte Agnete Andersen Bueie en artikkel, *nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det*, som tok for seg elevenes synspunkt på lærerkommentarer. Undersøkelsen gikk ut på at 159 elever på 10. trinn skulle vurdere en rekke lærerkommentarer i en elevtekst. Artikkelen dreier seg om lærerkommentarer på skriftlig arbeid, men artikkelen belyser flere elementer som også er relevant i arbeidet med muntlighet, og artikkelen er derfor relevant i denne oppgaven. Når vi i dette avsnittet henviser til begrepet *tekst* ser vi det som synonymt med begrepet *muntlig presentasjon*, og begrunnelsen for denne sammenlikningen er at skriftlighet også er en sentral del av muntlighet (se punkt 1.2).

6.8.1 Framovermelding

I vår undersøkelse ønsket flertallet av elevene en konstruktiv tilbakemelding, som fortalte dem hva som måtte jobbes med videre. Dette er et sentralt funn i Bueies artikkel, og det en nyttig tilbakemelding inneholder konkret og tydelig informasjon om hvordan eleven kan videreutvikle teksten (Bueie, 2016, s. 17). En slik tilbakemelding defineres som en utviklende tilbakemelding (Bueie, 2016, s. 14). Det er også viktig at elevene får innsikt i hvorfor tilbakemeldingen vil gjøre teksten bedre, og en elev i vår undersøkelse skriver at «det må være en god begrunnelse for hvorfor jeg fikk det jeg fikk». En slik begrunnelse er med på å bevisstgjøre eleven, og gi eleven noe konkret som vedkommende mestrer, eller noe som må jobbes videre med (Helle, 2007, s. 95). Ved mangel på begrunnelse kan tilbakemeldingen oppfattes som unyttig, noe som innebærer at elevene ikke vet eller forstår hva de skal gjøre med tilbakemeldingen (Bueie, 2016, s. 14).

Bueie har i en tidligere undersøkelse fra 2014 funnet frem til at elever i norsk ungdomsskole viser god forståelse for kommentarene de får (Bueie, 2014, s. 119), men konsekvensene ved at elevene ikke forstår tilbakemeldingen kan være at den ikke bidrar til utvikling av læring. For at elevene skal oppleve denne utviklingen, ser det ut til at de setter pris på tilbakemeldinger som gir helt konkrete tips til utviklingen videre: «den kommentaren som har høyest snittskår [...], kjennetegnes av at den er svært konkret» (Bueie, 2016, s. 10). Dette samsvarer med

resultatene i vår undersøkelse, hvor elevene uttrykker at en tilbakemelding bør inneholde «tips for hva man kan gjøre bedre».

6.8.2 Tilbakemelding på presentasjonens innhold

I vår undersøkelse er det 18% av elevene som mener at en nyttig tilbakemelding sier noe om presentasjonens innhold. Innholdet kan deles inn i et lokalt tekstnivå, og et globalt tekstnivå. Det lokale tekstnivået tar ofte for seg ord og setninger, mens det globale tekstnivå kan dreie seg om tekstens struktur og meningsinnhold (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 6). For at denne inndelingen skal kunne ses i sammenheng med en muntlig presentasjon, kan det lokale tekstnivået komme til syne gjennom et multimodalt hjelpemiddel som for eksempel en plakat eller en PowerPoint-presentasjon, mens det globale tekstnivået kan ta for seg presentasjonens struktur og budskap som en helhet. Av de 18% som nevnte at en nyttig tilbakemelding bør si noe om presentasjonens innhold, nevnte samtlige av elevene elementer som går innunder det globale tekstnivået. De ønsker tilbakemelding på om presentasjonen var interessant og forståelig, og om det var god sammenheng mellom «setup, bilder, tekst osv». Vi tolker det dithen at denne eleven sikter til en multimodal presentasjon, selv om det ikke på noe tidspunkt i undersøkelsen nevnes at presentasjonen må være multimodal. Det er likevel et godt poeng at det multimodale bør ha god sammenheng, og det kan tenkes at denne sammenhengen er en viktig forutsetning for at meningsinnholdet i presentasjonen skal være forståelig. I vår undersøkelse ser det derfor ut til at elevene foretrekker å få tilbakemeldinger på det globale tekstnivået, noe som samsvarer med Bueies funn. At de foretrekker dette, kan komme av «at de yngre skriverne har mer behov for hjelp til å utvikle innhold, sjanger og struktur» (Bueie, 2016, s. 14).

Det kan tenkes at det mest læringsfremmende er tilbakemeldinger på både det lokale og globale tekstnivået, slik at elevene ikke får inntrykk av at de mestrer noe de egentlig ikke mestrer. utfordringen er at tilbakemeldinger på det globale tekstnivået er ofte mer komplekse å gi, og at det derfor fort kan bli overvekt av tilbakemeldinger på det lokale tekstnivået (Bueie, 2014, s. 127). I et muntlig perspektiv anser vi det globale tekstnivået som mest relevant, og utfordringen med tilbakemeldinger på dette tekstnivået kan være en mulig forklaring på hvorfor lærere syns det er utfordrende å gi tilbakemeldinger på muntlige tekster eller presentasjoner (se punkt 6.7).

6.8.3 Tilbakemelding på hva som var bra og dårlig

Et annet sentralt funn i vår undersøkelse, er at 36% av elevene mener en nyttig tilbakemelding bør inneholde noe som var bra. En rosende kommentar gjør ikke nødvendigvis presentasjonen bedre, men de kan styrke elevenes motivasjon (Bueie, 2016, s. 15). For å gjøre de rosende kommentarene mer nyttige, kan fokus på å også her beskrive tydelig, være sentralt (Bueie, 2016, s. 17). På den måten kan elevene oppleve økt motivasjon, samtidig som de får en forklaring på *hva* de har gjort bra, og *hvorfor*. Det kan nemlig tenkes at en mulig utfordring med ros er at elevene ikke opplever at kommentarene bidrar til utvikling, noe som påpekes av våre elever når de forklarer hvorfor det ikke alltid er nyttig å få tilbakemeldinger fra medelever (se punkt 5.5), fordi positive tilbakemeldinger har en tendens til å være vage (Bueie, 2016, s. 15). Dette nevnes også av en informant i Bueies forskning: «Får ikke noe ut av dette, men er hyggelig å høre!» (2016, s. 12). En mulig konklusjon kan derfor være at man ikke bør nedprioritere ros, men heller prøve å begrunne den.

Å ikke gi ros, kan nemlig ha negativ innvirkning på elevenes motivasjon, og oppleves demotiverende, og det er viktig for elevenes læring at man ser etter det elevene kan, framfor det de ikke kan (Engh, 2008, s. 8). Man bør derfor heller finne en balanse mellom positive og negative tilbakemeldinger, som til sammen vil utgjøre en konstruktiv tilbakemelding (Bueie, 2016, s. 15). Utelukkende positive tilbakemeldinger kan virke mot sin hensikt, spesielt om de samme kommentarene som *fint* eller *bra* brukes for hyppig, fordi «ektheten taper seg ved manglende konkretiseringsnivå. [...] og han vil lure på om dette er ekte ros eller bare en vanemessig kommentar» (Helle, 2007, s. 94).

At man skal kritisere elevenes presentasjoner, begrunnes med at disse kommentarene ofte er spesifikke, og vil derfor bidra til progresjon. Så lenge kritikken er formulert på en høflig måte, bør disse inngå i en tilbakemelding (Bueie, 2016, s. 14). Dette samsvarer til dels med våre funn. 18% av elevene mener at en nyttig tilbakemelding inneholder noe de gjorde *dårlig* eller *feil*: «Den må også inneholde hva jeg gjorde feil», men en elev i vår undersøkelse understreker at den ikke må være direkte negativ: «Føler selv at hvis de er direkte negative (det syns jeg var dårlig) for eksempel det ødelegger mye på motivasjonen».

Det pekes på fordeler og utfordringer ved både negative og positive tilbakemeldinger, og isolert sett kan for mye eller for lite av både negative og positive tilbakemeldinger få negative konsekvenser på elevenes læring og motivasjon. Vi ønsker derfor å understreke viktigheten av en god balanse mellom kritikk og ros, og at alle tilbakemeldinger beskrives og ordlegges godt.

På den måten kan tilbakemeldingene i en helhet oppleves konstruktive, og bidra til utvikling for elevene.

6.8.4 Noen elever ønsker ikke tilbakemelding

Til slutt vil vi nevne de elevene som ikke ønsker tilbakemelding i det hele tatt. I vår undersøkelse gjelder dette 9% av elevene. Denne vegringen kan komme av tidligere negative erfaringer med tilbakemeldinger, som fører til negative følelser og liten mottakelighet for tilbakemeldinger. Utfordringen med dette er at tilbakemeldingen ikke vil bidra til læring (Bueie, 2016, s. 5). En elev i vår undersøkelse diskuterer denne problemstillingen kort, og understreker at det er personlige årsaker til at tilbakemeldingen ikke bidrar til utvikling: «Føler at det er noe med meg og selvtilliten jeg må fikse får å greie og hjelpe meg fremover». Sitatet framstiller godt hvordan lav selvtillit og vegring for tilbakemeldinger er et hinder for faglig progresjon.

7 Sammenfatning

Formålet med denne undersøkelsen var å undersøke hvilke oppfatninger elever på 10. trinn har om muntlige presentasjoner. Vi hadde i forkant et inntrykk av at muntlige presentasjoner er noe som hadde stor plass i norske klasserom, samtidig som at dette var en kommunikasjonsform elevene mislikte. For å finne ut av hva det var med muntlige presentasjoner elevene likte godt eller ikke fullt så godt, konstruerte vi åtte analysekategorier. På den måten kunne vi belyse oppgavens problemstilling fra ulike innfallsvinkler. I arbeidet med analysen av dataene så vi at elevenes oppfatninger ofte gikk på tvers av analysekategoriene, og de hang derfor godt sammen. Formidlingen av fagkunnskap og nervøsitet ble i stor grad påvirket av hvorvidt presentasjonen var individuell eller i gruppe, og vurderingsskjemaer har flere fordeler enn vi først så for oss.

For at elever i dagens skole skal kunne nå de målene som regjeringen har satt knyttet til muntlige ferdigheter, ser vi at vår studie bekrefter behovet av at man trenger en mer bevisst, systematisk undervisning og en målrettet opplæring av muntlighet. Samtidig som dette er fokuset ser vi også viktigheten av å ha et klasserom som legger til rette for at alle elever skal tørre å tale med hele seg, og lærere trenger å skape et trygt og godt læringsklima for elevene. Det er viktig å se ethvert individ i klasserommet, og mange elever trenger faste rammer, kriterier og retoriske mønstre. For noen vil dette bety å kun ha presentasjonen foran læreren for å bli trygg i sin posisjon som en formidler og sin språklige identitet. Men det er likevel viktig å utfordre elevene i å opptre muntlig i klasserommet, for å la de finne sin plass som individ, utvikle verdier, bli trygg på egen stemme og ruste elevene til å kunne bidra i demokratiske prosesser.

Sammenfattende kan strukturert arbeid med muntlige presentasjoner og muntlige ferdigheter være viktige forutsetninger for kommunikasjon, tilegnelse av kunnskap og deltakelse i et samfunn. Mye tyder på at kriterier for publikummet som lyttere og de retoriske ferdighetene for en formidler sjelden blir omhandlet i undervisningen. Det som har vært svært interessant ved denne undersøkelsen er at lite har forandret seg siden vi selv satt på skolebenken som både barn og ungdom. Ved innføringen av LK20 ligger det mer enn noen gang til rette for at muntlige ferdigheter bør gi en mer omfattende systematisk muntligopplæring. Vårt datamateriale viser mange likhetstrekk som vi har funnet i tidligere forskning. Med andre ord virker det som om det ikke har vært nok å bare formidle retningslinjer og krav, vi trenger en bredere innsikt, forståelse og en motivasjon for at lærere i dag skal kunne ta i bruk nye og kreative arbeidsmåter som fremmer og øker motivasjon omkring muntlige ferdigheter.

I forskning som ble gjort for snart tjue år siden ble det foreslått at en kompetanseheving av det muntlige i skolen, på lik linje som vi har oppnådd med det skriftlige, vil gi lærere et tolkningsfelleskap (Hertzberg, 2003, s. 169). Dette tolkningsfelleskapet og kompetansehevingen blant lærerne vil være med på å gi lærere en felles definert og tydeliggjort forståelse av hva muntlige ferdigheter, presentasjoner, publikumrollen og vurdering egentlig innebærer. Lærerne sa den gang at manglende kunnskap på dette området gjorde at det muntlige ble tilsidesatt (Hertzberg, 2003, s. 167). En systematisk satsing på opplæringen av muntlige ferdigheter vil kunne være med på å bedre det pedagogiske arbeidet som foregår i skolen. Og denne kompetanseutviklingen kan forankres i retorikken. Retorikken som et faglig område kan bidra til utvikling av teknikker og øvelser for hvordan man kan planlegge og gjennomføre en muntlig presentasjon, og bidra i utvikling av vurderingskriterier. Oppsummerende har teori og vår egen forskning gjort at vi har fått et inntrykk av at arbeidet som blir gjort før, under og etter en muntlig presentasjon ikke bærer preg av et tydelig metaspråk.

Dersom elevene selv ikke får trening i å være muntlige aktive på skolen, nytter det også lite å greie ut om muntlighetens funksjoner og virkemidler. Hvis vi tar Aksnes (1999) på ordet, har «skriftkulturens manus har tatt munn og mæle og minne fra oss?» (Aksnes, 1999, s. 13), er dette absolutt et område som burde hatt et større fokus. Skolen burde være den arenaen som jobber for systematisk opplæring og trening, hvor man kan gi elevene rom og tid til å forberede seg, repetere og øve. Nervøsiteten og engstelsen vil for mange alltid være til stede, men ved å jobbe systematisk mot et mål, vil man kanskje klare å unngå den type nervøsitet som gjør at så mange elever kvier seg for å holde muntlige presentasjoner.

Svarene vi har fått fra elevene i denne undersøkelsen kan ikke beskrives som entydige, og vi ser at elevgruppene er både enige og uenige om hverandre på alle sider av skalaene. Noen foretrekker individuelle presentasjoner, mens andre foretrekker gruppepresentasjoner. Dette blir begrunnet med at de får vist mer faglig individuelt, og dermed får en karakter som de selv kan stå inne for. På den andre siden gir gruppepresentasjoner en større trygghet for noen og dermed mindre nerver. De fleste elevene er enige i er hva denne nervøsiteten bunner i, og det er nemlig eleven selv. De er nervøse for at stemmen skal vrenge seg, at kroppen skal begynner å skjelve og at man kan få jernteppe. Etter at de har vurdert seg selv som den største pådriveren til nervøsiteten, så kommer publikummet. Det som er interessant her er at til tross for at over halvparten mente at et uinteressert publikum gjorde presentasjonen dårligere, var det også en god del som tenkte motsatt, at det ville gjøre presentasjonen bedre. Alt i alt er

dette et svært sammensatt bilde. Vi har sett fra egen undersøkelse at elevene er redde for at de skal bli trukket i karakter på bakgrunn av hvordan de ter seg når de presenterer, ved å bevege for mye på beina, eller ikke ha et godt nok kroppsspråk. Altså er elevene redde for at de skal bli dømt for om de gjør noe feil kroppslig, framfor at det faglige innholdet i presentasjonen har fokuset.

Det skal også nevnes at det er begrensninger ved vårt datamateriale som gjør at vi ikke kan se alle momentene, og dermed få frem at dette er fortsatt et felt det trengs mer forskning på. Våre data er ikke entydige, og funnene vil heller være med på å vise et mer sammensatt bilde. Våre datamaterialer bygger på få informanter, og denne forskningen må dermed ses på som et lite bidrag til hvilke tanker elever på 10.trinn har til muntlige presentasjoner. Vi vil med denne oppgaven ikke trekke noen generaliserende konklusjoner, og spesielt med tanke på det grunnlaget av materiale av data vi eventuelt *ikke* har funnet. Dog vil vi si at noen av refleksjonene som kom frem under spørreundersøkelsen gir et konkret og tydelig bilde på hvilke oppfatninger elever på 10. trinn har om muntlige presentasjoner. Avslutningsvis ønsker vi å trekke fram de mest sentrale funnene som kan gi et inntrykk av elevers oppfatninger av muntlige presentasjoner:

- De fleste elevene i undersøkelsen er nervøse før en muntlig presentasjon, og få elever opplever nervene som hjelpsomme
- Undersøkelsen viser at å presentere i gruppe gir mindre nerver enn å presentere alene
- Elevenes frykt for å ikke være gode nok, eller medelevers reaksjoner gjør muntlige presentasjoner ubehagelig
- Elevene opplever lite elevmedvirkning i utarbeidelsen av vurderingsskjemaene, og det er stor spredning i hvorvidt elevene opplever vurderingsskjemaene som hjelpsomme i arbeidet med muntlige presentasjoner
- Mange av elevene har erfaring med egenvurdering, men få har erfaring med hverandrevurdering

7.1 Videre forskning

Vår undersøkelse viser at mange elever gruer seg til muntlige presentasjoner, og at dette preger enkelte elever i stor grad. Våre funn kan ikke generaliseres, og sier ikke noe om hvordan andre elever opplever det. Om det likevel er sånn at våre funn representerer flere norske elever, kan det vise til at dette er et område i norsk undervisningspraksis som bør utvikles. Hvilke konsekvenser har det egentlig at elever utvikler stress og angst på grunn av skoleoppgaver? Og hvordan kan man hjelpe elevene med å håndtere dette? Vi tror at muntlige presentasjoner har kommet for å bli. Selv om vår undersøkelse viser til at disse elevene har presentasjoner sjeldnere nå enn hva vi selv hadde, har vi et inntrykk av at muntlige presentasjoner nærmest er en selvfølgelig del av den norske skolen. Vi må derfor finne løsninger på hvordan de muntlige presentasjonene kan bli en bedre opplevelse for de elevene som opplever det ubehagelig. Vi har gjennom vår undersøkelse funnet noen faktorer som påvirker elevenes opplevelser (som viktigheten av å oppleve trygghet, at frykten for å ikke være god nok er dominerende og at vurderingspraksisen er for dårlig). Dette er faktorer som har blitt funnet i undersøkelser gjort for over tjue år siden av blant annet Hertzberg og Michaelsen. Vi savner derfor noen konkrete rutiner og rammer som kan gjøre elevenes opplevelse av muntlige presentasjoner enda bedre. Hvordan kan man gjøre denne formen for muntlig kommunikasjon mindre stressende, og mer lærerik? Et enda større søkelys på elevmedvirkning i utformingen av vurderingsskjema kan være en måte å øke kompetansen hos elevene på, men er det andre ting som kan fokuseres mer på, eller bør man ha en endring i hvordan lærere praktiserer muntlige presentasjoner i skolen i dag? Det er noe det ville vært spennende å undersøke videre.

Vi håper at undersøkelsen vår kan være en inngang til videre forskning, og som vi beskrev under punkt 1.3 (avgrensinger) ville det vært interessant og gjennomført undersøkelsen med flere elever. Da kunne man sett om våre funn samsvarer med andre elevers oppfatninger om muntlige presentasjoner.

Litteraturliste

- Aksnes, L.M. (1999). Muntligheten i norskfaget. Oversikt over feltet norsk muntlig. I Hertzberg, F. & Roe, A. (Red.). *Muntlig norsk* (s. 13-28). Tano Aschehoug.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I Kverndokken, K. (Red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 15- 34). Fagbokforlaget.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Red.). (2001). *A Taxonomy for Learning. Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman Group.
- Backe-Hansen, E. (2002). Barns deltakelse i spørreskjemaundersøkelser sett i forhold til generelle, forskningsetiske krav. I Andersen, D. & Ottosen, M. H. (Red.), *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey* (s. 47-76). Socialforskningsinstituttet.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne forlag.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2014). *Forskningsmetode. Etikk og statistikk* (2. utg.). Det Norske Samlaget.
- Berge, K. L. (2007). «Grunnleggende om grunnleggende ferdigheter». I H. Hølleland (Red.). *På vei mot Kunnskapsløftet* (s. 228-250). Cappelen Damm Akademisk
- Black, P. Harrison, C. Lee, B. M. & William, D. (2006). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Open university press.
- Bueie, A. A. (2014). «Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'.» Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I Skaftun, A., Uppstad, P. H. & Aasen, A. J. (Red.). *Skriv! Les! 2* (s. 109-131). Fagbokforlaget.
- Bueie, A.A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. <https://doi.org/10.5617/adno.1300>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. Universitetet i Oslo. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bueie, A. A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper». *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget.
- Dam, H. (1999). Hvordan arbeide med muntlig formidling i skolen? I Hertzberg, F. & Roe, A. (Red.). *Muntlig norsk* (s. 29-36). Tano Aschehoug.

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dillman, D., Smyth, J. & Christian, L. M. (2014). *Surveys. The Tailored Design Method*. (4. utg.). John Wiley & Sons.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg – grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I Fondevik, B. & Hamre, P. (red.). *Norsk som reiskaps- og danningssag* (s. 44-65). Oslo: Samlaget.
- Engh, R. (2008). Hva menes med elevvurdering? I Høihilder, E. K. (Red.). *Elevvurdering. En metodebok for lærere* (1. utg.). (s. 6-11). Pedlex.
- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I Kverndokken, K. (Red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 119-136). Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Haraldsen, G. & Dale, T. (2002). Hvordan spørre barn og ungdom? I Andersen, D. & Ottosen, M. H. (Red.). *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey* (s. 119-150). Sosialforskningsinstituttet.
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende muntlighed. Muntlig metode og æstetiske læreprosesser*. København Språkpedagogisk Skriftserie, Institut for Humanistiske Fag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig – det går an. I Hertzberg, F. & Roe, A. (Red.). *Muntlig norsk*. (s. 189-198). Tano Aschehoug.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I Klette, K. (Red.). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 137-171). Universitetet i Oslo.
- Ilsaas, T. (1995). Publikumsrollen i norskklasserommet. Om å være en god tilskuer og tilhører – og medspiller. I Høisæter, S. (Red.). *Norsk i skolen. Om arbeid med munnleg opplæring i grunnskolen* (s. 132-152). Cappelen Akademisk forlag.
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena - Att bygga och etablera ethos*. (Doktorgradsavhandling). Malmö högskola, Lärarutbildningen.

- Jahnsen, V. R., & Bakken, J. (2020). På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 20 sider. <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/7847>
- Klette, K. (2010). *Forskning Forskningsprosjekter fra A til Å PISA+ et forskningsprosjekt som forfølger problematiske PISA funn i en norsk kontekst (avsluttet)*. Universitet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). Demokrati og medborgerskap. [2.5.2 Demokrati og medborgerskap \(udir.no\)](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). Grunnleggende ferdigheter. [2.3 Grunnleggende ferdigheter \(udir.no\)](#)
- Kunnskapsdepartementet (2019c). Kritisk tenkning og etisk bevissthet. [1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet \(udir.no\)](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2019d). Læreplan i norsk (NOR01-06). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019e). Å lære å lære. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. (2016). 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på. I Kverndokken, K. (Red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – en muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 137-339). Fagbokforlaget.
- Large, I. (2017). På tide å si farvel til sure fjes i skolen? [På tide å si farvel til sure fjes i skolen? \(udirbloggen.no\)](#)
- Liestøl, G. (2006). Sammensatte tekster – sammensatt kompetanse. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-04>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2010). *Didaktisk arbeid* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Matre, S. (2009). Vurdering av samtaletekstar som didaktisk utfordring. I Otnes, H. (Red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 139-149). Universitetsforlaget
- Michaelsen, E. (1999). ”Erfaring og trening er viktig, og å snakke om det” Om prosjektarbeid og det muntlige. I Hertzberg, F. & Roe, A. (Red.). *Muntlig norsk* (s. 69-84). Tano Aschehoug.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (Red.). *Læring - utvikling læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-265). Akademika forlag.
- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.). *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 13-22). Universitetsforlaget.

- Opheim, V. & Wiborg, Ø. (2012). *Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever og lærere på 9. trinn og i videregående trinn 1 (37/2012)*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu4.pdf>
- Otnes, H. (1999). Lytting – en av de «fire store» i norskfaget. I Hertzberg, F. & Roe, A. (Red.). *Muntlig norsk* (s. 159-176). Tano Aschehoug.
- Otnes, H. (2009). Didaktisk tekstsaking- hva er målet? – Kompetansemål, delmål, vurderingskriterier, kjennetegn. I Otnes, H. (Red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 150-158). Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-16. <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1109/988>
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. [Opplæring i muntlige ferdigheter | Nordic Studies in Education \(idunn.no\)](https://www.idunn.no/)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2001). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (1. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Den internasjonale studien PISA. [Den internasjonale studien PISA \(udir.no\)](https://www.udir.no/pisa/)

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet. [Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2020c). Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn. [Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn \(udir.no\)](#)

Figurer

Figur 1: Vurderingsskjema

s. 8

Figur 2: Retorisk kommunikasjonsmodell

s. 12

Figur 3: Forskningsdesign

s. 25

Vedlegg

Vedlegg 1 – Spørreskjemaet

Hvilke oppfatninger har elever på 10. trinn til muntlige presentasjoner som vurderingsmetode?

Obligatoriske felter er merket med denne stjernen *

Takk for at du ønsker å delta i denne spørreundersøkelsen.

Vi heter Linnéa Landsem og Anna-Marie Spigseth, og skal skrive en masteroppgave der vi ønsker å finne svar på hva lærere og elever på 10. trinn syns om muntlige presentasjoner som vurderingsmetode.

Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, helt frem til masteroppgaven er levert. Svarene dine vil da bli slettet, og det vil ikke få noen konsekvenser for deg. Husk at det er helt frivillig å delta. Svarene dine vil være anonyme, og vi ønsker at du ikke skriver noen personopplysninger i svarene dine. Dette kan for eksempel være navn, etnisitet, trosretning og bosted.

Vi ber deg om å svare så ærlig som mulig på spørsmålene under.

Skriv de to første bokstavene i ditt eget navn, deretter den siste bokstaven i din gateadresse *

Eksempel:

Ditt navn - Kari

Gateadresse - Blåbærstien

= KAN

Dette gjøres i tilfelle du ønsker å trekke deg, slik at vi vet hvilke svar vi skal slette fra innsamlingen.

1. Hvor ofte sånn cirka har du hatt muntlige presentasjoner på ungdomsskolen? *

En gang i året

En gang i halvåret

En gang i måneden

En gang i uka

Flere ganger i uka

Har aldri hatt muntlige presentasjoner

2. Jeg liker best å ha muntlige presentasjoner alene *

Stemmer svært godt

Stemmer godt

Stemmer noe

Stemmer dårlig

Stemmer svært dårlig

3. forklar gjerne kort hvorfor du svarte som du gjorde på forrige spørsmål

4. I hvilken grad føler du at du får vist det du kan gjennom en muntlig presentasjon alene? *

I svært stor grad

I stor grad

Hverken eller

I liten grad

I svært liten grad

5. I hvilken grad føler du at du får vist det du kan gjennom en muntlig presentasjon sammen med andre? *

I svært stor grad

I stor grad

Hverken eller

I liten grad

I svært liten grad

6. Forklar gjerne kort hvorfor du svarte som du gjorde på de to forrige spørsmålene (spørsmål 4 og 5)

7. Hvor ofte har du en samtale med læreren din om presentasjonen etter den er gjennomført? *

Svært ofte

Ofte

Noen ganger

Sjeldent

Aldri

8. Hva føler du en tilbakemelding må inneholde for at den skal hjelpe deg fremover? *

9. Syns du det er ubehagelig med muntlige presentasjoner når du har den alene? *

Ja

Nei

10. Syns du det er ubehagelig med muntlige presentasjoner når du har den i gruppe? *

Ja

Nei

11. Jeg syns at dette gjør muntlige presentasjoner ubehagelig *

Medelever

Lærer

Det faglige (føler jeg ikke får til nok faglig)

Meg selv (jeg er redd for å ikke være god nok)

Jeg syns ikke det er ubehagelig

12. Er du nervøs før du presenterer? *

Ja

Nei

13. Føler du at nervene hjelper deg? *

Noen ganger kan nerver gjøre oss skjerpet, og vi presterer bedre

- Ofte
- Noen ganger
- Aldri
- Jeg har ikke nerver

14. Hvis du føler at nervene dine ødelegger for deg, hvordan merker du dette?

Eksempler kan være: skjelvende stemme, hjerneteppe, kroppen skjelver, osv.

15. Hvis dere bruker vurderingsskjema før og under en presentasjon, er du og medelevene dine med på å lage dette? *

Her lurer vi på om dere er med på lage vurderingsskjemaet, og får bestemme hva dere blir vurdert etter.

- Ja
- Nei
- Bruker ikke vurderingsskjema

16. I hvilken grad føler du at vurderingsskjemaet hjelper deg før og under presentasjonen? *

Her ønsker vi å få vite om vurderingsskjemaene hjelper deg mens du planlegger presentasjonen, og mens du presenterer.

- I svært stor grad
- I stor grad
- Hverken eller
- I liten grad
- I svært liten grad
- Bruker ikke vurderingsskjema

17. Har du erfaring med hverandrevurdering? *

Ja

Nei

18. Har du erfaring med egenvurdering? *

Ja

Nei

19. Se for deg at en medelev har en presentasjon *

I klasserommet er det ingen som følger med. Noen er på PCen, noen er på mobilen, mens andre ligger over pulten og slapper av. Tror du at dette kan påvirke kvaliteten på presentasjonen til eleven som presenterer? Her ønsker vi at du kort forklarer hvorfor du svarer ja eller nei.

20. Hvordan føler du det fungerer å få tilbakemeldinger av medelever? *

Her kan du kort beskrive hvor nyttige tilbakemeldingene er, om dere får god tid til å gi tilbakemeldinger til hverandre, om du opplever det ubehagelig o.l

Er det noe annet du vil legge til, kan du gjøre det her.

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på denne undersøkelsen!

Vedlegg 2 – Resultater

Spørsmål 1: Hvor ofte sånn ca. har du hatt muntlige presentasjoner på ungdomsskolen?		
Svar	Antall	Prosent
En gang i året	0	0%
En gang i halvåret	13	39,4%
En gang i måneden	19	57,6%
En gang i uka	1	3%
Flere ganger i uka	0	0%
Har aldri hatt muntlige presentasjoner	0	0%

Spørsmål 2: Jeg liker best å ha muntlige presentasjoner alene		
Svar	Antall	Prosent
Stemmer svært godt	6	18,1%
Stemmer godt	2	6,1%
Stemmer noe	9	27,3%
Stemmer dårlig	9	27,3%
Stemmer svært dårlig	7	21,2%

Spørsmål 3: Forklar gjerne kort hvorfor du svarte som du gjorde på forrige spørsmål	
Svar	Antall ganger nevnt
Frihet i arbeidet	2
Får karakter som kun er til meg	5
Lettere å jobbe alene	2
Slipper å fordele hvem som skal si hva	7
Lærer mer av å være alene	3

«Syns det er best å ha det alene slik at jeg får på en måte en frihet i arbeidet. Jeg trenger ikke å begrense meg og kan ta med alt jeg selv vil. Kan også jobbe i mitt eget tempo og trenger ikke å stresse hvis den andre ikke er ferdig.»

«For da ligger alt ansvar på meg. Jeg får karakteren etter hvor mye jobb jeg legger ned. Ingen kan trekke meg opp eller ned. Jeg får den karakteren jeg har gjort meg selv fortjent til.»

«Det er ikke alltid det er like bra kommunikasjon og samarbeid»

«Når man jobber sammen må alle på gruppa få vist litt av det de kan, derfor kan ditt innhold være mindre enn du ville gjort alene, fordi alle må kunne få si det de vil om temaet»

«Når jeg er med andre så lærer jeg jo ikke så mye annet utenom det jeg snakker om og det de andre snakker om har jeg jo ikke så mye greie på»

Spørsmål 3: Forklar gjerne kort hvorfor du svarte som du gjorde på forrige spørsmål

Fordeler med gruppepresentasjon	Antall ganger nevnt
Pause underveis i presentasjonen	3
Støtte i å være flere	15

«Jeg føler ikke jeg får visst så mye alene fordi jeg blir så stressa og kan snakke veldig fort. Når jeg er med andre føler jeg meg tryggere for da slipper jeg å si alt selv, og kan få pauser»

«Alle retter fokuset veldig på bare deg, men hvis man har noen andre ved siden av seg som snakker like mye, får begge oppmerksomhet og ikke bare deg selv. Det blir fort mye tryggere»

Spørsmål 4: I hvilken grad føler du at du får vist det du kan gjennom en muntlig presentasjon alene?

Svar	Antall	Prosent
I svært stor grad	2	6,1%
I stor grad	18	54,5%
Hverken eller	7	21,2%
I liten grad	3	9,1%
I svært liten grad	3	9,1%

Spørsmål 5: I hvilken grad føler du at du får vist det du kan gjennom en muntlig presentasjon sammen med andre?

Svar	Antall	Prosent
I svært stor grad	3	9,1%
I stor grad	15	45,4%
Hverken eller	8	24,2%
I liten grad	5	15,2%
I svært liten grad	2	6,1%

Spørsmål 6: Forklar gjerne kort hvorfor du svarte som du gjorde på de to forrige spørsmålene

Svar	Antall
Trygghet i å være flere	15
Får pause under presentasjonen	3
Samarbeid fungerer bra	1

Spørsmål 7: Hvor ofte har du en samtale med læreren din om presentasjonen etter den er gjennomført?

Svar	Antall	Prosent
Svært ofte	0	0%
Ofte	3	9,1%
Noen ganger	4	12,1%
Sjeldent	16	48,5%
Aldri	12	36,3%

«Ikke noe tilbake melding fordi da vet jeg hvor ille jeg har gjort det og vet hva jeg må jobbe videre med. Det kommer til å stå at jeg må se mer på publikum og snakke mer tydelig. Jeg klarer ikke å se på publikum fordi da begynner jeg å skjelve mer og glømmer teksten jeg skal si. Snakke mer tydelig det går bare ikke»

«Jeg føler at tilbakemeldingene jeg bør få tilbake er hva som er bra og hva som var dårlig, så jeg kan fortsette på det som er bra men forbedre det som ikke var like bra»

«Hva jeg kan gjøre bedre. Men ikke såne tilbakemeldinger at du må ikke være så nervøs osv, for det er ting jeg ikke klarer å kontrollere. Men heller veilede meg til hvordan det kan bli bedre»

«Tilbakemeldingen må inneholde litt skryt. Det arbeide i presentasjonen, settup, bilder, tekst osv. Det må også være noe der læreren sier man kan jobbe bedre med eller bli flinkere på. Føler selv at hvis de er direkte negative (det syns jeg var dårlig) for eksempel det ødelegger mye på motivasjonen»

Spørsmål 8: Hva føler du en tilbakemelding må inneholde for at den skal hjelpe deg fremover?

Svar	Antall ganger nevnt
Hva jeg gjorde bra/ros/skryt	14
Hva jeg gjorde dårlig/feil	6
Framovermelding/veiledning	22
Kommentar på innholdet	6
Vil ikke ha tilbakemelding	7
Vet ikke	5

Spørsmål 9: Syns du det er ubehagelig med muntlige presentasjoner når du har den alene?

Svar	Antall	Prosent
Ja	24	72,7%
Nei	9	27,3%

Spørsmål 10: Syns du det er ubehagelig med muntlige presentasjoner når du har den i gruppe?

Svar	Antall	Prosent
Ja	14	42,4%
Nei	19	57,6%

Spørsmål 11: Jeg syns dette gjør muntlige presentasjoner ubehagelig

Svar	Antall	Prosent
Medelever	9	27,3%
Lærer	6	18,2%
Det faglige	4	12,1%
Meg selv	12	36,4%
Jeg syns ikke det er ubehagelig	2	6,1%

Spørsmål 12: Er du nervøs før du presenterer?

Svar	Antall	Prosent
Ja	30	90,9%
Nei	3	9,1%

Spørsmål 13: Føler du at nervene hjelper deg?

Svar	Antall	Prosent
Ofte	1	3%
Noen ganger	14	42,5%
Aldri	18	54,5%
Jeg har ikke nerver	0	0%

Spørsmål 14: Hvis du føler at nervene dine ødelegger for deg, hvordan merker du dette?

Svar	Antall ganger nevnt
Hjerneteppe	17
Kroppen skjelver	19
Stemmen påvirkes	22
Svetter	3
Hjertet dunker fort	1
Ser mer på manuset	3
Mageproblemer	3
Synsforstyrrelser	2

«Jeg stresser veldig mye. Snakker fort og beveger mye på hender osv. Man merker veldig godt på meg at jeg er nervøs og stressa. Jeg kan også få hjerneteppe»

«Om nervene tar overhånd kan jeg begynne å snakke fort med skjelven stemme. Da er det bare viktig å huske på at alle de andre er sikkert minst like nervøse som jeg»

«Jeg kan ikke stå stille. Nervene ødelegger fordi det trekker læreren deg for hvis man ikke har godt nok kroppsbruk. Beveger mye på beina som jeg gjør blir det distraherende»

«Jeg begynner å skjelve bare timen før jeg skal presentere. Får hjerneteppe, kroppen skjelver, føler meg kvalm, stress og skjelver veldig i armene».

«Jeg vill ikke komme på skolen den dagen fordi jeg vet jeg må presentere, i tillegg for ikke utdypa meg. Hater å stå foran mange mennesker og det er så stressende at jeg holder på å besvime noen ganger»

Spørsmål 15: Hvis dere bruker vurderingsskjema før og under en presentasjon, er du og medelevene dine med på å lage dette?

Svar	Antall	Prosent
Ja	4	12,1%
Nei	26	78,8%
Bruker ikke vurderingsskjema	3	9,1%

Spørsmål 16: I hvilken grad føler du at vurderingsskjemaet hjelper deg før og under presentasjonen?

Svar	Antall	Prosent
I svært stor grad	2	6,1%
I stor grad	12	36,3%
Hverken eller	5	15,2%
I liten grad	8	24,2%
I svært liten grad	0	0%
Bruker ikke vurderingsskjema	6	18,2%

Spørsmål 17: Har du erfaring med hverandrevurdering?

Svar	Antall	Prosent
Ja	9	27,3%
Nei	24	72,7%

Spørsmål 18: Har du erfaring med egenvurdering?

Svar	Antall	Prosent
Ja	21	63,6%
Nei	12	36,4%

Spørsmål 19: Se for deg at en medelev har en presentasjon. I klasserommet er det ingen som følger med. Noen er på PC-en, noen er på mobilen, mens andre ligger over pulten og slapper av. Tror du dette kan påvirke kvaliteten på presentasjonen til eleven som presenterer? Her ønsker vi at du kort forklarer hvorfor du svarer ja eller nei.

Svar	Antall ganger nevnt
Gjør presentasjonen bedre	12
Gjør presentasjonen dårligere	22

«Jeg vet ikke helt, men jeg har selv følt innimellom at det ikke er like skummelt vis ikke alle sitter å ser rett på meg men heller en annen vei, men jeg har opplevd at det er noen som ikke følger med og da føler jeg jo at det ikke er noe vits å stå der og presentere noe jeg har jobbet med»

«Jeg tror at det varierer. Noen elever er ganske sikker på seg selv og bryr seg ikke veldig mye mens andre kanskje får tanker som at presentasjonen er uinteressant og kjedelig»

«Ja, jeg tror dette kan påvirke. I en retning kan den som presenterer bli usikker, kanskje personen føler seg for kjedelig, eller at den ikke har med nok eller bra nok informasjon. Samtidig, tror jeg dette kan for andre være bra fordi de føler at ikke så mange får med seg ting, derfor er de mindre redd for å gjøre feil, og da er det lettere å roe nervene»

«For meg ville det hjulpet så lenge de var stille. Jeg vill ikke at folk skal følge med så for meg gjerne sitt med hodet i pulten bortsett fra læreren som skal vurdere»

«Ja, jeg ville i hvert fall blitt veldig usikker på meg selv og det jeg presenterte. Jeg ville nok tenkt ‘er det så dårlig’? Når jeg presenterer er drømmesituasjonen at alle følger med, men ikke ser rett på meg. Fordi da hadde jeg følt at alle var ‘på’, men jeg hadde sluppet å se alle i øynene mens jeg snakket.

Spørsmål 20: Hvordan føler du det fungerer å få tilbakemeldinger av medelever?

Svar	Antall ganger nevnt
Bra	10
Ubehagelig	5
Bedre å få av læreren	3
Hjelper ikke på utviklingen	3
Føles falskt	6
Får ikke tilbakemeldinger av medelever	9

«Jeg oppfatter de som bra, og det er ofte medelever skal gi tilbake meldinger. Men vis jeg skal få tilbakemeldinger som skal være til hjelp for forberedelse så tror jeg de beste tilbakemeldingene er fra læreren»

«Jeg føler tilbakemeldinger fra medelever kan være litt for snille og at de kanskje ikke hjelper så mye til å utvikle seg mye»

«Ikke nyttig i det hele tatt. Gjør meg bare nervøs og ingen er ærlige uansett»

De tilbakemeldingene som kommer er som oftest under tvang fra lærern, de sier bare at man skal komme med en tilbakemelding, det er kun påfunn og ikke troverdig»

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til elever og foresatte

En studie av elever og læreres forhold til muntlige presentasjoner

Til foresatte

Ettersom dette er et omfattende prosjekt, må dere på vegne av eleven godkjenne deltakelsen. Dere har rett til å se spørreskjemaet på forhånd, om dette er ønskelig. Da bes dere om å ta kontakt med en av oss. Det understrekes at deltakelsen er frivillig, og dere kan når som helst før innlevering av masteroppgaven trekke dere fra prosjektet uten å oppgi grunn. Alt materialet fra dere vil da bli slettet. Om dere ikke ønsker å delta, vil det ikke gå utover undervisningskvaliteten, og det vil ikke få noen videre konsekvenser. Godkjennelse av deltakelse gjøres ved å underskrive svarslippen, og returnere den til skolen. Gjennomføringen av spørreundersøkelsen vil skje i skoletiden.

Til elever og foresatte

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke oppfatninger har elever og lærere på 10. trinn har til muntlige presentasjoner som vurderingsmetode. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave skrevet av Linnéa Landsem og Anna-Marie Sahlin Spigseth. Vi går grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn ved Høgskolen i Østfold, og skal høsten 2021 og våren 2022 skrive en masteroppgave i norsk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er trukket ut til å delta i spørreundersøkelsen, da du er elev på 10. trinn på en ungdomsskole i Viken. Samtykkeskjemaet og spørreskjemaet vil bli sendt ut til deg via. Pia Therese Sletner Ulfby, som har veiledet oss i arbeidet med informanter. Samtykkeskjemaet kan leveres utfylt til vedkommende.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingsmetoden vil være et web-basert spørreskjema, som vil ta om lag ti til tjue minutter å gjennomføre.

Ingen personopplysninger utover alder vil komme frem i oppgaven, hvilket betyr at navn, skole, by, eller annen informasjon anonymiseres.

Det er frivillig å delta

Deltakelsen er frivillig, og du kan når som helst før innlevering av masteroppgaven trekke deg fra prosjektet uten å oppgi grunn. Alt materialet fra deg vil da bli slettet. Om du ikke ønsker å delta, vil det ikke få noen videre konsekvenser.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Når prosjektet avsluttes mai 2022, vil alle personopplysninger bli slettet, men datamaterialet kan bli brukt i senere prosjekter. Prosjektet er meldt inn til NSD, norsk senter for forskningsdata, som et studentprosjekt som skal gjennomføres som en masteroppgave skoleåret 2021/2022.

Vi ønsker at du oppgir en kode i spørreskjemaet. På den måten vil din besvarelse bli anonymisert. Du vil bli veiledet på hvordan du skal lage en kode i spørreskjemaet. Vi ønsker at dette gjøres, slik at vi vet hvilke besvarelser vi skal slette om du ønsker å trekke deg etter besvarelsen. Du har rett på å få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om deg selv, og vil om du ønsker dette få en kopi av de opplysningene vi har registrert på din kode. Ønsker du en kopi kan du ta kontakt med en av studentene, eller en av veilederne.

Kontaktinformasjon

Hvis dere har spørsmål knyttet til prosjektet kan dere ta kontakt med en av oss på informasjonen under.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Anna-Marie Sahlin Spigseth

Telefonnummer: 48180122

E-post: annaspigseth@icloud.com

Linnéa Landsem

Telefonnummer: 97410940

E-post: linnea_landsem@hotmail.com

Veileder – Anders Eilertsen

Telefonnummer: 69608190

E-post: anders.eilertsen@hiof.no

Veileder – Ragnar Arntzen

Telefonnummer: 69608134

E-post: ragnar.arntzen@hiof.no

Med vennlig hilsen

Linnéa Landsem og Anna-Marie Sahlin Spigseth

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om Linnéa Landsem og Anna-Marie Sahlin Spigseth sitt masterprosjekt om muntlige fremføringer, og ønsker å stille i spørreundersøkelsen. Jeg har også fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

129836

Prosjekttittel

En studie av elever og læreres forhold til muntlige presentasjoner

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ragnar Arntzen , ragnar.arntzen@hiof.no, tlf: +4769608134

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anna-Marie Sahlin Spigseth, annaspigseth@icloud.com, tlf: 48180122

Prosjektperiode

23.08.2021 - 01.12.2022

Vurdering (1)

19.10.2021 - 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 19.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes 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 foresatte 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 viderebehandles 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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!