



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Vurdering av muntlige presentasjoner  
støttet av digitale verktøy.

The assessment of oral presentations  
supported by digital tools.

**Bjarte Svanes Pedersen**

Master IKT i læring

MASIKT-OPG

Høgskolen på Vestlandet, campus Stord

Veileder: Vigdis Vangsnes

Innleveringsdato: 1/6- 2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan vi vurderer muntlige presentasjoner med bruk av digitale verktøy. Oppgaven beskriver en lærers vurderingspraksis og har et kvalitativt design med en fenomenologisk tilnærming. Forskningen er bygget opp rundt en case og det teoretiske grunnlaget baserer seg på formativ vurderingspraksis med vekt på vurdering for læring og multimodalitet. I tillegg har teorigrunnlaget et overordnet sosiokulturelt fokus. Selve datainnsamlingen ble gjort gjennom intervjuer og observasjoner av totalt seks informanter ved en skole på Vestlandet, en lærer og fem elever på 9.trinn, våren 2018.

Studien viser at man gjennom modellering og tydelige mål kan hjelpe elevene i å bli mer bevisst på hvordan bilder, og andre semiotiske ressurser, kan gi dem et forsterket faglig budskap. Dette kan gjøres ved å fokusere på det multimodale samspillet mellom den digitale presentasjonen og verbalspråket i vurdering og undervisning. Ved at elevene selv får medvirke i vurderingen blir denne bevisstgjøringen enda sterkere. Studien viser også at elevene i stor grad bruker lærerens modell som mal for egen presentasjon, men at bildebruken er forholdsvis tilfeldig. Andre momenter som belyses er at lærers rolle skifter gjennom de ulike vurderingsfasene og at elevene i liten grad nyttiggjør seg lærers tilbakemeldinger og fremovermeldinger. I oppgaven argumenteres det også for hvordan undervisningsplanen som blir brukt er læringsfremmende. Ut i fra et sosiokulturelt læringssyn kan aktivitetene som presenteres sies å være både medierende, situerte, sosiale og kreative.

## Forord

En av de virkelige guruene, når det gjelder å kunne trollbinde sitt publikum gjennom en digital presentasjon, var Apple-gründer Steve Jobs. Han sa en gang: "Creativity is just connecting things" og det har også vært litt av tanken bak mitt prosjekt. Som stor fan av både musikk, kreative prosesser og IKT har jeg alltid vært opptatt av at vi må bli flinkere til å koble det kreative sammen med den tradisjonelle, muntlige presentasjonsformen som vi møter i skole- og jobbsammenheng.

Det har vært en meget spennende reise, kombinert med full jobb på siden har det vært en tålmodighetsprøve for både meg selv og ikke minst min familie, men samtidig må jeg si at jeg føler jeg kommer styrket ut av arbeidet med flagget til topps.

En viktig forutsetning for at jeg har lyktes med dette prosjektet har vært en arbeidsgiver som har gitt meg fri til å dra på samlinger og ellers vært fleksibel og behjelpelige når arbeidsbyrden tidvis har vært stort. Så takk til Frode og Merete for positive holdninger gjennom begge de to årene.

Thor Erling, Tove og gode kollegaer ved Lagård ungdomsskole: Takk for god hjelp til å språkvask og ellers konstruktiv og god hjelp underveis i oppgaveskrivingen.

En annen viktig brikke har for meg vært min veileder, Vigdis Vangsnes ved Høgskolen på Vestlandet som fra dag 1 har vært positiv og imøtekommende og samtidig bidratt med viktige innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Hva er vel en kaptein uten en los i ukjent farvann.

Til min eminente tvillingbror: Takk for gode samtaler, herlige måltider, kjekke bilturer, fine golfrunder, Pokemon-jakt, netter i dobbeltseng og masse faglig hjelp. Dette fikk vi til sammen!

Til slutt en stor takk til min kjære familie, Dordy Jeanette, Karoline, Sofie og Thea som tålmodig har holdt ut mens far har vært på samlinger og ellers tilbrakt en hel haug av timer foran pc-en i kjelleren. Uten deres støtte: Ingen master-oppgave.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b><i>Innledning</i></b> .....	<b>1</b>
1.1	<b>Bakgrunn for oppgaven</b> .....	<b>1</b>
1.2	<b>Formål</b> .....	<b>3</b>
1.3	<b>Styringsdokumenter</b> .....	<b>5</b>
1.4	<b>Tidligere forskning</b> .....	<b>5</b>
1.4.1	Litteratursøk .....	6
1.4.2	Tidligere forskning på vurdering .....	6
1.4.3	Tidligere forskning på multimodalitet .....	8
1.5	<b>Problemstilling</b> .....	<b>10</b>
1.5.1	Forskningsspørsmål 1 .....	10
1.5.2	Forskningsspørsmål 2 .....	11
<b>2.0</b>	<b><i>Teori</i></b> .....	<b>12</b>
2.1	<b>Sosiokulturelt læringssyn</b> .....	<b>12</b>
2.1.1	Støttende læringsstilas .....	14
2.1.2	Lærerroller i undervisning .....	15
2.2	<b>Vurdering</b> .....	<b>15</b>
2.2.1	Vurdering for læring .....	16
2.2.2	Klargjøring .....	17
2.2.3	Tilbakemelding .....	18
2.2.4	Fremovermeldinger .....	19
2.2.5	Tilbakemeldinger på ulike nivå .....	19
2.2.6	Selvregulert læring .....	21
2.3	<b>Multimodalitet</b> .....	<b>22</b>
2.3.1	Modalitet .....	22
2.3.2	Modal affordans .....	23
2.4	<b>Multimodal kohesjon</b> .....	<b>23</b>
2.4.1	Rytme .....	24
2.4.2	Komposisjon .....	24
2.4.3	Informasjonskobling .....	25
2.4.4	Dialog .....	27
2.5	<b>Digitale presentasjoner og skolens tekstkultur</b> .....	<b>27</b>
2.6	<b>Lysbilledesign</b> .....	<b>28</b>

<b>3.0</b>	<b>Metode</b>	<b>31</b>
3.1	Metodevalg	31
3.2	Kvalitativ metode	31
3.3	Fenomenologisk tilnærming	32
3.4	Beskrivende casestudie	32
3.4.1	Undervisningsplan	33
3.5	Intervju som metode	35
3.6	Observasjon	35
3.7	Utvalg	37
3.8	Analyse	38
3.8.1	Koding	39
3.9	Kvalitet i studien	39
3.9.1	Reliabilitet	40
3.9.2	Validitet	41
3.9.3	Etiske betraktninger	42
<b>4.0</b>	<b>Presentasjon av resultater</b>	<b>43</b>
4.1	Informanter	43
4.2	Kategorisering av resultater	43
4.3	Vurdering for læring og digitale presentasjoner	43
4.3.1	Klargjøring	44
4.3.2	Tilbakemeldinger underveis mot målet	49
4.3.4	Tilbakemeldinger og fremovermeldinger i etterkant	51
4.3.5	Vurderingskultur og muntlige presentasjoner	53
4.3.6	Bildet som forsterker som redskap for vurdering	53
4.4	Endring i vurderingskultur	55
4.5	Multimodalitet	55
4.5.1	Bilder istedenfor tekst	55
4.5.2	Informasjonskobling	58
4.5.3	Komposisjon	60
4.5.4	Rytme	61
4.5.5	Dialog	62
4.6	Lysbilledesign	63

<b>5.0</b>	<b><i>Drøfting av funn</i></b> .....	<b>64</b>
<b>5.1</b>	<b>Vurdering for læring</b> .....	<b>64</b>
5.1.1	Modellering som klargjøring.....	64
5.1.2	Tydelige mål og selvregulert læring .....	66
5.1.3	Tilbakemeldinger og utfordringer med fremovermeldinger .....	67
5.1.4	Skolens vurderingskultur og digitale presentasjoner .....	68
5.1.5	Læringsfremmende aktiviteter .....	69
<b>5.2</b>	<b>En fleksibel lærerrolle</b> .....	<b>71</b>
<b>5.3</b>	<b>Multimodalitet</b> .....	<b>71</b>
5.3.1	Bilder som vurdering.....	71
5.3.2	Bilder som medierende redskap.....	72
5.3.3	Vurdering av multimodal kohesjon.....	72
<b>5.4</b>	<b>Undervisningsplanen i praksis</b> .....	<b>74</b>
<b>6.0</b>	<b><i>Oppsummering og konklusjon</i></b> .....	<b>75</b>
<b>6.1</b>	<b>Problemstilling:</b> .....	<b>75</b>
<b>6.2</b>	<b>Forskningsspørsmål 1:</b> .....	<b>76</b>
<b>6.3</b>	<b>Forskningsspørsmål 2:</b> .....	<b>77</b>
<b>6.4</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>78</b>
<b>7.0</b>	<b><i>Videre forskning</i></b> .....	<b>79</b>
	<b><i>Bibliografi</i></b> .....	<b>81</b>
<b>VEDLEGG 1</b>	<b>Intervjuguide elev og lærer</b> .....	<b>85</b>
<b>VEDLEGG 2</b>	<b>Vurderingsskjema muntlig presentasjon</b> .....	<b>87</b>
<b>VEDLEGG 3</b>	<b>Samtykkeerklæring</b> .....	<b>88</b>
<b>VEDLEGG 4</b>	<b>Meldeskjema fra NSD</b> .....	<b>89</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Å ha muntlige presentasjoner der man benytter seg av digitale verktøy er en av de vanligste arbeidsformene i skolen når man jobber med muntlige ferdigheter (Løvland & Repstad, 2014). Å presentere muntlig ved hjelp av digitale verktøy er også sentralt i videre skolegang og ikke minst i yrkeslivet i både offentlig og privat sektor. En muntlig presentasjon blir beskrevet av Utdanningsdirektoratet (Udir) som en metode for å uttrykke muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013). I læreplanen for norsk er det å presentere muntlig med digitale verktøy et eget kompetansemål der elevene skal "presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og med formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier" (LK-06, 2006).

Muntlige presentasjoner blir brukt i prosjektarbeid som vurdering av muntlig ferdighet og ikke minst så har man i grunnskolen muntlig eksamen hvor en muntlig presentasjon er en obligatorisk del. I en studie gjort av Svenkerud mfl. viser funnene at så mye som 80% av tiden som blir brukt på arbeid med muntlige ferdigheter kan knyttes til arbeid med muntlige presentasjoner (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012). Under eksamen er bruk av digitale verktøy valgfritt, men det er vanlig at elever bruker digitale presentasjonsverktøy. I reglene for muntlig eksamen i grunnskolen står det også presisert at digitale ferdigheter er viktige forutsetninger for å vise kompetanse. Videre er det også sagt at "den faglige kompetansen elever viser gjennom måten temaet/problemstillingen presenteres på er en del av vurderingsgrunnlaget" (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Jeg har igjennom mitt 40-årige liv både som student og lærer sett og hørt utallige presentasjoner og jeg har selv vurdert mengder av elevpresentasjoner. Å vurdere disse har alltid vært som et maratonløp der du i løpet av en skoletime skal få unnagjort så mange presentasjoner som mulig samtidig som du prøver i best mulig grad å krysse av en vurdering på et avkrysnings skjema. Man rekker sjelden å gi eleven en direkte tilbakemelding og resten av klassen blir sittende som passive lyttere uten å bli gitt særskilte oppgaver annet enn å lytte til hva den som presenterer har å si. Jeg opplever at det er noe uforløst over måten vi vurderer muntlige presentasjoner på og spesielt når det

gjelder hvordan vi vurderer måten elevene utnytter de digitale verktøyene. I studien til Svenkerud mfl. (2012) kommer det frem at de fleste tilbakemeldingene som blir gitt på muntlige presentasjoner er korte, generelle og ofte svært positive og at mange lærere ikke gir elevene den veiledningen de trenger.

En muntlig presentasjon hvor man benytter seg av digitale verktøy kan sees på som en digitalt sammensatt tekst og vurdering av slike tekster er et problem hevder Gunnar Liestøl mfl. De mener at problemet ikke har en enkel løsning. En felles forståelse for vurdering av slike tekster er enda ikke etablert, noe de mener henger sammen med fraværet av tydelige sjangre slik vi kjenner fra tekstlitteraturen (Liestøl, Fagerjord, & Hannemyr, 2009). Eve Bearne understreker det ved å si dette om kompleksiteten i multimodale tekster:

A multimodal text is created by the combination of: image, sound (including speech and music), gesture and movement and writing or print, communicated through paper, the screen, face to face meetings, performative space. This makes the enterprise of absorbing multimodality into literacy a very demanding one (Bearne, 2009, s. 158).

Gunnar Liestøl er tydelig på at vi selv må skape nye digitale sjangre og at det ennå ikke finnes "enkle oppskrifter eller regler for hvordan en skal gå frem" (Liestøl, 2006, s. 300).

Microsoft PowerPoint<sup>1</sup> har med sine utformingsmaler nærmest definert sin egen sjanger. Å lage en digital presentasjon er ofte synonymt med det å lage en "PowerPoint". Å bruke presentasjonsverktøyenes maler har blitt en utbredt metode både i akademisk sammenheng og i arbeidslivet ellers og har gjort at verktøyenes potensiale som multimodal uttrykksform ikke blir utnyttet (Liestøl, 2006). Malene legger opp til korte tekster og kulepunktlistor og det er spesielt denne overdrevne bruken av kulepunkter og fragmenterte setninger som blir kritisert av Gunnar Liestøl (2006). Dette er noe av det jeg ønsker å rette søkelyset mot. Kan vi gjennom vår vurderingspraksis hjelpe elevene til å få frem mer av potensialet som ligger i det å bruke digitale presentasjonsverktøy i muntlige presentasjoner og arbeide mot etablering av sjangre?

---

<sup>1</sup> Markedsledende digitalt presentasjonsverktøy utviklet av amerikanske Microsoft.



## 1.2 Formål

Formålet med denne oppgaven er å utforske vurdering av muntlige presentasjoner i ungdomsskolen med et spesielt søkelys på vurdering av det multimodale som skapes ved bruk av digitale verktøy. Vurdering for læring (VFL) er Udirs satsning på vurdering og det er prinsippene knyttet til VFL jeg vil bruke i denne oppgaven (Slemmen, 2010). I Kunnskapsløftet (LK-06) står det også i læreplanen for samfunnsfag at IKT skal bidra til å styrke elevens faglige budskap (LK-06, 2006). Å se på akkurat hvordan det kan gjøres er et sentralt moment i denne oppgaven. Et *styrket budskap* i min sammenheng har jeg knyttet mot de multimodale kohesjonsmekanismene som Theo van Leeuwen introduserer i sin bok *Introducing Social Semiotics*. Mekanismene er sentrale for å få til et samspill mellom de ulike semiotiske ressursene<sup>2</sup> som er i bruk under fremføringen til elevene. Et godt samspill vil kunne gi et forsterket og sammensatt uttrykk (Leeuwen, 2005). En forklaring av samspillmekanismene kommer i teorikapittelet.

Anne Løvland (2006) skriver i sin doktoravhandling at samfunnet i fremtiden vil være på jakt etter mennesker med stor multimodal kommunikasjonskompetanse. Vi må derfor hjelpe elevene i å utvikle denne kompetansen. To tidligere master- oppgaver viser at elever i liten grad utnytter det multimodales potensiale i presentasjoner (Hjukse, 2007; Dalmo, 2012). I tillegg er det også mye forskning som peker på at skolen fortsatt har en lang vei å gå før vurderingskulturen blir endret helt på linje med det departementet ønsker (Engh, 2011; Gamlem, 2014; Moen, 2015). "Vi står overfor en enorm utfordring når det gjelder å endre vurderingskulturen i norske skoler" (Engh, 2011, s. 171). Jeg håper at jeg gjennom denne forskningen kan komme med bidrag som kan være nyttige i debatten rundt vurdering, spesielt knyttet til muntlige presentasjoner. En masteroppgave fra 2010 av Eli Ingeborg Øvern konkluderer med: "Dersom elevene skal utvikle den tekniske basiskompetansen de allerede har, er det viktig at det multimodale gjøres til et tema for veiledning og vurdering" (Øvern, 2010, s. 124). Det er få kompetansemål som direkte kan knyttes opp mot bruk av det multimodale, men ved å ta de grunnleggende ferdighetene med i vurderingen vil jeg i denne oppgaven se på muligheter for hvordan dette kan bli gjort.

---

<sup>2</sup> *Semiotiske ressurser* defineres av van Leeuwen som "de handlinger og gjenstander vi bruker til å kommunisere med, enten de produseres fysiologisk- med stemmen- med penn, blekk og papir; med datamaskin og dens programmer; med stoff, saks og symaskin osv" (Leeuwen, 2005, s. 4, oversatt av Tønnesen & Ohlmann, 2012).

VFL har vært et satsningsområde for Udir siden 2010 og i Stortingsmelding 28, som er en offentlig rapport om fornyelse av Kunnskapsløftet, videreføres satsningen på VFL (Kunnskapsdepartementet, 2015) og det gir legitimitet for at dette er noe jeg bør fokusere på i min forskning.

Den teknologiske utviklingen og økt digitalisering endrer måten vi lever på (Senter for IKT i utdanningen, 2016). Det meste av medier som konsumeres i dag er digitale, og de som leser bøker og tradisjonelle aviser representerer unntaket (Hannemyr, Liestøl, Lüders, & Rasmussen, 2015). Ludvigsen-utvalget peker i sin rapport om fremtidens skole på at teknologi skal være en pådriver for endring og også noe som bidrar til effektivisering av skolen (Senter for IKT i utdanningen, 2016). Nå som teknologitettheten i klasserommene stadig øker må vi som lærere se mulighetene og utnytte potensialet teknologien gir oss.

Jeg har både personlige, intellektuelle og praktiske mål med denne oppgaven (Krumsvik, 2014). Personlig har jeg alltid vært opptatt av at det skal være et godt samspill i presentasjoner og jeg håper også at denne oppgaven kan hjelpe meg i min egen vurdering av egne elever. Det intellektuelle målet med oppgaven er å få en økt forståelse av hvordan man kan få til et sterkere faglig budskap ved å få fokusere på multimodal kohesjon i muntlige presentasjoner. Dette dreier seg om hvordan de semiotiske ressursene i størst mulig grad kan utnyttes og hvordan vår vurdering kan hjelpe oss med det. Videre ønsker jeg også å lære mer om nettopp det multimodale samspillet og hvordan det kan gjøres til redskap for vurdering.

Ved å jobbe mot de to mer personlige målene som jeg har nevnt, håper jeg at mitt arbeid også kan få en praktisk betydning ved at min forskning kan hjelpe andre lærere i vurderingsarbeidet. Å tenke at det er mulig å skape et system som fungerer uten dilemmaer og problemstillinger er urealistisk, men samtidig er vi som lærere forpliktet til å gjøre vårt beste for å få til en best mulig vurdering (Hopfenbeck, 2016). Kanskje kan mitt bidrag bidra til at lærere kan forbedre sin praksis knyttet til vurdering av muntlige presentasjoner og arbeide mot etablering av en digital sjanger knyttet til muntlige presentasjoner med bruk av digitale verktøy.

### 1.3 Styringsdokumenter

Som lærere har vi et sentralt styringsdokument, LK-06, som vi skal ha som utgangspunkt for all vurdering. Vurderingen knyttes til kompetansemål og tillegg må vi også ta i betraktning at man i hvert fag skal trene elevene i fem grunnleggende ferdigheter. Blant de fem grunnleggende ferdighetene er digitale ferdigheter en av de fem. Her står det om kommunikasjon: "Kommunisere innebærer å kunne bruke digitale verktøy, ressurser og medier til å samarbeide i læringsprosesser, og til å presentere egen kunnskap og kompetanse til ulike mottakere"(LK-06, 2006). Ferdigheten er også gradert og på høyeste nivå skal eleven både "velge, vurdere og bruke verktøy og medier ut fra ulike behov"(2006).

I beskrivelsen av digitale ferdigheter vektlegges kommunikasjon og at eleven skal lære seg å kommunisere med bruk av digitale verktøy. Som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag, som er det faget min studie undersøker, står det blant annet at kommuniserende digitale verktøy skal forsterke elevens faglige budskap. "Utvikling av digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å lære seg å bruke digitale verktøy og medier for å tilegne seg faglig kunnskap, uttrykke egen kompetanse og forsterke faglige budskap" (LK-06, 2006). I min forskning er det nettopp dette jeg ønsker å se nærmere på. Kan vår vurdering for læring hjelpe elevene til å få et tydeligere faglig budskap ved å bruke digitale verktøy når de skal presentere?

### 1.4 Tidligere forskning

I oppstarten av min masterstudie var jeg opptatt av å finne noe som ikke var forsket på fra før av. Jeg har funnet lite forskning som gir klare svar om hensiktsmessig vurdering av muntlige presentasjoner, men innenfor kvalitativ forskning er klare svar heller ikke et mål i seg selv (Kvale & Brinkmann, 2012). Å gjøre grundige litteratursøk har vært et viktig forarbeid i prosessen frem mot selve oppgaveskrivingen og jeg har gjort nye søk underveis helt frem til avslutningsfasen. Det er svært viktig å ha grundig kjennskap til forskningsområdet for å kunne gjøre et solid håndverk og for å sikre god kvalitet i arbeidet (Krumsvik, 2014).

#### 1.4.1 Litteratursøk

I mitt litteratursøk har jeg primært brukt begrep knyttet til problemstillingen og sentrale begrep i søkene har vært presentasjon, presentation tools, presentasjonsverktøy, vurdering, vurdering for læring, formative assessment, feedback, oral presentation, muntlige ferdigheter, digitale ferdigheter, multimodal kohesjon og multimodality.

Mye av litteraturen jeg har brukt i oppgaven har jeg kjøpt, lånt hos kollegaer og ellers lånt ved biblioteket på Stord etterhvert som nye stier har åpnet seg. Å ha mulighet til å fjernlåne har vært et flott tilbud som jeg har benyttet meg av. I litteratursøkene har jeg gjort mange gode funn i Oria og Iduun, men jeg har også benyttet meg av Google Scholar, Academic Search Elite, Science Direct og Eric. Jeg begrenset søkene mine til 1998 da det markerer starten for Black og Williams introduksjon av formativ vurdering (Engh, 2011). Når det gjelder søk på multimodalitet har jeg holdt meg innenfor denne siden av årtusenskiftet av hensyn til at utviklingen går fort og van Leeuwens bok fra 2005 på mange måter har banet vei for sosiosemiotisk forskning (Leeuwen, 2005). Jeg har holdt meg til engelsk, norsk og svensk i mine søk.

#### 1.4.2 Tidligere forskning på vurdering

I arbeidet med muntlige presentasjoner i ungdomsskolen er min erfaring at lærere i varierende grad vurderer det multimodale innholdet i en presentasjon. Dette synet bekreftes av Anne Løvland (2006) som i sin doktoravhandling konkluderer med at elever får svært lite veiledning underveis og mangelfulle faglige tilbakemeldinger på selve fremføringene sine under muntlige presentasjoner. De får først og fremst tilbakemeldinger på det verbalspråklige som hun mener skyldes læreres manglende multimodale kompetanse. Et annet moment som hun fremhever er at lærere gjerne overlater vurderingen til elevene, noe som hun mener signaliserer en lavere prioritering av slike prosjekt.

Svenkerud m/fl. skriver i en artikkel at tilbakemeldinger på fremføringer ofte er "ukritiske og lite konkrete" (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012, s. 44). Dette synet støttes også av Hjørdis Hjukse som i 2007 skrev masteroppgave med et lignende tema. "Mine erfaringer er at elever som lager multimodale tekster ved hjelp av digitale

verktøy, gjennomgående får lite veiledning(...)på de ikke- verbale sidene ved tekstene” (Hjukse, 2007, s. 5).

En annen masteroppgave fra Høgskolen Stord/Haugesund som har muntlige presentasjoner som tema ser på vurdering som noe det bør forskes mer på. Therese Lie Dalmo (2012) fremhever at vurdering og kriterier bør forskes på for å se på hvordan elevens potensiale for bedre multimodal kompetanse kan økes. Svenkerud mfl. (2012) sammenligner den muntlige vurderingskulturen med den skriftlige og ser at den lange tradisjonen vi har for undervisning i skriftlige fag gjør at det er etablert en tydelig vurderingskultur knyttet til skriftlige tekster. Det ville blitt sett på som utilstrekkelig hvis den eneste kommentaren elevene fikk etter å ha levert inn en oppgave i skriftlig bokmål var "Flott!". De antyder med dette at det ikke på samme måte er etablert en muntlig vurderingskultur som igjen kommer av mangel på definerte muntlige sjangre. Det kan altså tyde på at det er et behov for å forske mer på dette feltet.

Vurdering vil alltid være aktuelt og i stadig forandring og Roar Engh sier at "vurderingsdiskusjonene har fått en vinkling vi ikke kjenner fra tidligere tider" (Engh, 2011, s. 17) og vurderingsspørsmålet har også blitt aktualisert i aviser og medier gjennom nasjonale prøver, PISA<sup>3</sup> og TIMMS<sup>4</sup> (2011). Vi er midt i denne endringsprosessen som startet opp med Udirs satsing på VFL i 2010. VFL har blitt forsket lite på i Norge. Trude Slemmen, som har vært med å utvikle VFL for Udir, hadde sitt første møte med formativ vurderingskultur i Canada i 2005 (Slemmen, 2010). Dette bekreftes også av andre forskere, men de påpeker at vi de siste årene har sett en oppblomstring i forskning på vurdering (Engh, 2011; Hopfenbeck, 2016). I Stortingsmelding 28 *Fag- Fordypning- Forståelse, en fornyelse av Kunnskapsløftet* står det at VFL har hatt god effekt noen steder, men at det er store variasjoner. Det refereres også til kritikk av VFL og at læreren må ha god faglig og fagdidaktisk kompetanse for å lykkes med vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2015). I denne oppgaven vil jeg nærmere gå inn på hvordan VFL kan knyttes opp i mot vurdering av muntlige presentasjoner.

---

<sup>3</sup> *Program for International Student Assessment*

<sup>4</sup> *Trends in International Mathematics and Science Study*

I en tid der formativ vurdering og muligheter for å kommentere og kommunisere med elever i f.eks. Google Classroom<sup>5</sup> har blitt vanlig, åpner det for nye muligheter for å kunne veilede elever mer effektivt og oftere enn før (Røneid, 2016). På min skole og i mange andre kommuner satses det nå på mer teknologitette klasserom og 1-til 1 PC noe som medfører at de digitale verktøyene i enda større grad blir mer tilgjengelige enn før. Kjersti Nedland Røneid (2016) har i sin masteravhandling tatt for seg formativ vurdering i Google Classroom og hun konkluderer blant annet med at dette spiller en viktig rolle i vurderingsarbeidet og elevene opplever at vurderingen blir oversiktlig og hjelper eleven videre. Dette er ikke noe tema i min oppgave, men en viktig del av konteksten siden klassen som forskes på bruker Googles digitale verktøy og Chromebooks<sup>6</sup> i sin skolehverdag.

#### 1.4.3 Tidligere forskning på multimodalitet

Gunnar Liestøl (2006) hevder at det hersker et uforsonlig paradoks, det digitale skillet som finnes mellom elever og lærer. Lærere har en solid forankring i det som han kaller det litterære paradigme mens elevene vokser inn i og omfavner den nye digitale kulturen som de med en gang ser ut til å mestre. Det som gjerne oppfattes som nytt i skolen er ofte ikke nytt for elevene. Noe som også gjelder bruken av multimodale tekster (Jewitt, 2008).

Lærere har ifølge Liestøl (2006) en digital dannelse mens elevene innehar digitale ferdigheter. Det må derfor skapes læringssituasjoner der lærers digitale dannelse kan forenes med elevens digitale ferdigheter og skapes en felles forståelse som gir økt kunnskap for både lærer og elever. Liestøl trekker frem produksjon av sammensatte tekster i prosjektarbeid som et eksempel på en slik læringssituasjon.



Figur 1 Skillet som er mellom lærer og elev må forenes gjennom læringsfellesskap (Liestøl, 2006, s. 293).

<sup>5</sup> Et digitalt verktøy utviklet av Google for å hjelpe til med organisering av læring og vurdering.

<sup>6</sup> En enkel, skybasert PC utviklet spesielt for Googles digitale verktøy.

Å kunne lage multimodale tekster selv og samtidig reflektere over påvirkningen multimodalitet har på oss er det som Anne Løvland (2010b) mener er skolens viktigste mål for arbeid med multimodale tekster. Det er derfor viktig at vi øver oss i arbeid med sammensatte tekster for å også kunne vurdere slike tekster (Liestøl et al., 2009). Løvland (2010a) peker på to viktige begrunnelser for å analysere eller vurdere det multimodale i en tekst. Det ene handler om viktigheten av å forstå hvordan en multimodal tekst fungerer. Hvordan kan vi selv lage en sammensatt tekst med utvidet meningsinnhold? Dette er viktig for elevene både i skolesammenheng, men også som en del av det profesjonelle arbeidslivet.

Det andre som Løvland (2010b) peker på er å utvikle en forståelse for hvordan samfunnet fungerer. Vi må øve oss i å reflektere over og kritisere tekster som strømmer mot oss i aviser, tv- reklamer og nettsider. Dette er viktige samtaler som kan tas mens man allikevel jobber med tekster på ulike nivå og fører til utvikling av en bredere tekstkompetanse for elevene (Tønnesen & Ohlmann, 2012).

Det har blitt skrevet flere masteravhandlinger av nyere dato som omhandler muntlige presentasjoner i ungdomsskolen og i videregående og disse har inspirert meg og hjulpet meg i arbeidet med denne masteroppgaven. Therese Lie Dalmo (2012) konkluderer i sin avhandling at kulepunkter og tekst i presentasjoner forstyrrer kommunikasjonen og låser elevene til et manus. Gunnar Liestøl kritiserer også den dominerende rollen "PowerPoint-presentasjonen" har fått i skolen og er spesielt kritisk til "mekanismer som ofte begrenser uttrykkspotensialet og reduserer muligheten for resonnement til kulepunkter, fragmenterte setninger, altfor mange hierarkiske nivåer og meningsløs bruk av fiffige digitale effekter" (Liestøl, 2006, s. 300).

Eli Ingeborg Øvern (2010) viser også til at elever på videregående skole først og fremst fokuserer på bruk av PowerPoint i presentasjoner som en måte å strukturere det de skal si og hun ser også en tendens til at elever ser på ikke-verbale modaliteter som underholdning og estetikk. Videre viser hun samtidig til at læreren mener at PowerPoint-presentasjoner er et viktig virkemiddel og at disse blir vurdert. Det er ikke samsvar mellom lærer og elevens syn. Dette kan tyde på lærere ikke er tydelig nok i sin vurdering av det multimodale. Det kan derfor være nyttig å se på hvordan bilder kan

oppleves som hensiktsmessige i muntlige presentasjoner ved at vi aktivt går inn og vurderer nettopp dette.

## 1.5 Problemstilling

I arbeidet med min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ forskningsdesign der jeg har fokusert på selve vurderingsprosessen og hva som kjennetegner vurderingen som helhet med vekt på det multimodale samspillet i en presentasjon. En kvalitativ studie fokuserer på hvorfor noe skjer og preges av nærhet til feltarbeidet, klassen eller lærerne du forsker på og jeg har valgt å lage en case i samarbeid med min lærerinformant (Krumsvik, 2014).

*Hvordan kan vurdering for læring hjelpe elevene i arbeid med muntlige presentasjoner med bruk av digitale verktøy?*

Vurdering er hovedtemaet for oppgaven min og jeg har forsket på en lærer og hennes didaktiske praksis i en klasse på ungdomsskolen. Jeg har sett på hvordan hun vurderer muntlige presentasjoner fra klargjøringsprosess til fremovermeldinger i tråd med prinsippene som ligger til grunn for VFL. Elevene benyttet seg av digitale presentasjonsverktøy og i casen som vi utarbeidet hadde vi et spesielt fokus på vurdering av digitale ferdigheter med vekt på det multimodale samspillet. Jeg har et ønske med denne oppgaven om å få frem kjennetegn med hennes vurdering som kan synes å ha en påvirkning på elevenes læring og som kan vise seg å være nyttige vurderingsverktøy i prosjektarbeid og andre sammenhenger der elevene skal presentere ved hjelp av digitale verktøy.

### 1.5.1 Forskningsspørsmål 1

*Hva kjennetegner lærers vurderingspraksis når hun legger til rette for multimodal kohesjon i muntlige presentasjoner med bruk av digitale verktøy?*

Begrepet multimodal kohesjon betyr multimodalt samspill og Anne Løvland mener at samspillet mellom de ulike modalitetene i en sammensatt tekst skaper mer mening enn summen av de ulike modalitetene isolert sett klarer (Løvland, 2010b). Med ulike modaliteter tenker jeg først og fremst på språk, tekst, tale, bilde og video og at man bør



fokusere på hvordan samspillet mellom disse kan gi et forsterket faglig budskap. Jeg vil i denne oppgaven sidestille begrepene multimodal kohesjon og samspill og bruke de om hverandre.

Tematisk sett ligger det første forskningsspørsmålet ganske nært til problemstillingen, men jeg ønsker å gå mer i detalj på vurderingen av den multimodale kohesjonen og har derfor tatt med dette som et eget spørsmål. Hva slags grep gjør læreren for å vurdere samspillet i presentasjonene og hvordan kan denne vurderingen bidra til at eleven utvikler sin multimodale kompetanse?

Vurdering av samspill kommer ikke tydelig frem i kompetansemålene i læreplanen og vil derfor i varierende grad vektlegges av lærere. Jeg ønsket derfor å jobbe med en case som la opp til at dette skulle vurderes. Det finnes et utall av semiotiske ressurser og jeg har i casen valgt å fokusere på bilder som modalitet og hvordan bilder både kan vurderes og hjelpe elevene til å få et forsterket budskap.

#### 1.5.2 Forskningsspørsmål 2

*Hvordan kommer vurderingsprosessen til uttrykk i den multimodale kohesjonen i elevenes presentasjoner?*

Gjennom observasjon av lærers modell og intervju ønsket jeg å se på hvordan lærers vurdering påvirket elevenes egen design og produkt. En viktig del av min case var at læreren skulle modellere en presentasjon for elevene sine. En modell er som en forklaringsreise og kan være til stor hjelp for elevene når de selv skal lage sin egen presentasjon (Gamlem, 2014). Et sentralt moment i arbeidet mitt var derfor å undersøke om elevene vektla det samme som læreren gjorde i sin presentasjon med vekt på de multimodale kohesjonsmekanismene informasjonskobling, rytme, komposisjon og dialog (Leeuwen, 2005). Med et tydelig fokus på bildebruk i vurderingsskjemaet (*vedlegg 2*) er det bildene som står i fokus sammen med elevenes muntlige fremstilling.

Vurderingsskjemaet som ble brukt i casen ble gitt ut før læreren modellerte og elevene skulle selv vurdere læreren ved å benytte seg av de samme kriteriene. Håpet var at dette skulle tydeliggjøre kriteriene for elevene og at de ved å selv vurdere læreren fikk en økt

forståelse for hva det var læreren ønsket at elevene skulle ha med i sin presentasjon. Et sentralt moment ble da å se på om og eventuelt hvilke kriterier som kom tydelig frem i elevenes arbeid.

## 2.0 Teori

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven er knyttet til tre hovedemner. I den første delen redegjør jeg for sosiokulturell læringsteori som handler om at læring best skjer i samarbeid med andre (Vygotsky, 1978). Sosiokulturell læring er et sentral element både innenfor vurdering for læring og multimodalitet og det er derfor viktig å si noe om som et rammeverk for oppgaven min.

Punkt 2.2 omhandler vurdering. Her gis det en beskrivelse av VFL og teori knyttet til vurderingsformene som er vektlagt i min case. Videre i punkt 2.3 vil jeg redegjøre for multimodalitet og se på hva teorien sier om hvordan man i størst mulig grad kan få til et samspill mellom de ulike modalitetene i en muntlig presentasjon. I denne delen vil jeg også redegjøre for ulike teorier om hva som kjennetegner en god presentasjon hovedsakelig med vekt på bruken av selve presentasjonsverktøyet.

### 2.1 Sosiokulturelt læringssyn

"Sosiokulturell læringsteori med henvisning til Vygotsky er et naturlig utgangspunkt for å begrepsfeste VFL teoretisk" (Engh, 2011, s. 60).

Alle mennesker har et felles biologisk utgangspunkt, men det er evnen vi har til å benytte oss av ulike medierende verktøy som avgjør hva vi lærer (Säljö, 2001).

Utviklingen eller læringen er altså avhengig av sosiale og kulturelle faktorer og innenfor denne læringstradisjonen vil jeg nå gjøre rede for sentrale begreper som er relevante for min oppgave.

Leif Strandberg har skrevet boka *Vygotsky i praksis* og fokuserer på at det ikke er hva elevene *har i hodet* (Strandberg, 2008, s. 25) som avgjør deres læring og utvikling, men hvilke aktiviteter de deltar i. Læringsfremmende aktiviteter har tydelige kjennetegn og det er at de er *sosiale, medierte, situerte og kreative* (Strandberg, 2008).

*Medi*ert er et sentralt begrep i sosiokulturell læringsteori og Roger Säljö definerer begrepet slik: "Mediering innebærer at vår tenking og våre forestillingsverdener er vokst fram av, og dermed farget av, vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper" (Säljö, 2001, s. 83). Selve begrepet kommer av det tyske ordet Vermittlung som betyr å formidle. Når vi snakker om medierende redskaper eller artefakter så snakker vi om redskaper som gir *mening* til oss i vår læring (Säljö, 2001). Språket er vårt viktigste medierende redskap og Lev Vygotsky (1978) fokuserer på at når et barn lærer språk så endres dets fysiologiske forutsetninger seg radikalt. Språket knytter oss sammen både kulturelt og sosialt og er et svært viktig redskap i vår utvikling og således også en svært viktig brikke i alle våre aktiviteter.

IKT har blitt svært sentralt i vår moderne kultur og er ikke bare et medierende artefakt, men snarere heller en hel verktøykasse som vi kan benytte oss av. For at barn skal kunne benytte seg av redskapene må de lære seg "at hjelpemiddel finnes, hvordan de skal brukes, og at de skal brukes" (Strandberg, 2008, s. 102).

At aktivitetene er *sosiale* er selve grunnsteinen i sosiokulturell læring og innebærer kort og godt at all aktivitet stammer fra samhandling med andre mennesker. Det sentrale her er at "jeg lærer først sammen med andre det som jeg senere kan gjøre selv" (Strandberg, 2008, s. 25). Å modellere for andre er sentralt i denne tankegangen og det kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

Den tredje indikatoren er at aktivitetene er *situerte*. De skjer i ulike rom. Det er naturlig å tenke at det er lettere å lære seg å bli mekaniker i et bilverksted og det er lettere å lære seg engelsk i USA enn i Norge. På samme måte i skolen er det lettere å lære og lese i et rom som inneholder tekster eller lære seg musikk i et rom der det spilles musikk eller som inneholder instrumenter som man kan benytte (Strandberg, 2008). Rom trenger ikke være fysiske, men det handler også om å kontekstualisere. Når man lærer i skolen, må man legge opp til autentiske aktiviteter som gjør at elevene i størst mulig grad opplever aktivitetene som reelle og virkelighetsnære (Wittek, 2012).

Kreativitet er det fjerde kjennetegnet som fører til læring og bygger på at man ved å være *kreativ* kan omskape og endre læring som man allerede har opparbeidet seg igjennom andre aktiviteter. Muligheten til å påvirke sine egne læresituasjoner er det som

Strandberg (2008) fremhever som det som ofte fører til mest læring. Vi kan overskride tidligere grenser ved å øve oss på ting vi ikke kan.

Med riktig veiledning fra en voksen kan en elev prestere på et høyere nivå enn det ville gjort på egen hånd, dette kaller Vygotsky for den proksimale utviklingszone:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, s. 86)



Figur2: Den proksimale utviklingszone (Imsen, 2014, s. 192)

På egen hånd kan elevene komme til sitt aktuelle utviklingsnivå, eller i møte med skolen så har allerede eleven på egenhånd utviklet et sett med egenskaper. I forlengelsen av dette har eleven en utviklingszone, men for å få mest mulig ut av den er man avhengig av hjelp fra andre. Gunn Imsen (2014) trekker også frem mediering i denne sammenhengen der den voksne blir et medierende redskap for barnets utvikling.

### 2.1.1 Støttende læringsstilas

Ut fra et sosiokulturelt læringssyn er det samhandlingen med andre som gir grunnlag for læring. Læreren må bygge støttestillaser for hver enkelt elev eller legge til rette for at elevene selv kan bygge stillaser for hverandre (Lyngsnes & Rismark, 2016). Dette gjøres ved å ta i bruk ulike medierende verktøy, slik som språk og eksempelvis ulike digitale verktøy. I arbeid med muntlige presentasjoner kan digitale verktøy være en stillasbygger ved å hjelpe elevene med å strukturere stoffet og man kan også veilede hverandre og hjelpe ved å dele dokumenter eller samskrive.

Assisterende læring er et begrep som blir brukt om det å bygge stillaser for elevene og Lyngsnes & Rismark (2016) referer til ulike måter å assistere læring på innenfor den nærmeste utviklingssonen. Her blir *modellering* trukket frem som sentralt og det blir sett på som en grunnleggende måte å lære nye handlinger på. Skal man lære å sveise er det viktig å se på hvordan andre gjør det først. I forlengelsen av modelleringen er det

viktig med *tilbakemelding* på elevens utførelse av det samme arbeidet. I tillegg vil en *forsterkning* av læring være å rose noe som eleven har fått til eller som han/hun selv ser at kan forbedres. Det vil føre til økt engasjement og gi økt oppmerksomhet rundt det som er viktig.

### 2.1.2 Lærerroller i undervisning

Lærerrollen er stadig vekk i sentrum for debatt i nasjonal og lokal sammenheng og i 2016 ble det opprettet en egen ekspertgruppe som skulle se på lærerrollen og hvordan denne kan utvikles videre (Kunnskapsdepartementet, 2016). I lys av en slik debatt kan det også være hensiktsmessig å se på hva slags rolle læreren har i arbeid med vurdering av muntlige presentasjoner. Jeg har derfor valgt å se på en modell innenfor sosiokulturell tradisjon der læreren kan ta ulike roller eller posisjoner når man underviser; den *styrende*, den *støttende* og den *tilbaketrukne* lærer (Vangsnes & Økland, 2017). I den styrende rollen er læreren først og fremst kunnskapsformidler, gjerne det man ser på som en tradisjonell lærerrolle der læreren er hovedmotoren i elevenes læringsarbeid. Når læreren inntar den støttende lærerrollen skifter han posisjon og læreren blir mer en veileder og støttespiller som bidrar med å bygge stillas for elevene gjennom dialog og konstruktive innspill. Her er eleven selv hovedmotoren i læringsarbeidet. Den siste lærerrollen, den tilbaketrukne, innebærer at læreren i liten grad bidrar aktivt. Han har plassert seg på sidelinjen og opptrer mer som en observerende og avventende ressurs og læringen blir til i et samspill mellom elev, fagstoff og samarbeid med andre elever.

## 2.2 Vurdering

Et av hovedmålene for denne oppgaven er å se på om vurdering for læring kan fremme forståelse for samspillet det bør være mellom elevens muntlige tekst og lysbildene i elevens presentasjon. En viktig forutsetning for at vurderingen skal bli hensiktsmessig er at læreren selv har den nødvendige kompetansen om dette samspillet slik at læreren kan modellere og drøfte dette med elevene. Modellering vil jeg redegjøre for i denne delen av oppgaven. Et annet viktig perspektiv som blir tatt opp er viktigheten av at eleven selv medvirker i vurderingsarbeidet.

### 2.2.1 Vurdering for læring

I Kunnskapsløftet er det et tydelig fokus på at elevene ikke bare skal få en sluttvurdering, men det er også krav om underveisvurdering, også kalt formativ vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse kravene til vurdering skal ligge til grunn for alt vi gjør som lærere og det vil derfor være naturlig for meg i denne oppgaven og nettopp ta utgangspunkt i VFL når jeg ser på vurdering av muntlige presentasjoner.

Det var Black og William som i 1998 lanserte *formative assessment* eller *formativ vurdering*. Begrepet ble så videreutviklet av en gruppe ved navn *Assessment Reform Group* der nevnte Black og William var med (Thronsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009). De kom med en mye brukt definisjon av begrepet: "The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how to best get there" (Siteret i Thronsen et al., 2009, s. 27).

Som det tydelig kommer frem i definisjonen refereres det til tre nivå av vurdering. Først en bevisstgjøring om hvor eleven er i forhold til målene i forkant av en undervisningsperiode. Deretter en underveisvurdering om utviklingen og hva elevene må gjøre for å nå målene og til slutt en avklaring rundt hva som må jobbes videre med.

Roar Engh vektlegger i sin definisjon at formativ vurdering ikke er en form for vurdering, men mer kjennetegn som bør vektlegges i alle nivå av vurdering: "Vurderingsformer som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet" (Engh, 2011, s. 19). Med en slik definisjon kan formativ vurdering være en del av både underveis- og sluttvurdering. Valerie K. Shute vektlegger at vurderingen skal føre til en endring i elevens adferd som fører til økt læring. Hun definerer derfor formativ vurdering som "information communicated to the learner that is intended to modify his or her behavior to improve learning" (Shute, 2008, s. 153).

I norsk læreplansammenheng er det derimot et annet begrep som har blitt brukt, *vurdering for læring* i lag med et helt sett av andre begrep som har vært med på å utvikle et vurderingsspråk i norsk skole. Engh definerer VFL som "en tretrinnsprosess der man samler inn dokumentasjon på elevens nåværende kompetanse, deretter klargjør

hva som er målet med det som skal læres, for til slutt å avgjøre hva som videre bør gjøres for å få en bedre måloppnåelse" (Engh, 2011, s. 18).

John Hattie og Helen Timperley har laget et rammeverk knyttet til formativ vurdering som blir mye referert til og som inneholder den samme tretrinnsprosessen som man kjenner fra VFL, men her omtalt som *feed up*, *feed back* og *feed forward*. Hattie og Timperley (2007) definerer tre spørsmål knyttet til begrepene: "Hvor er jeg?", "Hvordan går det?", og "Hvor går veien videre?". Jeg vil i denne oppgaven bruke begrepene klargjøring (*feed up*), tilbakemeldinger (*feed back*) og fremovermelding (*feed forward*) fordi disse tre begrepene dekker alle fasene av vurderingen, i oppstarten av arbeidet, underveis og til slutt veien videre for eleven.

### 2.2.2 Klargjøring

*Klargjøring* handler om hva som er målet for opplæringen og hva som forventes både fra lærer og eleven selv. Her brukes kompetansemål, læringsmål og både elevene og læreren bør si noe om hva som forventes. I en slik forventningsavklaring vektlegger Shute (2008) kognitive mekanismer knyttet til at vurderingen skal få frem gapet det er mellom det elevene kan fra før og det han eller hun bør kunne ut fra egne mål og forventninger. En slik bevisstgjøring kan ifølge Shute motivere eleven til å yte mer.

Royce Sadler (2010) viser til prinsipper som er sentrale for at elever skal dra nytte av tilbakemeldinger. Et av prinsippene innebærer at elevene må vite hva en god prestasjon er. Dette kan gjøres igjennom en modellering av oppgaven eller en dialog rundt kjennetegn på gode presentasjoner. I min case har jeg derfor særlig vektlagt at lærer skal modellere en presentasjon som en viktig del av elevens klargjøring. Videre har jeg også i casen lagt opp til at elevene gjennom dialog med lærer skal diskutere hva som var bra og hva som kunne forbedres i lærers modell med utgangspunkt i vurderingskriteriene som læreren har lagt til grunn for arbeidet med emnet.

#### 2.2.2.1 Modellering

Siv Måseidvåg Gamlem (2014) ser på modellering som en viktig praksis i skolen. En modell kan være som en forklaringsreise som gir bedre forståelse, kunnskap og eventuelt avklarer problemstillinger elevene kan møte i prosessen. En modellering av en presentasjon kan si noe om lærers forventning til eleven og kan sammen med målene

for oppgaven være med å sette rammen for elevens egen klargjøring. Målet med å modellere for elevene er i følge Anne Håland (2016) at elevene skal bruke modellteksten som en inspirasjon for sin egen tekst. Gamlem (2014) fremhever også viktigheten av at man ikke kan forvente at elevene på egen hånd kan lære seg å takle oppgaver på høyt nivå uten at de selv har blitt gitt hensiktsmessig undervisning og veiledning.

Bruk av modellering i undervisning innebærer blant annet imitasjon av andre tekster og Vygotsky (1978) ser på imitasjon som et mål for elevens aktuelle utviklingszone. For at læringen skal skje er det viktig at imitasjonen ligger i passe avstand til elevens utviklingsnivå og den bør skje i forkant av utviklingen slik at elevene blir bevisst sitt eget potensiale. Dersom distansen mellom elevens nivå og imitasjonen er for stor, vil ikke elevene kunne imitere lærerens modell og heller ikke kunne lære av den, påpeker Vygotsky.

Anne Håland (2016) har forsket på bruk av modelltekster i ulike fag og kommer med flere viktige faktorer som må være på plass for at en modellering skal fungere. Det å bare modellere i seg selv er ikke nok. Man bør i tillegg stille overføringspørsmål som forteller noe om hva elevene selv bør fokusere på slik at de kommer på sporet av hva som er viktig. Det andre er at kriterier og kjennetegn på en god tekst må komme tydelig fram. Hvis ikke disse kriteriene er på plass viser det seg ofte at modellering har liten effekt på elevenes egne produkter. Modellering fungerer altså best sammen med andre former for støtte.

### 2.2.3 Tilbakemelding

En viktig forutsetning for all tilbakemelding er at den må kobles mot tydelige mål (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012). Det vil derfor være viktig at elevene får skissert hvilke mål som gjelder før underveisvurderingen skjer og det gjøres blant annet ved å gi elevene et mållark hvor målene for undervisningen står. I samråd med læreren som deltar i casen min utarbeidet vi et mållark som ble delt ut og gjennomgått før læreren modellerte sin presentasjon for elevene.



Hvor konkrete disse målformuleringene skal være er omdiskutert. En for spesifikk målformulering kan lett begrense elevenes helhetstenkning og istedenfor fokusere på det enkle og konkrete, mens en for åpen målformulering kan føre til at elevene famler i blinde og ikke klarer å falle ned på noe konkret (Hartberg et al., 2012). Gamlem (2014) fokuserer på at mål må være egnede og konkrete, men samtidig utfordrende.

Tilbakemeldinger er effektive når den inneholder informasjon om elevens fremgang eller om hva eleven må forbedre i sitt arbeid og dette kan gjøres av både lærer, eleven selv eller av medelever. Ofte blir tilbakemeldinger gitt med utgangspunkt i en prøve og da blir vurderingen ikke hensiktsmessig i forhold til grunntanken bak begrepet tilbakemelding (Hattie & Timperley, 2007). Sentrale spørsmål som bør inngå i tilbakemeldinger kan være: "Hvordan står du i forhold til målene?" og "Hva må du jobbe med for å nå målene?". Her er det rom for både lærers vurdering, egenvurdering og elev-elevvurdering.

#### 2.2.4 Fremovermeldinger

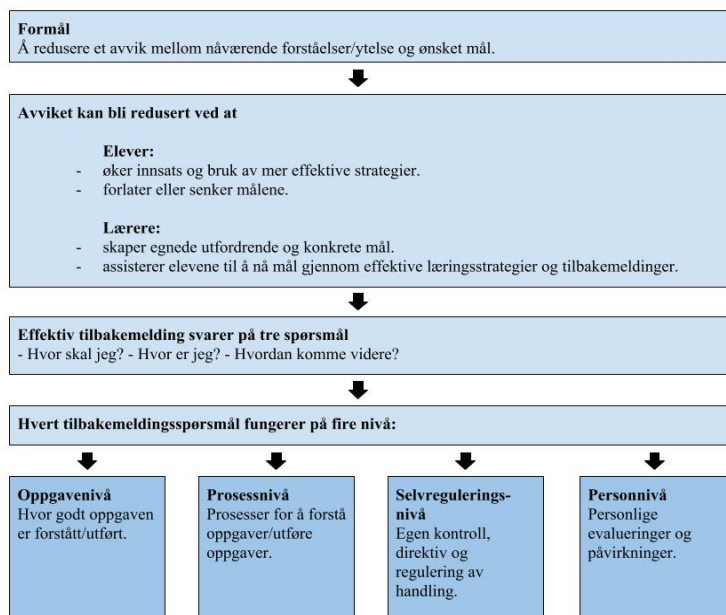
Fremovermeldinger skal ikke se tilbake på hva som er gjort, men derimot peke fremover mot målet og hva som forventes videre. Det er viktig å si noe om hva som må gjøres videre (Krumsvik, 2011). Engh (2011) viser til en undersøkelse som viser at lærere i stor grad gjør elever oppmerksomme på feil og mangler, mens de i alt for liten grad gjør elevene oppmerksomme på hva de bør forbedre for å lære mer. En utfordring er også hvis læreren gir karakter sammen med en kommentar, da blir fokuset på karakter og ikke på kommentar hos eleven (Dysthe, 2008). "Fremovermeldinger skal gi elevene faglig hjelp, bevisstgjøre dem på muntlige læringsstrategier og motivere dem til enda høyere måloppnåelse" (Engh, 2011, s. 67). Forskning viser også at fremovermeldingene som blir gitt i skolen ofte hemmer læring mer enn de fremmer læring og det er derfor noe det bør fokuseres på. (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 2007).

#### 2.2.5 Tilbakemeldinger på ulike nivå

De tre spørsmålene som Hattie og Timperley (2007) skisserte kan knyttes til fire ulike nivåer: oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og et personlig nivå (*figur 3*). Jeg

har i min case intervjuet elever på ulikt faglig nivå og det vil derfor være interessant å se på hvilket nivå tilbakemeldinger blir gitt på både av elevene selv og av lærer.

De fleste tilbakemeldingene lærere gir, gis på *oppgavenivå*. Ofte korrigerer man feil og mangler eller kort og godt formidler informasjon om hvordan det gikk. Slike tilbakemeldinger er mest effektive når det rettes mot feiltolkninger og hvordan kvaliteten kan bedres til neste gang (Gamlem, 2014).



Figur 3: Hattie & Timperleys modell oversatt av Gamlem (2014, s.21)

Tilbakemeldinger på oppgavenivå er mest effektive når de klarer å trekke linjer fra oppgavenivå og videre opp på prosessnivå. Tilbakemeldinger på prosessnivå handler om forståelse og om å se sammenhenger. Slike tilbakemeldinger bør rette søkelyset mot læringsstrategier og hvordan eleven har forstått eller tolket noe. Dette er tilbakemeldinger som sjelden blir gitt, men som vil være viktige for høytpresterende elever (Hattie & Timperley, 2007).

Tilbakemeldinger gitt på personnivå blir svært mye brukt og handler om ros knyttet til innsats eller oppgaver på et personlig nivå. Typiske tilbakemeldinger vil være "Så flink du er" eller "Bra jobbet!". Slike tilbakemeldinger blir ofte brukt i klasseromsammenheng. Grunnen til at disse tilbakemeldingene er med, mener Gamlem (2014) ikke handler om at de fører til økt læring, men heller mot at de blir mye brukt. Tilbakemeldinger på personnivå kan være effektive hvis de knyttes mot oppgaveløsning og fører til økt motivasjon og innsats.

Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå blir sjeldent formidlet av lærer, men ferdigheter på dette nivået bygges opp igjennom systematisk arbeid med læring og vurdering (Gamlem, 2014). Dette vil jeg videre redegjøre for i teoridelen siden egenvurdering og selvregulering er sentrale punkter i min case.

### 2.2.6 Selvregulert læring

Kjennskap til mål og kriterier er svært viktig ifølge Gamlem (2014) for å utvikle selvregulert læring. At elevene selv klarer å regulere hvordan de lærer kan øves på ved at elevene selv vurderer egne og andres tekster. For at dette skal fungere må det gjøres systematisk slik at egenvurdering og medelevvurdering blir en del av vurderingspraksisen i klassen. Å vurdere andres arbeid kan gjøre deg oppmerksom på om du selv har oppfylt kriteriene. Det kan også gjøre elevene mer oppmerksomme på hva som er viktig å ha med og ikke, ut ifra målene som er utarbeidet for oppgaven. Sentrale elementer i min case har derfor vært at elevene i stor grad skal bidra selv i vurderingsarbeidet ved å både vurdere lærers presentasjon og i tillegg være med å gi tilbakemeldinger til medelever på deres presentasjoner. Håpet er da at elevene skal bli mer bevisst på egen læring.

At elevene skal vurdere sin egen læring står også tydelig i forskrift til opplæringsloven, §3-12:

Eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det står også i LK-06 at elevene skal være med på både planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen (LK-06, 2006). Med slike tydelige formuleringer som at elevene skal delta aktivt i vurderingen er egenvurdering noe som bør være med i alle vurderinger.

Egenvurderingen har virkelig blitt løftet frem det siste tiåret og spesielt Assessment Reform Groups arbeid med formativ vurdering har ligget til grunn for Udirs satsing på VFL (Engh, 2011). Som en del av dette fremheves også egenvurdering. Selv om både LK-06 og Opplæringsloven fremhever viktigheten av egenvurdering sliter lærere med å involvere elevene i vurderingsarbeidet. I Stortingsmelding 28 om fornyelse av Kunnskapsløftet, refereres det til elevundersøkelsen som viser at elevene i liten grad involveres i vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2015). En god måte å få med elevene i vurderingsarbeidet på, er at de selv er med på å tolke kompetansemålene og

deretter selv er med og utvikler vurderingskriteriene. Dette kan være med på å øke elevenes motivasjon (Lyngsnes & Rismark, 2016).

## 2.3 Multimodalitet

Vi ser et stadig økende fokus på multimodalitet i samfunnet vårt. Mimikk, retorikk, skrift og i mange sammenhenger musikk, har i lange tider vært sentralt i vår kommunikasjon. Det som nå gjør at vi kaller vår moderne verden mer multimodal enn før, handler først og fremst om et økt fokus på det visuelle og bruk av bilder og levende bilder i digitale medier og magasiner. Vi oversvømmes av inntrykk i gjennom vår kontinuerlige tilgang på digitale medier via mobiltelefon, pc og TV. Skolen har derfor fått et viktig oppdrageransvar i det å lære elevene å tolke og nyttiggjøre seg disse inntrykkene og det ble i 2006 en viktig del av den nye læreplanen (Løvland, 2010a).

Førsteamanuensis Anne Løvland har skrevet flere bøker og tekster om multimodalitet. Hun definerer begrepet enkelt slik: "Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte" (Løvland, 2010a, s. 1). Hver for seg skaper de ulike enhetene mening på ulike måter og ved å kombinere disse og få til et samspill kan disse meningene utvides og forsterkes.

"Multimodal literacy is the synthesis of multiple modes of communication. This communication can result in a transformation of the singular modes into a form that often contains new or multiple meanings" (Cordes, 2011, s. 3). I Cordes definisjon vektlegges det at det skjer en endring slik at innholdet enten gis ny mening eller en utvidelse av meningsinnholdet. I LK-06 brukes begrepet sammensatte tekster istedenfor multimodale tekster. Grunnlaget for navnet sammensatte tekster kommer av at ordet sammensatt legger til rette for at det skal være et samspill, at de ulike modalitetene skal kobles sammen og "gi et meningsfullt forståelig hele" (Liestøl, Fagerjord, & Hannemyr, 2009, s. 8). I denne oppgaven blir de to begrepene brukt synonymt.

### 2.3.1 Modalitet

Begrepet modalitet kommer av det engelske ordet *mode*, som best kan oversettes til måte eller modus. Gunther Kress (2010) forklarer modalitet som en semiotisk ressurs

som brukes for å gi mening. Hver modalitet er hver for seg meningsgivende. Den er sosialt og kulturelt betinget og kan eksempelvis være bilder, skrift, layout, musikk, retorikk, video og mimikk.

Hvordan semiotiske ressurser blir meningsskapende avhenger av den sosiale konteksten og kulturen den er en del av og derfor kalles gjerne teorien knyttet til dette fagfeltet sosialsemiotikk. I takt med sosiale endringer vil også måter å utnytte semiotiske ressurser endres (Leeuwen, 2005). På samme måten vil også rammen for mening være annerledes i et klasserom med ungdommer sammenlignet med et møtelokale med politikere eller forretningsfolk. I min studie har jeg observert en modellering av en presentasjon utført av en lærer i tillegg til elevenes presentasjoner. Læreren og elevene vil ha ulike meninger om hva som er meningsskapende og det vil også påvirke måten de selv fremfører og skaper teksten sin på.

### 2.3.2 Modal affordans

Hver modalitet har hver for seg et begrenset potensiale for mening. Potensialet for mening, grensen for hva en modalitet kan uttrykke kalles for *modal affordans* (Løvland, 2010a). Et bilde av en gutt kan si oss mye om hvordan gutten ser ut og hvordan han kler seg, men ikke så mye om hans navn eller hvem hans venner er. Hver for seg gir de ulike modalitetene tekst og bilde ulik mening. Når man kombinerer ulike modaliteter i en sammensatt tekst gir det oss samtidig mulighet til å øke potensialet for mening hvis vi klarer å få til et samspill mellom de ulike modalitetene.

### 2.4 Multimodal kohesjon

Når ulike modaliteter sammenkobles i en sammensatt tekst, kan det oppstå enten en utvidelse av meningsinnholdet eller forsterking av budskapet du vil få frem. På samme måte som trist musikk i en film gjør at vi opplever tristhet, kan et bilde gi nytt eller utvidet meningsinnhold til en tekst (Løvland, 2010b). Ordet kohesjon blir av Jan Svennevig definert som bindingsmekanismer mellom de ulike modalitetene (Svennevig, sitert i Løvland, 2010a) og meningen i en tekst blir da summen av det de ulike modalitetene uttrykker (Maagerø & Tønnessen, 2014). I boka *Introducing Sosialsemiotics* presenterer Theo van Leeuwen (2005) fire måter semiotiske ressurser flettes sammen på i utformingen av sammensatte tekster. *Rytme, komposisjon,*

*informasjonskobling og dialog* er de fire mekanismene som jeg vil fokusere på videre i denne oppgaven. Begrepene multimodal kohesjon og multimodalt samspill vil i denne oppgaven blir brukt om hverandre.

#### 2.4.1 Rytme

Hva vi oppfatter som det sentrale i en tekst henger sammen med tekstens rytme og layout. Som innenfor musikken der rytme holder sammen og strukturerer musikken vil også rytmen i en muntlig presentasjon ha samme effekt. I tillegg til dette bidrar også rytme til å få frem budskapet (Lidwell, Holden, & Butler, 2015).

I en muntlig presentasjon vil blant annet måten eleven bruker stemmen på i form av dynamikk og trykk være med på å gi en oppfatning av hva som er viktig og ikke. Samtidig er også sammensetningen av de ulike modalitetene og vekslingene mellom disse sentrale for hvordan kohesjonen blir. Som mennesker opplever vi rytme som logisk. I musikken er vers og refreng delt i fire og åtte takter. Noe annet vil vi oppleve som ulogisk og urytmisk. På samme måten er en logisk rytme i en tekst et gjentakende mønster av endring, spenning og avspenning. Et for gjentakende mønster vil oppleves som monotont, på samme måte som variasjon er nødvendig for å ikke gjøre musikken monoton og kjedelig (Leeuwen, 2005).

Når man ser på mønster er layout sentralt. Et rotete og usammenhengende layout vil fremstå som urytmisk samtidig som brudd i farger og motsetninger som mørkt og lyst, sterkt og svakt, intenst og avslappet er fundamentale deler av menneskets egen rytme og derfor viktige brikker i det multimodale samspillet (Leeuwen, 2005).

Tempo i fremføringen er også sentralt da en rask rytme vil formidle en stemning som gjerne da oppfattes som munter eller stressende. Motsatt vil en rolig rytme føre til et uttrykk av sorg eller ro. For å skape god kohesjon må de andre modalitetene forsterke stemningen som man prøver å formidle (Leeuwen, 2005).

#### 2.4.2 Komposisjon

Alle tekster, analoge eller digitale har en organisering som påvirker måten vi leser teksten på. Det mest fremtredende i teksten er det som oppmerksomheten vår fanges av.

Viktige faktorer her dreier seg om størrelse på bilder og tekst, kontraster i farger og plassering av tekst og bilder i et lysbilde i en presentasjon. Studerer man et bilde så vil også det som er i forgrunnen få mer fokus enn det som er i bakgrunnen (Maagerø & Tønnessen, 2014).

Malene i de mest vanlige presentasjonsverktøyene er ofte organisert slik at overskriften er øverst, mens tekst står til venstre for et bilde. Samtidig vil et bilde alene naturlig nok være plassert i sentrum av lysbilder og det er også sentrum som skaper mest oppmerksomhet hos leseren (Maagerø & Tønnessen, 2014). Balansen mellom høyre og venstre er lik ifølge van Leeuwen (2005), men samtidig vil en visuell ubalanse mellom høyre og venstre skape spenning. Å oppnå balanse i et ubalansert bilde er fundamentalt for oss mennesker og i denne prosessen oppstår det en spenning som tiltaler oss.

I arbeidet med multimodale tekster er det viktig ifølge Maagerø og Tønnesen (2014) at elevene lærer å organisere tekstene sine slik at det mest fremtredende, hovedbudskapet i teksten blir plassert på en slik måte at det får fokus hos leseren.

#### 2.4.3 Informasjonskobling

Informasjonskobling representerer en systematisering av hvordan de ulike modalitetene i en multimodal tekst forholder seg til hverandre på. I denne sammenhengen er det mest samspillet mellom verbaltekst og bilde som blir brukt for å vise koblingen, og van Leeuwen (2005) trekker frem to hovedkategorier av informasjonskobling, *utvidelse og utdypning*. Anne Løvland (2010a) har systematisert denne koblingen i en tabell (*figur 4*) som forklarer begrepene og kommer med konkrete eksempler på hvordan koblingen skjer.

Forskjellen mellom utvidelse og utdypning handler ifølge Løvland (2010a) først og fremst om at en utdypning av meningspotensialet medfører en avgrensning i det samlede uttrykket mens en utvidelse på motsatt vis øker det samlede potensialet for mening. En utvidelse realiserer mening som i utgangspunktet er forskjellig, men som sammenbindes gjennom to modaliteter som i bildet til høyre (Maagerø & Tønnessen, 2014).



Bilde 1: Dette bildet fra avisen *Dalane Tidende* ble publisert med overskriften "Det er et vakkert syn!" For de fleste står teksten i sterk kontrast til bildet, noe som skaper en virkningsfull kobling mellom tekst og bilde. Foto: Erling Svensen

Informasjonskobling			
Utdypning	Spesifisering	Informasjonen som er uttrykt gjennom en modalitet, gjer ein informasjon som er uttrykt gjennom ein annan modalitet, meir spesifikk.	Døme: Namnet "Per under eit barnebilete i eit album viser at dette er Per og ikkje den eldre broren Tor.
	Tolkning	Informasjonen som er uttrykt gjennom ein modalitet, tolkar informasjonen som er uttrykt gjennom ein annan modalitet.	Døme: Dei små verbaltekstane som kjem fram når ein peikar på ulike ikon ei et dataprogram, tolkar den ikkje-verbale framstillinga.
Utviding	Omskriving	Informasjon som er uttrykt gjennom ulike modalitetar, er omskrivingar av kvarandre.	Døme: Ei brukarrettleiing med verbaltekst og bilete seier ofte det same, men på kvar sin måte.
	Kontrastering	Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modalitetar, kontrasterer kvarandre.	Døme: Eit filmklipp av ein idyllisk situasjon kan kontrasterast av filmmusikk som varslar at situasjonen likevel kan vere farleg.
	Utfylling	Informasjonen som er uttrykt gjennom ulike modalitetar, utfyller kvarandre fordi dei representerar ulike deler av den samla informasjonen.	Døme: Turistbrosjyrar framstiller ofte praktisk konkret informasjon gjennom verbaltekst, medan illustrasjonane formidlar positive haldningar til kultur og natur.

Figur 4. Ulike former for informasjonskobling (Løvland, 2010a, s. 37).



#### 2.4.4 Dialog

Den siste formen for kohesjon, som van Leeuwen (2005) fokuserer på, er dialogen som enhver tid foregår mellom ulike modaliteter. I musikken så foregår det et samspill mellom sangtekst og melodi. Her foregår det en veksling mellom tekstlinjer og melodi og de kan både skape kontraster eller bygge opp rundt hverandre. Vil man gjennom en sangtekst få frem et trist budskap er det samtidig naturlig at melodien er laget i moll, at tempoet er rolig og instrumentbruken er tilpasset budskapet. Alle disse ulike elementene skaper en dialog som tilsammen gir et forsterket uttrykk. Dialogen kan også skje ved at et bilde f.eks. kan initiere eller fungere som en innledning til et tema man skal snakke om. I en lærebok starter ofte et kapittel med et bilde og i en presentasjon vil man eksempelvis også bruke et bilde på en forside som på mange måter gir en pekepinn for hva som kommer i den verbale teksten etterpå (Maagerø & Tønnessen, 2014).

#### 2.5 Digitale presentasjoner og skolens tekstkultur

Når vi tar i bruk nye medier etableres det ulike brukspraksiser som ofte er sosialt betinget (Maagerø & Tønnessen, 2014). Et godt eksempel er hvordan mobiltelefonen har utviklet seg fra først å være det den var tenkt å være, en bærbar telefon, til nå å være en smarttelefon der man tydelig ser en forskjell i brukspraksis mellom ulike aldersgrupper og sosiale grupperinger i bruk av telefonen. I dette samspillet mellom nye medier og modaliteter oppstår nye tekstpraksiser og i smarttelefonens tilfelle nærmest nye kulturer (2014).

I bruken av digitale presentasjonsverktøy har det også oppstått ulik sosial brukspraksis. I akademisk sammenheng brukes ofte en slik presentasjon som en hybrid mellom manus og tekst som kan gjenbrukes i etterkant til repetisjon, nærmest som en digital læringsressurs. I det private næringslivet vil både bruken og hensikten være annerledes og på denne måten oppstår det ulik brukspraksis (Liestøl et.al., 2009). I ungdomsskolen bruker man digitale presentasjonsverktøy i muntlige presentasjoner i de aller fleste fag i tillegg til at det er mye brukt under muntlig eksamen. Presentasjonsverktøy har blitt en dominerende form i benyttelsen av digitale hjelpemidler i undervisning og Microsoft PowerPoint har banet vei for andre og nærmest definert sin egen sjanger (Liestøl et.al, 2009). Måten denne sjangeren har blitt utformet på er noe av det som blir kritisert i mye

av litteraturen som tar for seg dette emnet (Liestøl et.al., 2009; Reynolds, 2012; Øvern, 2010; Dalmo, 2012).

Hovedutfordringen handler om at lysbildene i en digital presentasjon ofte blir brukt mer som et manuskript både blant elever og ikke minst lærere på alle nivå i norsk skole. Korte fraser innledet med kulepunkter og gjerne et passende bilde (Liestøl et.al., 2009). Mye av grunnen til at det har blitt slik er at de fleste av presentasjonsverktøyene er utstyrt med faste maler som nettopp legger opp til en slik retorikk og at de aller fleste av oss automatisk benytter oss av disse malene. Men man kan la være å bruke malene og da er presentasjonsverktøy et utmerket verktøy der alle teksttypene er likestilt i motsetning til tekstbehandlingsverktøy der skrift er prioritert (Liestøl et.al., 2009).

En annen årsak er at lærere selv lager presentasjoner på denne måten for at de skal kunne gi teksten ut til elevene i etterkant. Siden presentasjonsverktøyene igjennom malene sine legger til rette for mye bruk av tekst er det som skapt for lærere å bruke til nettopp dette formålet. En slik hybrid-løsning mellom manus og fagtekst ser vi igjen også i videregående skole og høgskolenivå.

Garr Reynolds (2012) påpeker viktigheten av at presentøren kan lærestoffet som skal presenteres og at dette bør systematiseres før selve utformingen av presentasjonen starter.

## 2.6 Lysbilledesign

For å kunne vurdere en presentasjon bør vi også ha kjennskap til hva som kjennetegner en god PP-presentasjon og begrepet *design* er sentralt i definisjonen av utformingen av en presentasjon.

Design is necessary to organize information in a way that makes things clearer; it can make things easier for the viewer or the user. Design is also a medium for persuasion. It is not decoration (Reynolds, 2012, s. 86).

Ordet design forbindes gjerne med den grafiske utformingen av en presentasjon, men Garr Reynolds (2012) fokuserer på at god design innebærer et klart og tydelig budskap og som et medium for overbevisning. Gunther Kress (2010) definerer multimodal design som en måte å bruke ulike modaliteter for å gi mening og presentere et innhold

for et publikum. Han skriver at god design er naturlig og sosialt betinget. Er presentasjonen ment for ungdommer bør man passe på at språket er forståelig samtidig som de faglige kravene ivaretas i henhold til kompetansemålene. Hva som er meningsskapende for ungdom kan være annerledes enn for voksne. For å få til god design viser Reynolds til noen enkle prinsipper som bør følges for å sikre en god lysbilledesign. Disse prinsippene vil jeg kort redegjøre for nå på slutten av dette kapitlet.

Det første er at innholdet må være *relevant*. Lysbildene bør kun inneholde relevant informasjon som ikke forstyrrer lysbildets budskap. Som en huskeregel her bør man gå igjennom hvert sideelement og se om en fjerning av dette medfører en svekkelse av det visuelle uttrykket. Hvis det ikke gjør det bør det fjernes (Reynolds, 2012). I fagsammenheng kalles dette gjerne for *signal-to-noise ratio* og det handler om sammenhengen mellom relevant og ikke-relevant innhold i en multimodal tekst. For å sikre best mulig design oppfordrer Lidwell, Holden & Butler (2015) til en enkel grafisk design med få elementer for å optimalisere budskapet.

*The Picture Superiority Effect* er et begrep som Lidwell mfl. (2015) beskriver og handler om at mennesker husker bilder bedre enn ord, i hvert fall når de ikke skal gjenskapes i øyeblikket. Bilder er derfor spesielt viktig å bruke når hensikten er at noe skal huskes. "Hukommelseskunsten bygger på en kultivering av vår naturlige tilbøyelighet og evne til å huske i bilder" (Andersen, 1995, s. 114). Når vi skal huske og se tilbake på noe vil man lettere kunne gjenoppleve situasjonen rundt ved å se på et bilde.

De aller fleste presentasjonsverktøy har maler som vanligvis legger opp til bruk av nøkkelpunkter. Reynolds (2012) er svært kritisk til bruk av nøkkelpunkter og fokuserer sterkt på at det gjør at publikum faller bort og ofte gjør kommunikasjonen dårligere, men at hensiktsmessig bruk kan være i innledninger eller oppsummeringer. Nøkkelpunkt kan også gjøre den som presenterer mer manusavhengige viser forskning blant annet utført av Øvern og Dalmo (2010; 2012).

Bilder er sterke og naturlige måter for mennesker å kommunisere på. Vi har en slags indre trang til å tegne, male og ta bilder allerede fra vi er små. Bilder i en presentasjon

skal ikke være med fordi det gjør den moderne eller elegant, de skal være med fordi det er en naturlig kommunikasjonsform (Reynolds, 2012). Et bilde kan også danne en langt mer detaljert beskrivelse enn verbalspråket, og det er heller ikke slik at språket alltid kan gjenskape bildets beskrivelse. Et viktig moment i bildets affordans er at bilder kan tolkes i én sansing, noe som gjør den umiddelbare påvirkningen langt sterkere enn man klarer med ord på den samme tiden (Maagerø & Tønnessen, 2014). "Det vi har for våre øyne til daglig, glemmer vi" (Andersen, 1995, s. 115). Å bruke skarpe og klare bilder som gjerne representerer noe nytt og som har noe usedvanlig med seg er viktig for at de skal spikre seg til minnet (1995).

## 3.0 Metode

I denne delen av oppgaven gjør jeg rede for mitt valg av metode og hvordan datainnsamlingen har blitt gjort.

Robert K. Yin definerer forskningsdesign som "a logical plan for getting from here to there" (Yin, 2014, s. 28). Begrepet *metode* betyr opprinnelig veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2012) og for å starte på veien er det viktig at man har et mål å gå etter. Som Yin (2014) poengterer er ikke forskningsdesign en logistisk plan, men en logisk plan. Det handler ikke først og fremst om hvordan det praktisk skal gjennomføres, men hvordan man kan sikre at de spørsmålene du faktisk stiller blir forsket på og drøftet.

### 3.1 Metodevalg

Mitt hovedfokus har vært å rette søkelyset på hvordan vurderingen av muntlige presentasjoner kan gjøres og hvordan vurdering av den multimodale kohesjonen i muntlige presentasjoner kommer til uttrykk i elevenes presentasjoner. Med et slikt fokus der man går i dybden på læreres vurdering var det naturlig å velge kvalitativ metode. (Krumsvik, 2014).

Jeg har tatt i bruk tradisjonelle metoder innenfor kvalitativ forskning for å innhente nødvendige data. Jeg har laget en casestudie og for å samle inn data har jeg valgt å benytte meg av intervju og observasjon som er blant de vanligste datainnsamlings-teknikkene i casestudier (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010; Yin, 2014). Intervjuene har blitt gjort med fem elever og en lærer og i tillegg har jeg observert lærers modellpresentasjon og gjort videoopptak av elevenes muntlige presentasjoner. Faget var samfunnsfag med temaet "land i Europa".

### 3.2 Kvalitativ metode

Mens kvantitativ forskning har sin styrke i utforskningen av store populasjoner og måling har kvantitativ forskning sin styrke i dybdestudier og studering av sosiale mønster. Det vil være problemstillingen som avgjør hvilken metode det er hensiktsmessig å bruke. I min sammenheng der jeg ønsket å studere et fenomen, i mitt tilfelle vurdering, var kvalitativ metode den naturlige veien å gå (Krumsvik, 2014).

Innenfor kvalitativ forskning erstattes bevis med meninger og oppfatninger (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Det innebærer at utgangspunktet for forskningen ikke handler om å samle inn mest mulig data for å bevise noe, men heller ønsker å se på hvordan forskningsfenomenet viser seg eller fremtrer i en bestemt setting (SNL, 2017). I min sammenheng i et klasserom på ungdomsskolen.

### 3.3 Fenomenologisk tilnærming

"Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen (Johannessen et al., 2010, s. 82). Man studerer et fenomen og forskningen blir da mine forskningsobjekters erfaring og oppfatning av det fenomenet jeg forsker på. Kvale og Brinkmann (2012) peker på at man i kvalitativ forskning med fenomenologisk tilnærming er mer opptatt av å beskrive verden slik den oppfattes av informanten mer enn å forklare og analysere. Jeg ønsket i denne oppgaven å beskrive min hovedinformants handlinger og hvordan elevene responderte på disse. Det ble derfor viktig for meg å velge min hovedinformant med omhu og velge en som jeg trodde kunne belyse viktige sider i vurderingsarbeidet.

En viktig forutsetning er at man som forsker har kunnskaper om og tidligere erfaringer med feltet man forsker på, det er viktig at man forstår perspektivene bak fenomenet man forsker på (Johannessen et al., 2010). Jeg har fra tidligere mye erfaring med vurdering, men har samtidig måttet sette meg inn i teorier knyttet til multimodalitet slik at jeg var bedre forberedt til å stille velfunderte spørsmål og posisjonere meg i forhold til forskningens tema.

### 3.4 Beskrivende casestudie

En casestudie er en studie av et konkret eksempel på fenomenet du forsker på (Cohen et al., 2011). Ordet *case* betyr *tilfelle* og det er viktig å poengtere at i en slik studie er det oftest én eller få caser som studeres inngående (Johannessen et al., 2010).

Det vil i følge Postholm (2010) være hensikten med studien som avgjør hva slags og hvor mange caser som skal undersøkes og i tilfeller der problemstillingen stiller spørsmål som hvordan og hvorfor er det naturlig å velge en casestudie (Yin, 2014).

Ved å forske på én spesifikk case, et enkelt-casedesign, kan studien illustrere mer generelle prinsipper knyttet til teorien som jeg presenterer. Selv om man kun benytter en case poengterer Yin (2014) allikevel at et enkelt-casedesign kan ha stor betydning for videreutvikling av kunnskap og teori rundt fenomenet som blir undersøkt.

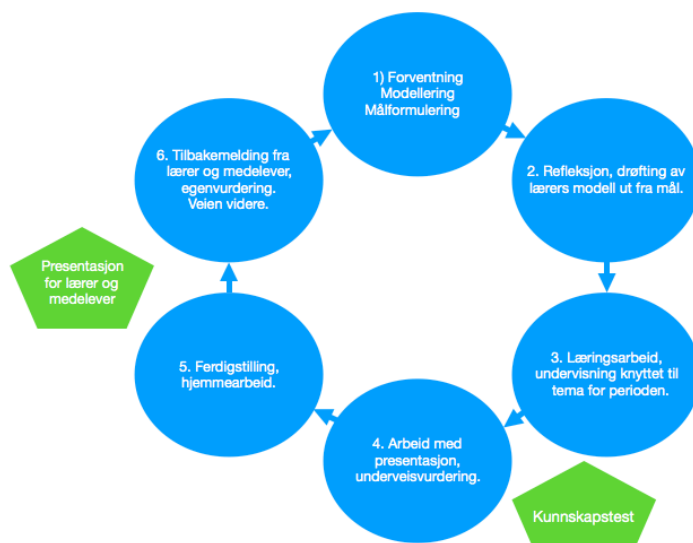
Jeg ønsker i denne casen å beskrive hvordan en lærer vurderer den digitale bruken i en presentasjon og hva det er ved lærerens vurdering som gjør at elevene lærer om samspillet mellom verbalspråk og andre semiotiske ressurser som kommer til uttrykk først og fremst gjennom de digitale verktøyene. Jeg vil derfor definere min case som en beskrivende casestudie (Postholm, 2010).

A case study provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles. Indeed a case study can enable readers to understand how ideas and abstract principles can fit together. (Yin, 2009, sitert i Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 289)

Som Yin (2014) poengterer kan en casestudie bidra til at folk, i mitt tilfelle lærere, kan forstå teorien bedre ved å gi konkrete, praktiske eksempler fra en autentisk situasjon. Nærheten til teorien er viktig både for kvaliteten på selve forskningen og for at andre skal kunne benytte seg av forskningsdataene i eget arbeid eller videre forskning.

### 3.4.1 Undervisningsplan

I samarbeid med læreren som deltok i min studie utarbeidet vi et modell som viser



Figur 5: Undervisningsplanen som ble brukt i casen.

planen for undervisningen og vurderingen.

*Figur 5* viser undervisningsplanen som jeg har utarbeidet i forbindelse med casen. Den er bearbeidet med utgangspunkt i en modell fremstilt av Hartberg et. al. (2012, s. 38) og den tar opp i seg både vurderingen i form av forventning, tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Det er også tatt høyde for at man kan ha en kunnskapstest før arbeidet med selve presentasjonen begynner. Dette er viktig både for å variere vurderingsmetodene og for å sikre at elevene har en solid faglig forankring før de starter arbeidet med presentasjonen (Reynolds, 2012). Jeg har ikke i min oppgave kapasitet til å belyse alle sidene ved forløpet, men jeg tenker at det er viktig for å få en helhet i tankene bak planen. De delene som blir studert nøyere er punkt 1, 2, 4, 5 og 6 i modellen (*figur 5*) og selvsagt selve presentasjonene, men jeg vil nå redegjør kort for hvordan lærer jobbet med hvert element.

1. Lærer gikk først igjennom vurderingsskjema, kriterier og modellerte deretter en presentasjon for elevene.
2. Elevene drøftet kriterier i grupper og stilte spørsmål til lærer. De gav tilbakemeldinger til lærer på hennes presentasjon og fikk mulighet til å komme med innspill på utforming av mål.
3. Lærer leste høyt for elevene fra lærebok om ulike europeiske land og arbeidet spesielt med vanskelige ord og uttrykk. Elevene skrev stikkord om hvert land som de etterpå skulle bruke for å gjenfortelle til medelever. Her var det fokus på stikkord som kunne knyttes til de faglige målene. De ble også bedt om å se på bildene i læreboka og om hvordan de passet sammen med teksten. Etter at dette ble gjort fikk velge sitt eget land som de skulle fordype seg i. Det ble ikke gjennomført en *kunnskapstest*, men elevene fikk underveisvurdering mens de jobbet med fordypningsoppgaven.
4. Elevene ble delt i grupper og skulle først og fremst samarbeide om å sammenligne hverandres land og utarbeide en felles digital presentasjon. De fikk hjelp fra lærer underveis og hadde grupperom tilgjengelig for samarbeid.
5. Elevene presenterte i grupper og presenterte foran lærer og en av de andre gruppene som fungerte som opponenter.
6. Alle fikk konkrete tilbakemeldinger fra opponentgruppen og skriftlig tilbakemelding og fremovermelding fra lærer når arbeidet var ferdig.



### 3.5 Intervju som metode

May Britt Postholm skriver at "kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting" (2010, s. 9). En virkelig setting innebærer nærhet til forskningsfeltet og da hevder Postholm (2010) at intervju er den mest brukte datainnsamlingsstrategien i fenomenologiske studier.

Med en metode der målet er å forstå et fenomen ut fra intervjupersonenes egne perspektiver, er semistrukturert intervju mye brukt. Igjennom en slik intervjuform ønsker man å innhente beskrivelser av intervjupersonens forståelse og mening om det man forsker på. Man skal fokusere på folks erfaringer å prøve og avdekke personens opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2012). I utarbeidelsen av spørsmål til intervjuet er det viktig i følge Kvale & Brinkmann (2012) at man bygger på dagliglivets samtaler, men at man samtidig er profesjonell og at man går dypere enn man gjør i en hverdagslig samtale. Et semistrukturert intervju "er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). I en vanlig samtale oppstår det ofte en meningsutveksling om et tema som opptar begge parter, men i et intervju skal samtalen foregå på et profesjonelt nivå (2012). For å sikre både profesjonalitet og at intervjuet ikke sklir ut utarbeidet jeg en intervjuguide (*vedlegg 1*) som er et forholdsvis stramt manus med aktuelle spørsmål.

Jeg intervjuet elevene og læreren etter at undervisningen og vurderingen var gjennomført. I kvalitativ forskning er det vanlig å gi informantene ulik status (Johannessen et al., 2010), og i mitt arbeid var læreren den viktigste informanten og intervjuet med læreren inneholdt av den grunn flere og mer detaljerte spørsmål. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker noe som gjorde at jeg som intervjuer kunne ha fokus på emne og dynamikken i selve situasjonen som Kvale og Brinkmann (2012) fremhever som essensielt når lydopptak benyttes.

### 3.6 Observasjon

"Observation is more than just looking. It is looking (often systematically) and noting systematically (always) people, events, behaviours, settings, artefacts, routines and so on." (Marshall and Rossman, 1995; Simpson and Tuson, 2003:2, sitert i Cohen et.al.,

2011, s. 456). Observasjon krever nøye forberedelser og for å sikre at jeg fikk med meg alt som skjedde tok jeg videopptak av elevens presentasjoner.

Gjennom observasjon får du "live" data fra naturlige situasjoner og i mitt studie var dette essensielt (Cohen et.al., 2011). Skal man kunne si noe om hvordan lærere vurderer et arbeid er det viktig å observere det som blir vurdert og hvordan vurderingen gjennomføres. Min rolle i observasjonsfasen var som *tilstedeværende observatør*. Det innebærer at de som ble observert kjente til min rolle, at jeg aktivt var tilstede, men primært som observatør (Johannessen et.al., 2010). Cohen m fl. (2011) peker på flere viktige punkter som jeg tenkte igjennom før observasjonen startet. Det aller viktigste var å ha klart for seg hva du faktisk så etter når du observerte og ha en tydelig plan for hvordan du skulle observere akkurat det.

I oppstarten av datainnsamlingsperioden min observerte jeg en undervisningstime der lærer modellerte en presentasjon for elevene sine. Dette var planlagt som en ustrukturert observasjon, der jeg gjorde manuelle notater på papir. Jeg gjorde feltnotater fortløpende og delte arket i to vertikalt. På venstre side skrev jeg ned direkte notater fra observasjonene mens jeg på høyre side skrev ned kommentarer og refleksjoner som jeg fikk underveis. Jeg skrev notater under hele seansen og bearbeidet notatene samme dag som observasjonene ble gjort. Dette er svært viktig for å sikre en mest mulig detaljert og autentisk observasjon (Johannessen et.al, 2010).

Under denne første observasjonen fikk elevene utdelt det samme vurderingsskjemaet (*vedlegg 2*) som de selv skulle vurderes etter, eneste forskjellen var at de nå selv skulle vurdere lærerens presentasjon. Målet med denne observasjonen var å klargjøre hvilke kriterier som elevene ble vurdert etter samtidig som lærer ønsket å vise et eksempel på hvordan en presentasjon rundt samme tema og med de samme kriteriene kunne være. Det jeg var ute etter var å se på om elevene forstod vurderingskriteriene så godt at de selv klarte å se dette i lærerens presentasjon. Det ville gi meg en pekepinn på om vurderingsskjemaet var forståelig og om elevene hadde en klar oppfatning av hva punktene på vurderingsskjemaet betydde. Jeg samlet inn mine fem informanters vurderingsskjema og har tatt disse med som en del av dataene som jeg har samlet inn.

Det er samspillet mellom de ulike modalitetene i elevens presentasjon som er det viktige i observasjonsfasen og det vil være vanskelig å fange opp på andre måter enn igjennom observasjon og videoopptak. Å være deltakende observatør øker kvaliteten ved å berike den innsamlede dataen siden det innebærer datainnsamling, men også fungerer som et analyseverktøy (DeWalt & DeWalt, 2010).

Et viktig moment som May Britt Postholm (2010) beskriver er forskerens fokus i møte med det man observerer. De teoriene jeg har lagt til grunn og min bakgrunn som lærer gjør at jeg har et slags filter som farger min forståelse av det som skjer i observasjonsprosessen. Dette legger grunnlaget for et deduktivt møte med fenomenet jeg observerer, i det legger jeg at man først og fremst ser etter konklusjoner basert på det man allerede vet. Det er samtidig viktig at man også har et induktivt møte med fenomenet. At man oppdager elementer som man ikke har kunnskap om, men som allikevel kan være betydningsfulle. Man må da muligens sette seg inn i ny teori underveis for å forstå dette og det har jeg også gjort underveis. Det har da foregått en kontinuerlig bevegelse mellom deduksjon og induksjon helt til jeg som forsker forhåpentligvis nå har en utvidet forståelse av fenomenet, en slik forståelse kalles abduksjon.

### 3.7 Utvalg

Det vil ifølge Postholm (2010) være hensikten som først og fremst styrer valg av forskningssted samtidig som det også er pragmatiske hensyn som må tas (Tjora, 2017). En avgjørende forutsetning for mitt arbeid var at arbeidet måtte gjøres på et bestemt tidspunkt, i et bestemt fag og at jeg også ønsket å forske på en lærer som jeg visste ville ha fokus på det jeg ønsket å studere. Derfor valgte jeg en lærer som jeg kjente til og som jeg mente hadde noe å tilføre både i forhold til sammensatte tekster og vurdering.

I en beskrivende case er det sentrale å beskrive informantens handlinger og det var da mest hensiktsmessig i mitt tilfelle å kun bruke læreren og elever fra lærerens klasse. Man skal vokte seg for å velge minste motstands vei i forskningen ved å velge lærere fra eget nærmiljø, men jeg mener bestemt at det viktigste i mitt valg av informanter handler om hensyn til målet med studien (Tjora, 2017).

Når det gjelder hvor mange deltakere som bør være med i en studie rår det ulike meninger, men Postholm (2010) påpeker at det i en liten studie er tjenlig å velge det lavest antall anbefalte personer i studien, fra tre til ti, men det avhenger av hva slags metodologi man har valgt. Jeg valgte å bruke fem elever som jeg anså som et passende antall ut ifra størrelsen på prosjektet. Et fokus på kvalitet er sentralt og dominerende innenfor kvalitativ forskning og det vil da være riktig å gå for få forskningsdeltakere og dermed sikre kvalitet foran kvantitet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Klassen jeg jobbet med var i eget nærmiljø og jeg ønsket derfor å snakke med elevene selv og forklare hva studien gikk ut på og at deltakelsen var frivillig. Jeg hadde først en påmelding og deretter gjorde jeg et kriterieutvalg (Johannessen et.al., 2010). Kjønn og foreløpig måloppnåelse var de to kriteriene jeg brukte. For å et bredest mulig utvalg så ønsket jeg å ha denne fordelingen med kjønn og foreløpig vurdering også fordi det var hensiktsmessig å prøve å få frem likheter og ulikheter i synspunkter. Dette er ikke noe jeg har vektlagt i særlig grad i min analyse, men jeg mener allikevel det var viktig for å få et mest mulig representativt utvalg.

### 3.8 Analyse

En vanlig feil når man gjør en casestudie første gang er at man ikke har det klart for seg hva slags perspektiv man skal ha på analysen (Yin, 2014) og man bør derfor ha dette klart tidlig i prosessen med oppgaven. Jeg har i denne oppgaven valgt en teoridrevet innholdsanalyse som også er en av metodene som Yin (2014) trekker frem. Med et slikt fokus vil teorien som man benytter seg av i studien også forme selve datainnsamlingen og legge føringer for de analytiske prioriteringene som man gjør.

I denne oppgaven har jeg i tillegg til videoopptak av selve presentasjonene også tatt lydopptak av intervjuene. Videoopptakene ble gjort på videokamera for å sikre at materialet ikke kunne spres og lydopptaket ble gjort med lydopptaker. Etter at selve observasjonen og intervjuene var gjennomført startet transkriberingen. Her brukte jeg programmet Hypertranscribe som ble anbefalt og gitt opplæring i av høgskolen. Som Kvale & Brinkmann (2012) poengterer er det ikke ukomplisert å transkribere. En transkripsjon blir som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk og det skapes hybrider som kanskje ikke fullt ut får frem intervjuets fulle intensjon. I mitt tilfelle der jeg både

hadde videomateriale av selve presentasjonene og først og fremst var på jakt etter hva elevene opplevde som gode vurderingsmetoder mener jeg på det holdt å gjøre en enkel transkripsjon der jeg utelukkende skrev ned det som elevene hadde sagt ordrett, men skrevet på bokmål.

### 3.8.1 Koding

Etter transkripsjon kom prosessen som Postholm (2010) kaller for åpen koding. "Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifiserer en uttalelse" (Kvale & Brinkmann, 2012). Et svært viktig aspekt før denne prosessen startet var å ha en klar bevissthet rundt hva man så etter i intervjuene, hva som faktisk var målet for forskningen.

Koding innebærer å sette navn på og videre kategorisere fenomener man undersøker. For meg vil det være naturlig å bruke begreper fra teorien jeg baserte forskningen min på, en teoridrevet analysemetode (Fauskanger & Mosvold, 2014). Noen av kodene som jeg benyttet meg av vokste frem underveis når jeg oppdaget mønster og sentrale trekk ved materialet mitt mens andre baserte seg på prinsipper fra teoriene som ble presentert i teorikapittelet.

Jeg valgte å benytte meg av Microsoft Word til denne jobben. Jeg laget en tabell der jeg satte opp spørsmålene til høyre i tabellen og de ulike svarene i kolonner bortover. Siden spørsmålene jeg hadde til lærer var litt annerledes laget jeg et eget dokument for disse resultatene. Selve kodingene gjorde jeg ved å fargelegge spørsmålene ut ifra kategorier som jeg hadde utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen. Siden materialet ikke var veldig omfattende klarte jeg å holde en god oversikt over dataene uten å gjøre en mer detaljert koding av materialet.

### 3.9 Kvalitet i studien

For å kunne bli tatt seriøst som forsker må dataene studien baserer seg på være troverdige. I en casestudie er det spesielt viktig at det er en klar sammenheng mellom teori/tidligere forskning og spørsmål i intervjuguiden. For å sikre kvalitet må teoriene først presenteres for leseren (Postholm, 2010). Dette gir rom for leseren til å se teksten i

en sammenheng samtidig som det gir rom for økt forståelse og grunnlag for å drøfte de teoriene som blir presentert (Cohen et al., 2011).

### 3.9.1 Reliabilitet

Et ord som blir brukt om forskningens troverdighet er reliabilitet. Kan resultatet fra din forskning på et senere tidspunkt blir reprodusert av en annen forsker eller vil intervjupersonene kunne endre sine svar hvis han blir intervjuet av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2012)? I denne forbindelse kan det være viktig å se på hvilke ord man bruker i spørsmålsformuleringen. Et klassisk eksempel på dette er hvor forskjellig lærere tolker verbene som brukes i formuleringen av målene i LK-06. Man må være svært bevisst på å ordlegge seg på en slik måte at spørsmålene du stiller ikke gir rom for at intervjuobjektet kan misforstå hva du faktisk spør etter. Yin (2014) fremhever at man i casestudier har mulighet til å benytte seg av flere datainnsamlingskilder og anbefaler det sterkt. "Ved å benytte flere datakilder får man mulighet til å finne ut om de ulike kildene støtter opp om hverandre, eller om de bidrar med inkonsistent informasjon". (Postholm, 2010, s. 138). Siden jeg benyttet både intervjuer, observasjon og videopptak sikret jeg solide datamengder og forhåpentligvis også god kvalitet og jeg benytter meg da av metodisk triangulering for å sikre reliable data (Krumsvik, 2014).

Ved å intervju fem elever, observere dem både i vurderingsarbeid og mens de presenterte og ta videopptak mens jeg observerte, gav det meg grunnlag til å skrive detaljerte, tykke beskrivelser. Det er en styrke ved kvalitative casestudier og det sikrer også at dataene mine blir triangulert (Yin, 2014).

Stake (1995, sitert i Postholm, 2010, s.140) har utviklet en 20 punkts sjekklister for casestudier og lista omfatter både punkter om forskerens rolle i prosessen og også hvordan resultatene blir fremstilt. En slik sjekklister har vært til stor hjelp for å sikre reliabilitet i min tekst og forskningsarbeid. Noen av de punktene jeg har grepet ekstra tak i er om hvorvidt *teksten er lett å lese* slik at den er tilgjengelig for et bredt publikum. Samtidig som den skal være lett å lese må den også *være utviklet på en seriøs og vitenskapelig måte*. Et siste punkt som Stakes fremhever er om hvorvidt *funnene som blir gjort er over- eller undertolket*. De to siste er viktige punkt i forhold til forskningens reliabilitet og viktige å ta med i betraktningen i hele prosessen.

En svakhet ved min forskning er at jeg kun forsker på en klasse. Ved å prøve ut undervisningsplanen i flere klasser kunne jeg gjort en komparativ analyse som hadde gitt bedre reliabilitet (Krumsvik, 2014). Jeg må derfor være forsiktig med å trekke for bastante slutninger.

### 3.9.2 Validitet

En metodes validitet kan kort forklares med "hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Beskrivelser av valide argumenter kjennetegnes av begreper som fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende. Det er viktig å ha som et bakteppe at observasjonene vi gjør til enhver tid skal reflektere de fenomenene vi forsker på for at forskningen skal ha validitet (2012). Man skiller gjerne mellom intern validitet og ekstern validitet. Den interne validiteten tar opp spørsmålet om sammenhengen mellom teorien i oppgavene og funnene mens den eksterne ser på generaliserbarheten eller grad av overførbarhet (Krumsvik, 2014).

Mitt teoretiske ståsted vil fargelegge min tolkning av lærerens handling og det har vært viktig at informanten har hatt et forholdsvis likt ståsted med hensyn til prosjektets interne validitet spesielt siden mitt utvalg av informanter er begrenset (Postholm, 2010). Et begrenset utvalg kan i mange tilfeller gi stor innsikt hevder Lamont and White (2005, sitert i Cohen et al., 2011. s.72). Å kunne bruke begreper som sterkt og overbevisende om min forskning avhenger da litt av min evne til å knytte mine resultater i intervju og observasjon til troverdig teori.

Hvordan en tekst tolkes avhenger ofte av den som leser og teksten kan føre til at leseren kjenner seg igjen i situasjoner og kan oppleves som nyttige på flere måter. Ved å ha et slikt utgangspunkt legger man til rette for naturalistisk generalisering (Postholm, 2010) som er en del av oppgavens ytre validitet. Generaliserbarheten i en casestudie er begrenset først og fremst fordi antall informanter er få. Yin (2014) fremhever i denne sammenhengen teori som en måte å generalisere på i forbindelse med casestudier. Istedenfor å se på casen som et spesifikt eksempel bør man heller fokusere på at man gjennom casen kan belyse viktige teoretiske prinsipper.

"Det er et generelt inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 129).

Dette viser at det er et sterkere fokus på intern validitet i kvalitativ forskning og et viktig argument for meg mot å ha mest fokus på den interne validiteten. Nisbet og Watt ser på ekstern validitet som en svakhet ved casestudier, men samtidig gjør de et poeng ut av at det allikevel alltid vil være noen som vil kunne dra nytte av forskningen i sammenlignbare situasjoner (1984, sitert i Cohen et al., 2011). Cohen mfl. (2011) ser ikke på validitet som et absolutt spørsmål i kvalitativ forskning. Man må ta hensyn til informantenes subjektivitet, men de hevder at det i kvalitativ forskning ikke trengs en like streng oppfatning av validitet og reliabilitet som i kvantitativ forskning.

### 3.9.3 Etske betraktninger

Et svært viktig hensyn å ta i all forskning er etiske spørsmål som omhandler samtykke, riktig behandling av data og personvern. For å sikre en god etisk standard har jeg benyttet meg av NESHS<sup>11</sup> sine retningslinjer. Det er flere hensyn i retningslinjene som er svært relevante for min studie: samtykke og informasjonsplikt, personvernet, konfidensialitet, lagring av personopplysninger og hensynet til beskyttelse av barn.

Flere av mine informanter var ikke være over 15år og jeg måtte dermed innhente samtykke fra foreldre og det medførte også en godkjenning fra NSD (Postholm, 2010). Denne fikk jeg godkjent den 7.februar. Krav om konfidensialitet påpekes sterkt i NSDs retningslinjer, spesielt når barn deltar. Konfidensialitet innebærer et løfte om at "informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten" (NESH, 2016, s. 16). Et viktig moment her er å anonymisere deltakerne i analysearbeidet og det ble sendt hjem samtykkeerklæring til alle forskningsdeltakere (*vedlegg 3*).

---

<sup>11</sup> Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora



For å sikre riktig behandling av sensitiv data benyttet jeg meg av en lydopptaker og ikke en mobiltelefon. Videoopptak ble gjort på videokamera og ble lagt over på en pc, men kun for en kort periode mens jeg transkriberte innholdet.

## 4.0 Presentasjon av resultater

I analysedelen har jeg fokusert på dataene jeg har samlet inn gjennom intervjuer og observasjoner av informantene og opptakene jeg har gjort av elevenes presentasjoner. Innholdet i dette kapittelet er beskrivende og er gjort med tanke på å gjøre forskningen oversiktlig og forståelig (Postholm, 2010). Drøfting av funnene kommer i kapittel fem. Alle tekstinstrykk i dette kapittelet er sitater hentet fra intervjuer med mine informanter utført i februar 2018.

### 4.1 Informanter

I min studie har jeg intervjuet fem elever og en lærer ved en ungdomsskole på Vestlandet. Elevene går på 9.trinn og utvalget har hatt en jevn fordeling mellom kjønn, to jenter og tre gutter. For å sikre anonymitet har jeg gitt informantene nye navn og de vil i denne oppgaven bli referert til som Sofie, Hilde, Ole, Knut og Jone. Lærer vil bli referert til som lærer.

### 4.2 Kategorisering av resultater

Jeg har delt dataene inn i kategorier med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene og innholdet i analysen er derfor teoridrevet (Fauskanger & Mosvold, 2014). I den første delen vil jeg gjøre rede for funn knyttet til selve vurderingsprosessen og overskriftene knyttes til begreper innenfor vurdering for læring. I den siste delen handler det mer om fokus på selve produktet, presentasjonen, med vekt på det multimodale.

Analysene av både elever og lærers intervjuer er flettet sammen i oppgaven og presenteres parallelt.

### 4.3 Vurdering for læring og digitale presentasjoner

Vurderingsprosessen har i denne oppgaven blitt delt i tre, med utgangspunkt i modellen av Hattie og Timperley (2007) som blir gjort rede for i teorikapittelet. Det kan tidvis

være vanskelig å skille mellom de ulike nivåene av vurdering, men jeg har i oppgaven skilt mellom vurderingsarbeid som ble gjort før de startet med presentasjonen (klargjøring), kommentarer som ble gitt frem til elevene skulle presentere (tilbakemeldinger) og til slutt fremovermeldinger som ble gitt etter at elevene hadde presentert. I denne delen vil jeg redegjøre for funn knyttet til hver av disse tre kategoriene. Det er størst fokus på klargjøringsprosessen<sup>12</sup> (Hattie & Timperley, 2007) da det var den delen jeg opplevde at det var størst fokus på hos lærer og som det er knyttet flest koder til i analysen. Fremovermeldingene er de som det var minst fokus på hos lærer og de har derfor heller ikke blitt viet like mye plass i denne delen av oppgaven, men jeg vil problematisere utfordringer med fremovermeldinger i drøftingen.

#### 4.3.1 Klargjøring

Den viktigste aktiviteten knyttet til klargjøringen var modelleringen som ble gjennomført av lærer helt i oppstarten av prosjektet. Alle elevene fremhever dette som en viktig og lærerik prosess da jeg spurte om hva de lærte når læreren presenterte for dem. Et sentralt funn er at modellering kan være et nyttig redskap spesielt når sjangeren eller måten å jobbe på er ny. Elevene sier at de ikke har jobbet mye med den multimodale kohesjonen i presentasjoner før og man kan da si at å fokusere på bildebruk i presentasjoner er nytt for elevene. At modellen var nyttig kommer frem ved at man tydelig kan se at elevene har brukt lærerens modell som mal for sin egen presentasjon. Det handler om at elevene må øve seg for å bli gode og da trenger de en tydelig modell.

Det andre momentet som jeg vil trekke frem i denne delen av analysen er vurderingsskjemaet (*vedlegg 2*) som elevene fikk utlevert og vurderingen som elevene gjorde av lærerens egen presentasjon. Mine funn viser at vurderingsskjemaet ble tydelig for elevene da de selv fikk være med å vurdere lærerens modell og at denne koblingen mellom vurderingsskjema, elevmedvirkning og modellering var god. Dette kommer frem igjennom intervjuene da elevene fremhever linken mellom disse tre faktorene som sentral for at oppgavene ble tydelig for elevene.

---

<sup>12</sup> Klargjøringsprosessen er perioden der elevene forbereder seg ved å bli bevisst på målene for oppgaven og i denne sammenhengen var også lærerens modellering en del av denne prosessen.

#### *4.3.1.1 Modellering som redskap i klargjøringen*

Læreren fremhever modellering som en viktig del av oppstarten av skriveprosesser og bruker det svært ofte, mest i hennes rolle som norsklærer der hun modellerer skriftlige tekster for elevene når de starter med nye sjangere. Dette er altså et verktøy som læreren ofte bruker og som både lærer og elever fremhever som lærerik og nyttig. De viktigste funnene her handler om at læreren ser på modelleringen først og fremst som et stillas, men at hun samtidig er redd for at elevene kan bli passive og bare kopierer hennes egen mal for en god presentasjon. Samtidig fremhever hun også viktigheten av at øving gjør mester og for at man skal bli skikkelig flinke i noe må man øve seg sammen med en som kan det fra før. Læreren har i denne fasen en mer styrende rolle der elevene sitter samlet i et klasserom og hun styrer dialogen og modellerer for elevene.

Læreren bruker betegnelsen stillas om sin egen presentasjon og delte den med elevene i Google Classroom slik at de kunne se på den i etterkant. Før hun startet på selve presentasjonen gjennomgikk hun vurderingskriteriene og leste de opp sammen med elevene. Etterpå diskuterte elevene kriteriene i grupper og kunne stille spørsmål dersom noe var uklart. Deretter gjennomførte læreren sin presentasjon av et land. Elevene ble bedt om å notere ned kommentarer og spørsmål knyttet til kriteriene som de hadde foran seg på et ark. Læreren hadde tilsammen seks lysbilder som var bygget opp slik:

1. Forside med bilde og teksten "Malta- en republikk i Middelhavet."
2. Bilde av Maltas flagg og tre kulepunkter som kort sa noe om hva presentasjonen inneholdt. Flagget var en Youtube- lenke til Maltas nasjonalsang.
3. Inneholdt to kart. Ett av Europa og ett av Malta.
4. Et stort bilde som viste klippelandskapet langs kysten med blank, blå sjø i bakgrunnen.
5. Et stort bilde som viste terrassejordbruk og et vakkert landskapsbilde.
6. 3 bilder som viste turisme. Et stort bilde av et fort, et bilde av en havn med blå båter og til sist en flott strand med hvit sand, turister og lyseblått hav.

En mer detaljert gjennomgang av den digitale presentasjonen hennes kommer senere i kapitlet.

I etterkant av presentasjonen fikk elevene litt tid til å se over kommentarer og gjøre klar spørsmål til læreren. I diskusjonen som oppstod var elevene stort sett positive og viktige

aspekter som kom frem var at presentasjonen harmonerte med temaet og vurderingsskjemaet for oppgaven. Elevene mente også at de ble mer bevisst på hva lærere vurderer dem i og noen begynte å tenke på egen presentasjon og hvordan de kunne utforme den. Flere uttrykte også at de likte at forklaringer skulle gis igjennom bilder, men det var også noen som savnet mer tekst.

**Lærer:** Men det jeg er redd for da er at jeg når jeg står der så lager jeg fasiten på hva er den gode presentasjonen. At elevene ikke blir selvstendige og kritiske nok. Kreative nok osv. Altså hva er min stemme eller min måte å gjøre det på. Det har jeg alltid sånn i bakhodet. Men samtidig så ser jeg jo det med modellering er en støtte som til og med de flinke sier de synes det er greit å ha.

Læreren fremhever som elevene viktigheten av at modelleringen som støtte. Den er tenkt som en modell for alle elever, også de faglig sterke. Svakheten, hevder lærer, er at elevene i liten grad blir selvstendige og kritiske. De får i liten grad benytte seg av sin kreativitet.

**Lærer:** Det er litt sånn jeg pleier å si som kunst- og håndverk-lærer. Jeg pleier å si til elevene: Når jeg lærte å strikke sokker så satt jeg ved siden av farmor min og lærte å strikke hælen. Og når jeg hadde gjort det 10 ganger så kunne jeg det utenat. Men det var ikke før etter det at jeg kunne bruke mine egne farger og gjøre feil og rette opp. Det var altså først da jeg kunne være kreativ og selvstendig.

Lærer har modellert mange ganger for elevene og hevder at man må kunne gjøre noe skikkelig før man kan eksperimentere og være kreative i en skapningsprosess. Hun overfører eksempelet med strikking til arbeidet med presentasjoner og sier altså at det er viktig å modellere, først for at elevene skal lære hvordan noe gjøres. Ved å gjøre det tilstrekkelig antall ganger vil elevene til slutt være så trygge på lærers forventning at de deretter vil utforske og tøyne egne grenser for hva de kan få til. Ifølge Vygotsky vil det kunne gi økt læring for elevene (1978).

En annen ting som læreren uttrykker en viss skepsis til er bruk av vurderingsskjema (vedlegg 2). Hun er mange ganger redd for at det blir for mye matematikk og at selve skjemaet i seg selv har en begrenset læringsverdi. I utarbeidelsen av slike skjema vektlegger hun å lage tydelige læringsmål gjerne skrevet som spørsmål og

prøver i størst mulig grad å få knytte de opp mot det elevene faktisk skal lære både av kompetansemål, men også av grunnleggende ferdigheter. I denne oppgaven gjelder det både muntlige og digitale ferdigheter.

**Lærer:** Hva er det egentlig kompetansemålet eller læringsmålet sier jeg skal gjøre? Og så må de samsvare så mye som mulig, og det kan mange ganger være en utfordring.

**Lærer:** Jeg synes også det mange ganger er greit å bare skrive eller si: "En veldig god presentasjon inneholder.... "

#### *4.3.1.2 Modellering som stillas for egen presentasjon og som avklaring (elevenes syn)*

Et viktig funn er at elevene i stor grad brukte lærerens modell som mal for sin egen presentasjon og de er positive til at lærer modellerte da de virket å være usikre på hva som kjennetegner en god presentasjon. Et annet viktig moment som kommer frem var at elevene så på modelleringen som viktig for å klargjøre målene. Koblingen mellom modell, medvirkning og vurderingsskjema blir også fremhevet av elevene.

**Jone:** Jeg lærte faktisk veldig mye for da får jeg liksom se hvordan jeg skal sette det opp og litt sånn. Det var et veldig godt eksempel på hvordan jeg kan gjøre det selv og sånn.

Jone vektlegger at en modell først og fremst er en mal for hvordan han selv kan lage sin presentasjon. Han tenker at han vil ta utgangspunkt i denne modellen når han skal lage presentasjonen selv. Dette kommer også tydelig frem i flere av elevenes presentasjoner og jeg kommer tilbake til det senere i kapittelet når jeg tar for meg det multimodale samspillet.

**Ole:** Vi har gjort det flere ganger. Jeg synes det er greit fordi da får vi vite litt om temaet før du begynner. Hvordan en presentasjon ser ut, en mal for eksempel.

Temaet er sentralt i Oles resonnement. Han ønsker å vite mer om temaet og hva de skal vektlegge. Han påpeker at de har gjort dette før, men som de andre så ser også han på presentasjonen som en mal.

Det samme mønsteret ser vi også hos de tre siste informantene-som alle bruker uttrykk som "forventing", "hva hun tenkte", "gjøre det likt som henne" når de svarer på spørsmålet mitt. Alle de fem elevene svarer altså at de er enige i at modelleringen var

nyttig og ikke minst at de så på lærerens presentasjon som et utgangspunkt eller mal for sin egen presentasjon.

**Knut:** Det gav en veldig god pekepinn på hva læreren forventer i en presentasjon, hva hun tenker at vi skal. Hva produktet vårt skal bli liksom.

Knut har et liknende syn på modellen som Jone, men har et større fokus på lærers forventning. Han har dermed et litt annerledes fokus ved å vektlegge lærers hensikt mer enn hva han selv mener han kan lære. Allikevel ser vi også her at Knut ser på modellen som en mal for sin egen presentasjon.

#### *4.3.1.3 Vurderingsskjema som klargjøring og rettesnor*

Alle elevene er samstemte i at ved å selv anvende skjemaet, i vurderingen av lærerens presentasjon, ble kriteriene tydeligere og et flertall var fornøyd med måten skjemaet var utformet på. Skjemaet var tredelt der første del handlet om faglige krav, den andre delen om det digitale, mens den tredje handlet om de kommunikative ferdighetene. Jeg har i denne oppgaven hovedsakelig fokusert på den digitale delen siden det er det som er temaet for min oppgave.

**Hilde:** Jeg synes det var grævlig bra for da fikk jeg liksom se på hva hun forventet av oss. Jeg følte meg mer forberedt. Hvis hun står der og sier, ja dere skal ha med det og det og jeg skal vurdere etter det og det. Så tenker jeg liksom. Ja, ja ok! Men jeg glemmer jo det. Men når vi hadde fått prøvd det ut selv så gikk jeg og tenkte på lærer gjør sånn og det likte jeg eller ikke.

På spørsmål om "hvordan brukte du vurderingsskjemaet dere fikk i forkant av arbeidet?" så uttrykker Hilde en skepsis til skjema som blir lagt frem muntlig, men er langt mer positiv til å gjennomføre det i praksis slik at hun bedre kan huske og sammenligne kriterier med lærers egen presentasjon. Modellen bli da et konkret eksempel på vurderingskriteriene og hun opplever da prosessen med skjemaet som nyttig.

Andre sitater som går igjen i elevenes refleksjoner er "det var interessant å se hvordan de vurderer andre" og "når jeg fikk lese hva kriteriene var fikk jeg en pekepinn på hva hun skulle vurdere meg i etterpå". Knut vektla mer at læreren da kunne se på hva eleven

mente om hennes presentasjon og påpeker at læreren også kan lære av det.

#### 4.3.2 Tilbakemeldinger underveis mot målet

I intervjuene av både lærer og elever kommer det frem at læreren har en mer støttende rolle i underveisvurderingen, og overfor en gruppe en mer tilbaketrukket rolle. Da blir elevene selv hovedmotor i læringsarbeidet, men hun går aktivt rundt og veileder der det trengs (Vangsnes & Økland, 2017). Noen elever trenger mer hjelp enn andre og hun må da aktivt gå inn og veilede, mens andre nærmest ikke får noe hjelp. Hun har i sin veiledning fokus på at elevene bruker bilder som passer til det de skal si og hun lar også elever som er usikre ha en prøvefremføring for henne. Tilbakemeldingene som blir gitt er på ulike nivå (Hattie & Timperley, 2007).

Elevene jobbet sammen i grupper og lærer la i utgangspunktet opp til at elevene selv skulle gi hverandre tilbakemeldinger underveis og bli enige om hvordan presentasjonen skulle utformes. Elevene skulle presentere hvert sitt land først og så skulle de deretter i samarbeid sammenligne de ulike landene med hverandre. Flere av elevene kommenterte at de i utgangspunktet ikke fikk hjelp eller trengte støtte fra lærer, men lærer var hele veien tilgjengelig for de som måtte ha behov for støtte. På spørsmål på om og hva slags underveisvurdering elevene fikk svarte de ulikt, men lærer var i denne prosessen tydelig på at elevene hele tiden måtte ha fokus på det som var målet for oppgaven.

**Lærer:** Gruppesammensetningen er tilfeldig valgt - ispinner. Tanken min er at å bruke lang tid i lesefasen, modellere og vandre rundt og spørre elevene i hver eneste time, så skal de kunne få hjelp med en gang, være en støttende lærer. De vet at jeg kommer rundt og spør om å få se hva de har gjort, stiller spørsmål som får dem til å reflektere og ikke minst ber de vise meg hvor i teksten de mener de har svart på oppgaven, så opplever de at misforståelser raskt kan ryddes vekk. Jeg tenker også at når eleven har ett spørsmål de ikke finner ut av og får raskt svar på dette så opplever de at de ikke trenger så mye hjelp. Jeg tror at ved å være *på* elevene hele tiden, gjør at de kommer raskere videre i prosessen og dermed ikke opplever at de trenger hjelp. Men for all del, noen elever er mer selvgående.

Lærere ser på hennes rolle i underveisvurderingen som støttende og som lærer sier hun at ved å være *på* hele tiden mener hun at elevene vil jobbe mer effektivt enn hvis læreren har en mer tilbaketrukket rolle. Samtidig gir elevene ikke uttrykk for at lærer ikke er så *på* at de ikke får muligheten til å jobbe selvstendig og ha kontroll

over eget arbeid.

**Sofie:** Nei, for vi var ute på et grupperom. Så vi satt for oss selv og trengte ikke hjelp.

**Knut:** Jeg synes hun var flink til å gå inn og se på presentasjonene. Presse oss som var på gruppe til å snakke sammen og hjelpe hverandre.

**Jone:** Ja det er veldig positivt. Vi får alltid kommentarer på hva vi må øve mer på og det synes jeg er veldig bra for da får jeg vite hvor jeg trenger det hen og gjør dårlig.

Lærer har i denne prosessen fokus på samhandling og at elevene skal og kan lære av hverandre når de jobber sammen i grupper. Hun lar elevene i størst mulig grad klare seg på egenhånd og at de selv klarer å regulere sin egen læring, men gir tilbakemeldinger der det trengs og til de som ønsker det gjennom Google Classroom eller muntlig.

I mitt utvalg av elever var det få som hadde synspunkter knyttet til tilbakemeldinger spesifikt rettet mot selve utformingen av presentasjonen, men lærer sa følgende om hvordan hun jobbet.

**Lærer:** Jeg gikk rundt og snakket med elevene og noen elever hadde en sånn prøvofremvisning for meg mens de satt på pulten der. Og da var det to elever som skiftet helt bilder for de så at bildene stemte ikke. Og noen elever hadde mye tekst og små bilder.

Når det gjelder hva hun vektla i vurderingen ble bruk av gode bilder og minst mulig tekst fremhevet og her er det også kommentarer fra lærer som både er på oppgavenivå og prosessnivå.

**Lærer:** Det jeg vektla var å si: Hva er det oppgaven ber om? Du skal bruke bilder, men her er det tekst og hvorfor er teksten med? Er den nødvendig å ha med for at vi skal forstå bildet? Du bør kanskje vurdere å tenke å ha et annet bilde så jeg kan forstå det uten teksten.

**Lærer:** Den ene elevene hadde skrevet en sånn standard med tekst på den ene siden og så et bilde på den andre siden, sånn stikkordtekst. Det måtte de ta bort. De er vant med å skrive sånne ufullstendige setninger, nærmest et manus.

Læreren mener at elevene stort sett har erfaring med å lage presentasjoner med utgangspunkt i maler med kulepunkter. Dette ønsker hun å gjøre noe med og utfordrer elevene til å erstatte teksten med bilder som ved riktig bruk kan føre til en forsterkning eller økt forståelse for det som eleven presenterer.



#### 4.3.4 Tilbakemeldinger og fremovermeldinger i etterkant

Læreren har et sterkt fokus på at elevene selv skal bidra i vurderingsarbeidet ved å både være med å vurdere hennes egen presentasjon i tillegg gi tilbakemeldinger på medelevenes presentasjoner. Funnene knyttet til tilbakemeldinger i etterkant av presentasjonene viser at elevene er lite kritiske i tilbakemeldingene til hverandre og kommer nærmest uten unntak med positive tilbakemeldinger både til lærer og medelever. Ole sier at det var første gangen de gjorde dette, men syntes det var greit. Lærers tilbakemeldinger er mer på oppgave- og prosessnivå der hun refererer til punkter i vurderingsskjemaet.

**Ole:** De fleste sier akkurat det samme. De var ganske generelle, men det var bra at de kom med konkrete tilbakemeldinger ut i fra skjemaet.

**Sofie:** Ja vi fikk tilbakemeldinger, ikke sånn konkrete, bare at det var bra og sånn.

Som man kan se var tilbakemeldingene fra elevene på personnivå og både lærer og elever er positive til tilbakemeldingene som elevene gav hverandre.

**Lærer:** Det som er kommentarene i gangen og i mellom er jo det at de synes det er kjekt å få kommentarer av medelever for de gruer seg litt til hva de sier, men så får de ofte positiv respons. De er jo snille med hverandre elevene.

Lærer ser også at tilbakemeldingene kan øke elevens egen læring ved at de fokuserer positivt på andres presentasjoner. De kan ta med sine erfaringer og bruke det i sine egne presentasjoner. Hun ser også læring i å gi tilbakemeldinger selv på elever som ikke er "gode på sånn" som hun sier.

Tilbakemeldingene ble gitt på en lapp som elevene fikk utdelt og det mest interessante med denne delen av vurderingen var at det kan virke som om elevene ikke husket eller ikke har tatt inn over seg de tilbakemeldingene og fremovermeldingene som lærer har gitt. Skjemaet var delt i tre der det var en del som gikk på fakta, en som gikk på det digitale og en tredje del som var fremovermeldinger til eleven.

Det som går igjen i intervjuene er at ingen av elevene husker noe særlig av hva som stod i dette skjemaet, men enkelte husker på hvilket nivå vurderingen var og litt om at de måtte bruke bildene mer aktivt.

**Sofie:** Nei det husker jeg ikke. Jeg husker jeg fikk alt på middels. Eller, jeg husker en ting som står. Øv mer på å se mindre ned.

I tilbakemeldingen til Sofie så har lærer skrevet "du kan øve deg på å snakke uten å bruke manus" og det er dette Sofie husker kort tid etter at hun hadde fått skjemaet fra lærer.

Jeg valgte å stille spørsmålene knyttet til tilbakemeldingsskjemaet til guttene to uker etter at skjemaet ble gitt ut. Hensikten var å sjekke om de husket noe såpass lenge etterpå og om de hadde tatt vare på informasjonen fra lærer. Alle de tre informantene husket hva slags nivå vurderingen var på, men hadde generelt ingen eller svært liten kjennskap til hva lærer skrev i vurderingen sin. Ole husker ingenting, men når han tenker seg nøye om så mener han å huske noe om å bruke bildene mer. Som vi kan se finner vi igjen dette punktet i Oles tilbakemeldingsskjema (*tabell 2*), noe som tyder på at Ole har lest fremovermeldingene fra lærer. Ingen av de fem informantene hadde kontroll over om de fortsatt hadde skjemaet liggende i en perm eller i sekken sin.

<b>Ole - over middels nivå Russland</b>	Fakta, begreper og anvendelse	Digital kompetanse (vurdere)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• øve på å bruke bildene enda mer aktivt</li> <li>øve på å forklare begreper</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gjengir relevant og sentralt innhold</li> <li>- bruker faglige begreper og viser eksempler med relevante bilder</li> <li>- beskriver sentrale forskjeller og likheter mellom landene på en presis måte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- finner relevant informasjon i ulike typer kilder, og bruker informasjonen på en målrettet måte</li> </ul>

Tabell 1: Skriftlig tilbakemelding på Oles presentasjon.

#### 4.3.5 Vurderingskultur og muntlige presentasjoner

Det er flere sitater fra både lærere og elever som antyder at det ikke er en felles forståelse for hvordan presentasjoner blir vurdert og hva lærere vektlegger i en presentasjon ved skolen.

**Hilde:** Du vet aldri helt hva slags presentasjon du skal bruke for det er så mange måter å lage presentasjon på.

Hilde antyder her at presentasjoner kan være så mangt og at det blir stilt ulike krav fra forskjellige lærere til hva en presentasjon skal inneholde.

Jone fremhever at det ikke var så mange punkter i vurderingsskjemaet som positivt. Han opplever at man i noen fag bruker mange ulike kriterier som gjør det vanskelig å få kontroll på alt. Med få punkter ble det lettere å fokusere.

**Jone:** Hun gikk mer inn på at vi skulle snakke fritt og å prøve og bruke minst mulig manus. Hun gikk ikke inn på alle punktene samtidig slik vi gjør i et annet fag. Da blir det liksom litt lettere å få det til, for da fokuserte jeg mer på å få det til.

Det er litt uklare meninger hos elevene knyttet til om det er vanlig praksis at lærere modellerer for elevene. Ole hevder at "vi har gjort det flere ganger før" mens Sofie på sin side sier at "ingen andre lærere har vist en presentasjon før". Dette kan tyde på at læreren som er informant pleier å gjøre det, men at det ikke er vanlig praksis i andre fag ved skolen.

#### 4.3.6 Bildet som forsterker som redskap for vurdering

Selve vurderingsskjemaet har flere punkter som kan knyttes mot multimodal kohesjon, blant annet punktet "lysbildene forsterker eller utvider innholdet i presentasjonen din". Dette er det sentrale også i lærerens vurdering og et viktig funn. Læreren bruker ordet bevisst, og det er det elevene først og fremst skal bruke bildene til i denne oppgaven. De skal lære seg å bruke bilder som forsterker budskapet og hun fremhever at det å klare det medfører en høyere måloppnåelse.

Ordet forsterker går stadig igjen også i elevenes svar og det var også et begrep som ble hyppig nevnt når elevene gav tilbakemelding til lærer.

**Ole:** Jeg prøver å bruke bildene sånn at det jeg snakket om på en måte forsterket i bildene.

**Hilde:** Jeg brukte bilder som ga mening til det jeg sa.

**Jone:** Jeg prøver å snakke fritt da liksom og ut ifra bildene da sånn at det liksom viser mer kunnskap og du kan det.

Alle disse tre sitatene peker på bildene som en forsterker av det de snakker om og det er tydelig at elevene har en teoretisk forståelse av hvordan det bør gjøres.

Et viktig moment å se på er hvordan punktet om bildet som forsterkning kan knyttes opp i mot læreplanen og da sier lærer på at det først og fremst kan knyttes mot de grunnleggende ferdighetene. Det at elevene klarer å koble tekst og bilder viser at elevene har en dypere forståelse for emnet og derfor kan vurderes på høyere måloppnåelse enn andre, mener lærer.

**Lærer:** De skulle bruke bilder som på en måte forsterket det de sa for at de skulle snakke friere og vise at de hadde tillært seg en del fakta uten å bruke stikkord.

Hun mener at det er igjennom de grunnleggende ferdighetene de skal vise sin kompetanse. Ved å bruke hensiktsmessige bilder eller illustrasjoner som forsterker budskapet, viser det en dypere forståelse for temaet eller faget. De grunnleggende ferdighetene vil på denne måten bli en del av vurderingen av elevens kompetanse, understreker lærer.

Både det at elevene skal bruke digitale verktøy til å forsterke faglige budskap og til å uttrykke faglig refleksjon står spesifikt nevnt i fagets grunnleggende digitale ferdigheter (LK-06, 2006). Det er i tråd med det som lærer påpeker i sine kommentarer rundt bruken av grunnleggende ferdigheter i vurderingen.

#### 4.4 Endring i vurderingskultur

Lærer uttrykker skepsis til tradisjonelle vurderingsmetoder når det gjelder muntlige presentasjoner. Med tradisjonelle metoder mener hun "at gjerne alle har fått samme tema, samme oppgave også skal du høre omtrent 30 like fremføringer"

**Lærer:** Jeg tenker at det er viktig at vi er kreative og prøver å finne gode ordninger. Og gjerne trenger ikke alle vurderes i den samme oppgaven. Jeg kan jo gjerne si at: Vi skal ha noen muntlige fremføringer. Alle skal igjennom to eller tre per semester. Dere skal i det temaet, dere i det temaet, så lærer vi av hverandre.

Hun mener videre at vurderingen av slike oppgaver ikke blir rettferdig da man i løpet av flere timer til slutt blir mettet på inntrykk. I tillegg peker hun på andre utfordringer som tidsbruk ved at alle er tilstede hele tiden, og at mange elever er nervøse for å fremføre foran en hel klasse. I dette prosjektet presenterte gruppene i et stort grupperom. Hun tenker også at vurderingsformene kan variere, at kanskje ikke alle trenger å ha presentasjon, men gjerne kan vurderes i samme emne på andre måter parallelt.

#### 4.5 Multimodalitet

I denne delen presenterer jeg funn knyttet til selve presentasjonen som produkt og hvordan det multimodale samspillet fremstår i både lærers vurdering og i elevenes arbeid.

##### 4.5.1 Bilder istedenfor tekst

I både vurderingsskjema og i lærers gjennomgang av modelltekst kommer det tydelig frem at hensiktsmessig bildebruk vil være en vesentlig del av vurderingen. Hun la bevisst opp til at elevene skulle bruke bilder i stedet for stikkord i denne presentasjonen og at bildene skulle forsterke det elevene sa. Funnene viser at elevene har en stor overvekt av bilder i sin presentasjoner og det at frigjør dem fra manus.

**Lærer:** Nå var jo oppgaven å bruke bilder. Og de skulle bruke bilder som på en måte forsterket det de sa for at de skulle snakke friere og vise at de hadde tillært seg en del fakta uten å bruke stikkord. Og da var det jo det jeg vurderte. Sånn at hvor mye klarer du å snakke med egne ord og fritt og være aktiv bruk av bilder med å peke og vise på bildene.

Her kommer det tydelig frem lærers intensjon med bruk av bilder. De skulle brukes som et manus slik at de skulle snakke friere. I tillegg skulle de forsterke elevenes budskap. Det var disse to faktorene som var mest sentrale i vurderingen av oppgaven. Begge disse faktorene blir tydelig signalisert både i vurderingsskjemaet som elevene fikk og også i lærerens modellering der hun selv brukte bildene på en tilsvarende måte.

Lærer laget en presentasjon om Malta der hun først startet med et kart over landet. Hun snakket om landskapet på Malta ved å peke på ulike områder og fokuserte sterkt på at kystlinjen hadde et utpreget klippelandskap som hun først beskrev med ord. Jeg merket selv, og det ble også påpekt av elevene etterpå, at det skapte en forventning om å se hvordan dette klippelandskapet så ut, og det var nettopp det som skjedde. Lærer presenterte et stort bilde(*figur 6*) som viste hvordan landskapet så ut.

**Hilde:** Jeg husker at hun (lærer) snakket om Malta. Ja det var mye klipper og fjell og sånn.

**Intervjuer:** Hva er det som gjør at du husker klippene?

**Hilde:** Bildene hun brukte. Jeg fikk lyst til å reise dit.



*Figur 6: Bilde av Maltas klippelandskap fra lærerens presentasjon.*

Alle elevene tok i bruk en lignende modell for sin presentasjon og begynte med å vise et kart med forklaringer før de viste et bilde av hvordan landskapet så ut (*figur 7*). To av elevene startet først med å si ut noen fakta om landet før de viste kartet. Alle elevene som brukte kart snakket fritt og brukte laserpeker som de aktivt brukte til å peke rundt på kartet mens de fortalte. Dette brukte ikke lærer, men elevene fikk mulighet til å bruke denne og alle benyttet seg av den.



Figur 7 Utdrag fra Oles presentasjon om Russland. Et kart over Russland etterfulgt av store bilder som viser russiske landskapstyper.

- Ole:** Når du ser et bilde sant, så kommer det jo mange tanker i hodet, så du gjør deg liksom klar litt for det du skal snakke om.
- Knut:** Bilder er en veldig god støtte. Istedenfor å bare høre ordene så må du lage deg opp et bilde i hodet så har du allerede et bilde som du ser som forklarer det, eller støtter opp om det du sier.
- Sofie:** Hvis du har bilder så kan de hjelpe å huske mer hva du skal snakke om. Før så brukte jeg mye tekst for å huske, men nå bruker jeg mer bilder.

Alle informantene har en positivt syn på å bruke bilder i presentasjonene og opplever at det er lettere å snakke uten manus når de kan bruke bildene aktivt. Det var heller ingen som leste opp direkte fra et manus. Flere av informantene sier også at de opplever at det er lettere å følge med selv når noen presenterer når det blir brukt mye bilder. Ut i fra mine observasjoner opplevde jeg at de snakket friere når de brukte kart enn når de viste bilder. Elevene pekte aktivt rundt på kartet noe de ikke gjorde med bildene. Dette kan tyde på at de ikke brukte bilder som var rike nok eller muligens kunne hatt med flere lysbilder med bilder eller annet innhold.

I modellen under (*tabell 2*) kan man se en oversikt over hva slags semiotiske ressurser som elevene tok i bruk i den digitale presentasjonen. Som man kan se var det et sterkt fokus på bruk av bilder noe som også ble tydelig vektlagt i vurderingsskjemaet. Alle elevene hadde med et kart over landet og alle elevene vekslet mellom bruk av enkeltbilder og kollasjer.

	<i>Lærer</i>	<i>Ole</i>	<i>Jone</i>	<i>Knut</i>	<i>Sofie</i>	<i>Hilde</i>
<i>Enkeltbilder</i>	X	X	X			X
<i>Bildekollasjer(2 eller flere)</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Illustrasjoner</i>						
<i>Kart</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Animasjonseffekter</i>						
<i>Musikk</i>	X					
<i>Video</i>					X	
<i>Bildetekst</i>	X	(På et bilde)			X (samme på alle bilder)	X

Tabell 2: Oversikt over semiotiske ressurser som ble brukt av informantene.

#### 4.5.2 Informasjonskobling

Bruk av kohesjonsmekanismen informasjonskobling er det som kommer tydeligst frem i både vurderingskjema, i lærers modell og også blir mest vektlagt i intervjuene med både lærere og elever. Flere elever kommenterte at de må jobbe mer med dette videre både ut fra egenvurdering og at læreren mente at bildebruken deres var for tilfeldig.

Et generelt kjennetegn på flertallet av elevenes bilder er at de har en tanke om at bildene skal spesifisere meningsinnholdet som i utgangspunktet er uttrykt verbalt, eller intensjonen er i hvert fall at de skal gjøre det. Sofie sier noe om dette:

**Sofie:** Hun(lærer) hadde bilder som forsterket veldig mye av det hun sa. Det hun sa fant du igjen i bildet. Hun sa ikke noe som du ikke fant igjen i bildet. Med andre presentasjoner som jeg har sett i andre ting å sann så er det at en har et bilde også står de og ramser opp faktaene på en måte og da klarer jeg ikke å huske noe av det.

Sofie reflekterer fint rundt bruk av bilder og peker på at bilder skal spesifisere innholdet eller utdype den verbale muntlige fremføringen slik van Leeuwen viser til (2005). Et bilde bør ikke vises på skjermen uten at det står i en sammenheng til noe annet, hvis ikke forstyrrer det budskapet ifølge Sofie. Disse tankene klarer også Sofie fint å knytte inn i sin presentasjon der hun aktivt referer til bildene sine ved å si "som dere ser her" eller "og her kan dere se at". Spesielt i oppstarten klarer hun det fint ved å snakke om



Italias kystlandskap som består av bratte fjell med hus nedover fjellesidene. Hun peker på bildet og forklarer underveis.

**Lærer:** Bilder forteller mye mer enn ord, men samtidig så er det ihvertfall min erfaring med ungdommer at de ikke er gode til å bruke bildene presist. Jeg har inntrykk av at de mange ganger bare googler temaet og finner et bilde. Så blir det gjerne et oversiktsbilde istedenfor at det blir en detalj.

## Island



*Figur 8: Hildes første bilde i sin presentasjon av Island viser nordlys over et snødekket landskap.*

Hilde viste i oppstarten et bilde (*figur 8*) som fikk mine tanker til å vandre og tenke på Nord-Norge og det majestetiske nordlyset. Hilde sa ingenting om hvorfor hun valgte dette bildet, men presenterte en del faktaopplysninger om blant hvor mange innbyggere som bodde på Island. Mine tanker harmonerte i liten grad med det som Hilde snakket om. Bildet fungerer ikke på en hensiktsmessig måte i dette tilfellet. Her burde hun kanskje valgt et annet bilde som hadde passet bedre med hennes verbale tekst og som hadde fått bedre frem budskapet i akkurat den delen av presentasjonen.

Et annet eksempel på dette er fra Jones presentasjon der han helt i oppstarten viser et bilde av sveitsiske fjell mens han samtidig snakker om generelle fakta om Sveits og også tar for seg turisme. Når han etterhvert går over til å snakke om klima og landskap bruker han tre forholdsvis like bilder i en kollasj som viser typisk alpelandskap. Samtidig sier Jone at Sveits er kjent for å ha mange ulike klimasoner og landskapstyper uten å vise noe av variasjonen i sveitsisk natur. Her kunne det kanskje vært bedre å bruke kontrasterende bilder for å bedre få frem forskjellene. Dette er ikke noe som blir spesielt påpekt i lærers tilbakemeldinger, men hun antyder dette ved å si at "du må

bruke bildene mer aktivt" og "du må øve deg på å gjøre det tydelig hva du skal snakke om".

Det som blir mest fremhevet av lærer er at flere av elevene bruker bilder som ikke direkte kan knyttes til hva som blir sagt med ord og at de i tillegg lager mange kollasjer med fire og fire bilder som hver for seg blir presentert. Lærer uttrykker tydelig at bilder forteller mye mer enn ord og signaliserer derfor at hun mener at bilder bør være med da det kan styrke innholdet i en presentasjon. Elevene har også en forståelse for bildenes viktighet, men som lærer antyder mener hun at de fortsatt har en for tilfeldig bildebruk.

Endring av bilder er noe som lærer fokuserer på i sin undervisningsvurdering og en gruppe endte om med å skifte endre sin design helt etter å ha fått veiledning av lærer.

**Lærer:** Jeg gikk rundt og snakket med elevene og noen elever hadde en sånn prøvefremvisning for meg mens de satt på pulten der. Og da var det to elever som skiftet helt bilder for de så at bildene ikke stemte. Og noen elever hadde mye tekst og små bilder. Så det er jo det også. Det jeg vektla da var å si: Hva er det oppgaven ber deg om? Du skal bruke bilder, men her er det tekst og hvorfor er den teksten med? Er den nødvendige å ha med for at vi skal forstå bildet. Du bør kanskje vurdere å tenke å ha et annet bilde så jeg kan forstå det uten teksten. Det er liksom den greien der.

I dette resonnetet sier lærer noe om både elevenes informasjonskobling, men hun sier også noe om selve komposisjon og vektlegger at de har små bilder og mye tekst. Bildene får lite fokus i elevenes komposisjon og de endret derfor dette. Disse elevene var ikke blant mine informanter og jeg har derfor ikke hatt anledning til å se på hva endringen medførte.

#### 4.5.3 Komposisjon

En gjennomgående faktor ved elevenes komposisjon er en forholdsvis lik organisering der de viser bildet først og så snakker elevene ut ifra det. Dette er tydelig spesielt hos Hilde som f.eks viser et bilde av en vulkan og en geysir før hun begynner å snakke om vulkanisme på Island (*figur 9*). Sofie har valgt at alle bildene har lik størrelse og hun bruker bevisst to og to bilder om gangen noe som gjør at begge bildene får like mye fokus og gir en enkel og ren design, i tråd med læringsmålene. Hun har laget

overskrifter på hvert lysbilde som klart viser temaet for det hun vil si.

# Landskap



Figur 9: Lysbilde fra Hildes presentasjon om Island

## 4.5.4 Rytme

Hvor lenge et bilde skal vises under en digital presentasjon er for det første avhengig av hvilken informasjon som knyttes til hvert bilde. I tillegg vil mengden informasjon som knyttes til hvert bilde si noe om hva som er viktig og ikke i det som formidles (Tønnesen & Ohlmann, 2012).

Begge disse faktorene handler om rytme og hvordan oppgaven deles inn i sekvenser. Lengden på hvert bilde i informantenes presentasjonen avhenger i stor grad av hvor mye faktastoff som ble knyttet til hvert bilde og jeg opplevde vektlegging av dette som ganske tilfeldig både hos lærer og elever. Ved å ha et utelukkende fokus på bilder blir fremstillingene generelt ganske ensformige og like rytmisk sett. Lærer har med et lydklipp med Maltas nasjonalsang som hun spiller av i starten av sin presentasjon, men det er kun en av de andre gruppene som velger å gjøre et liknende grep. Ved å veksle mellom enkeltbilder og kollasjer med flere bilder oppstår det en viss variasjon i det rytmiske.

Rytme og hvordan eleven bruker stemmen i sin fremføring blir fremhevet ved å vise til *kjennetegn på god kommunikasjon* i vurderingsskjemaet. Ved å fremstå som rolig og avslappet i sin egen modellering og uttrykke seg tydelig og med overbevisning gir lærer også et eksempel på rytme gjennom sin modellering. Lærer flyttet seg også litt rundt og pekte på kartet mens hun forklarte og det var også et kjennetegn ved elevenes

presentasjoner. De rytmiske elementene ble ikke særskilt bemerket i lærerens tilbakemeldinger eller fremovermeldinger og grunnen til det kan være at læreren hadde et spesielt fokus på bildebruk og hvordan elevene koblet språk og bilde og valgte å vektlegge dette. Lærerens kommentarer baserte seg hovedsakelig på hennes observasjoner og det kan nok da være vanskelig å få med seg mer enn akkurat det du har fokus på.

#### 4.5.5 Dialog

I gjennomgangen av opptakene og observasjonene finner jeg et mønster i at bildene gir et frempek på hva elevene skal snakke om. Det var tydelig at elevene brukte denne teknikken for å strukturere stoffet og gav oss som tilhørere en forvøtning til hva elevene skulle si. Fremstillingene er generelt forholdsvis monotone og elevene har en rolig fremtoning. Dialog blir fremhevet i kjennetegnene på god kommunikasjon i vurderingskjemaet som sier at *publikum blir engasjert og du formidler på en levende måte*. Lærer vektla i sin modell å artikulere sentrale ord som var viktige tydelig.

Bildene som elevene brukte var en del vakre naturbilder og når lærer viser et bilde av Maltas kystlandskap (*figur 6*) får det elevene til å drømme om å reise til landet. Bildet frembringer positive assosiasjoner hos elevene og skaper en dialog mellom lærerens verbale språk og bildene.

Elevene klarer noen ganger å skape et dialogisk samspill ved å bruke uttrykk som "og her ser du et eksempel på det" før et bilde vises. Ved å snakke om andre tema enn det som det var bilde av i presentasjonen kan vi nok si at dialogen i mange tilfeller uteblir i elevens kommunikasjon. Dette sier lærer litt om i sine tilbakemeldinger der hun blant annet skriver:

**Lærer:** Du kan øve deg på å bruke bildene enda mer aktivt og finne bilder som viser detaljert det du snakker om.

Denne tilbakemeldingen er forholdsvis generell og lærer gir ikke mer spesifikke tilbakemeldinger på elevenes dialog.

## 4.6 Lysbilledesign

Lærer modellerer i sin presentasjon en enkel og ren design med ingen eller få elementer som bryter eller skaper støy knyttet til innholdet i lysbildene og har høy signal-to-noise ratio. En enkel og ren design fremheves også i vurderingsskjemaet i tillegg til at hvert lysbilde kun skulle inneholde 7 elementer. Elevene har også en enkel design med lite bruk av andre elementer enn selve bildene. Ingen bruker spesielle overgangseffekter, men mange har overskrifter, noe som også lærer hadde.

### Geografisk beliggenhet og Klima



Figur 10: Eksempel på design der eleven bruker to bilder og i tillegg en overskrift som forteller om hva hun skal snakke om.

Bildet over (figur 10) viser et klassisk design som er veldig likt det som også læreren gjorde, to sidestilte bilder og en overskrift. Bildet til venstre viser landets geografiske beliggenhet mens bildet til høyre utfyller informasjonen fra det andre bildet ved å si noe om vegetasjon og klima gjennom fargelegging.

Når det gjaldt bruk av nøkkelpunkter er disse stort sett fraværende i de presentasjonene jeg observerte, men både lærer og to av informantene brukte nøkkelpunkter i innledningen av sine presentasjoner for å kort skissere planen for presentasjonen.

## 5.0 Drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte funnene fra analysedelen og se de i sammenheng med det teoretiske rammeverket som jeg har lagt frem i kapittel 2. Teori-kapittelet har en overordnet sosiokulturell tilnærming og er utenom det bygd opp rundt emnene vurdering for læring og multimodalitet. Jeg har prøvd i analysedelen å holde meg til samme begreper som i teoridelen og vil også i denne delen gjøre det samme.

### 5.1 Vurdering for læring

I denne delen vil jeg drøfte aspekter ved vurderingen av elevenes arbeid med presentasjonene ved å sammenligne mine funn med forskning som jeg har gjort rede for i teori- kapittelet.

#### 5.1.1 Modellering som klargjøring

Ut ifra intervjuer med informantene, observasjoner og gjennomgang av presentasjonene kommer det frem at modellering av en presentasjon kan være en svært viktig metode å bruke i arbeidet med vurdering av muntlige presentasjoner. Funnene i min analyse indikerer to viktige aspekter ved modellering som både fokuseres på av lærer og elever i intervjuene. Det er viktig for å klargjøre målene og det er viktig som stillas for elevenes egen presentasjon.

I denne oppgaven var et målene at elevene skulle bruke bilder som utdypet meningsinnholdet og det var sentrale mål for oppgaven deres. Ved å gjennomføre en modellering bidrog læreren til å lage støttestillas som også er et sentralt element innenfor sosiokulturell læring. Et slikt læringssyn kalles av Lyngsnes & Rismark (2016) for assisterende og modellering er grunnleggende når elevene skal lære nye handlinger. Dette ble tydelig ved at elevene var inspirert av lærers modell når de selv utformet sin egen presentasjon. Anne Håland (2016) ser på en modelltekst først og fremst som en inspirasjon for egen tekstproduksjon og funnene mine indikerer at elevene har brukt lærers modell med en slik hensikt. De har en noenlunde lik komposisjon og bruker spesielt bildene på samme måte som lærer gjorde i sin presentasjon og bruker fraser som " det var et veldig godt eksempel på hvordan jeg kan gjøre det selv og sånn" når de beskriver lærerens modell. Ingen av elevene bruker tekst i nevneverdig grad i den

digitale presentasjonen og det er tydelig at de har latt seg inspirere av lærer og samtidig har gjennomgangen av målene vært så tydelige at utformingen har blitt ganske lik.

Gamlem (2014) ser på modellering som en forklaringsreise, altså som en klargjøring av målene. Hva er det man skal begi seg ut på, hva er det man skal lære? Hun fremhever også de samme aspektene ved modellering som resultatene mine antyder.

Modelleringen sier noe om lærerens forventning til elevene og lager en klar ramme for elevenes egen klargjøring.

Et moment som det er viktig å se nærmere på er hvorvidt en tydelig modellering og målformulering hemmer elevenes kreativitet og evne til å tenke selv. Dette blir påpekt av lærer selv og det er også det som Håland (2016) ser på som ulempen ved å modellere. En modelltekst blir fort styrende og begrenser elevens kreativitet. Ingen av elevene har elementer i sine presentasjoner som kan sees på som spesielt kreative eller annerledes og det kan tyde på at modelleringen i dette tilfellet i stor grad styrer elevens presentasjoner.

Intervjuene jeg gjorde med elevene viste at elevene ikke hadde jobbet mye med det multimodale uttrykket i presentasjoner før og som lærer påpeker kan det da være hensiktsmessig å vise en god modell for at elevene skal bli kjent med sjangeren/produktet de selv skal lage. Man skal allikevel vokte seg for å bruke modelltekster i sammenhenger der elevene er godt kjent med sjangeren. En måte å unngå ulempene med modelleringen er å enten ha annerledes vinklinger på modellteksten ved neste anledning eller gjerne også bruke andre støtter i tillegg til modellteksten (2016). Det gjør lærer ved å la elevene vurdere henne og ha en diskusjon rundt dette.

Å tillate at elevene vurderer sin egen lærer krevet at læreren både har en høy multimodal kompetanse og er trygg på sin egen rolle som formidler. Jeg tror at mange lærere vil være skeptiske til å modellere både på grunn av mangel på tydelige sjangertrekk og at lærere generelt har en mangelfull multimodal kompetanse (Liestøl, 2006). Ved å la være å modellere kan det være en fare for at elevene ikke får den nødvendige opplæringen i å imitere en god presentasjon. Imitasjon er en måte å

assistere elevene på i sin læring og er viktig for å bygge støttestillaser for elevene (Lyngsnes & Rismark, 2016).

Denne casen legger opp til et forholdsvis begrenset bruk av semiotiske ressurser og det kan i fremtidig prosjektarbeid gjerne modelleres presentasjoner som i større grad trekker inn eksempelvis musikk og video og dermed jobbe mot et enda bredere multimodalt uttrykk.

### 5.1.2 Tydelige mål og selvregulert læring

Hartberg mfl. (2012) er klare på at all tilbakemeldinger må knyttes mot tydelige mål og de som ble utarbeidet for denne casen ble stort sett fremhevet som lett forståelige og tydelige av de elevene som jeg intervjuet. En tydelig gjennomgang og konkretisering gjennom modellering og dialog gjorde at elevene hadde et tydelig mål å gå etter når de startet arbeidet med presentasjonen. At elevene selv er med på å utforme og påvirke disse målene kan også øke elevenes motivasjon for læring (Lyngsnes & Rismark, 2016).

Hvor konkrete man skal være med mål er omdiskutert og man skal være påpasselig i forhold til at man ved å ha for konkrete mål kan begrense elevenes helhetstenkning og kreativitet (Hartberg et al., 2012). Elevene har i stor grad brukt lærerens modell som mal for egen presentasjon, men sett i lys av at elevene ikke har jobbet på denne måten før, med å ha større vekt på det multimodale, kan det allikvel være greit at de første gang blir styrt tydelig i en retning med veldig tydelige og konkrete mål.

Læreren la opp til at elevene selv kunne regulere sin egen læring gjennom samarbeid og enkelte elever opplevde da at læreren hadde en mer tilbaketrukket rolle (Vangsnes & Økland, 2017). Læreren selv så på sin rolle som støttende ved å være tilgjengelig for elevene slik at aktiviteten ble holdt oppe. Ut ifra lærerens beskrivelser har hun tydeligvis en ide om at man må være aktiv i lærerrollen for å motivere og holde elevene i gang og hjelpe elevene i sin stillasbygging (Lyngsnes & Rismark, 2016). Samtidig legger hun opp til at hun kunne være mer tilbaketrukket i forhold til elever som klarte seg godt på egen hånd. Sett i lys av resultatene fra dette prosjektet tyder det på at en støttende lærerrolle kan være nyttig å ta i bruk i undervisvurdering, men at det bør tilpasses elevgruppen og den enkeltes behov.



### 5.1.3 Tilbakemeldinger og utfordringer med fremovermeldinger

Hattie & Timperley (2007) har i sin modell lagt opp til tilbakemeldinger på fire ulike nivå. I etterkant av fremføringene ble det gitt direkte kommentarer fra opponentgruppen til elevene som presenterte. Ut ifra observasjonene som jeg gjorde og funnene i intervjuene tyder det på at tilbakemeldingene fra elevene ofte er på personnivå og har en positiv tilnærming. "Jeg synes det var bra" var den kommentaren som gikk mest igjen. Gamlem (2014) ser på slike tilbakemeldinger som hensiktsmessige når de fører til økt motivasjon og innsats og det var også det som læreren så på som det mest positive med disse tilbakemeldingene. Det motiverte elevene og gav dem en god følelse når de var ferdige. Det var tydelig at elevene satte pris på at opponentgruppen kom med positive tilbakemeldinger. En utfordring er at elevene er svært sensitive hvis noen kommer med negative kommentarer og at man derfor bør være bevisst på hvem og hva elevene skal kommentere. Dette ble bemerket av lærer.

Funnene når det gjelder lærers konkrete skriftlige tilbakemeldinger retter seg først og fremst mot elevenes eget utviklingsnivå og hvordan de kan nå et nytt nivå ut fra et sosiokulturelt perspektiv (Vygotsky, 1978). Tilbakemeldingen ble gitt på ulike nivå og formidlet kunnskap om hva elevene fikk til basert på målene og utfordret også elevene på hva de måtte jobbe videre med. Det mest brukte tilbakemeldingen gikk på bruken av bilder og hvordan de kunne forbedre bildebruken sin. Man kan si at elevene hadde en viss kunnskap om hvordan bildene kunne brukes etter å ha gjennomført dette arbeidet. Ved å gi konkrete tilbakemeldinger som gikk på hva som måtte forbedres kan de nå et nytt nivå av utvikling med å jobbe videre med nettopp dette.

Det paradoksale med dette og et interessant funn som ble gjort var at elevene i svært liten grad husket hva læreren skrev i sine kommentarer etter presentasjonen. Det kan tyde på at de skriftlige tilbakemeldingene og fremovermeldingene som ble gitt hadde liten effekt på elevenes læring. Det fremsto ikke for meg som om det var en plan for hvordan tilbakemeldingene skulle bearbeides og lagres for ettertiden og elevene hadde ikke memorert lærerens tilbakemelding. På det samme skjemaet stod det også en underveisvurdering i form av under middels, middels og over middels og i følge Dysthe (2008) vil elevene da ofte kun fokusere på karakter. Det var denne vurderingen som

elevene stort sett husket. Annen forskning (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 2007) viser at fremovermeldinger ofte hemmer læring mer enn det fremmer. Som jeg poengterte i innledningen kritiserer også Svenkerud mfl. (2012) lærernes korte og upresise tilbakemeldinger som en svakhet ved vurdering av muntlige presentasjoner og dette er noe som nok bør jobbes videre med.

En kunne muligens brukt Google Classroom mer aktivt for å ta vare på dokumentasjonen slik at elevene kunne hentet det frem igjen ved neste anledning. En annen mulighet kunne vært at elevene jobbet videre med den samme presentasjonen for å for eksempel forbedre bildebruken hvis det var det som læreren påpekte. Roar Engh (2011) vektlegger at man bør flytte fokus fra karakter til den reelle måloppnåelsen. Dette kan gjøres ved å la elevene selv gi hverandre karakter eller selv foreslå karakter på sitt eget arbeid med utgangspunkt i vurderingsskjemaet. Her kan video også gjerne tas i bruk.

#### 5.1.4 Skolens vurderingskultur og digitale presentasjoner

Flere av mine informanter svarer i intervjuene at de opplever en forskjell i hvordan lærere vurderer muntlige presentasjoner og at det er stor forskjell i hvilke kriterier som legges til grunn for vurderingen. Det blir også sagt at det er mange måter å lage presentasjoner på siden det finnes et stort utvalg av medierende digitale verktøy som er tilpasset et slikt formål. Det kan derfor kanskje være lurt å finne et sett med verktøy som man ønsker å benytte seg av, gi opplæring også la elevene selv velge med utgangspunkt i disse.

Det tyder også på at det ikke er etablert en tydelig vurderingskultur på skolen noe som muligens kan knyttes mot et fravær av en tydelig sjanger (Liestøl, 2006). Å diskutere og bli enige om felles vurderingskriterier og metoder tror jeg er viktig for at elevene skal lære seg å kommunisere muntlig på en god måte og forsterke budskapet ved hjelp av bilder eller andre ressurser. En slik felles forståelse kan opparbeides gjennom systematisk kollegialt samarbeid i skolene.

Et annet viktig aspekt ved vurderingskulturen er så se på hvordan man gir tilbakemeldinger på selve presentasjonene. Det er mange kriterier det skal tas høyde for

på kort tid under selve fremføringen og en mulighet er da å ta videoopptak av presentasjonene. En annen mulighet er å la elevene selv filme hverandre. Det blir omtrent som å vurdere en skriftlig tekst i norsk ved å la eleven kun lese opp teksten istedenfor å levere den inn. Å samle inn materiellet gjennom en film vil muligens gjøre vurderingen mer rettferdig.

Et siste moment som jeg vil trekke frem er at det tydelig at elevene i liten grad er reflektert over hvilke bilder de bruker og det kan virke som om de trenger mer øvelse i hvordan de kan finne riktige bilder og hva slags funksjon bildene skal ha. Læreren jobbet bevisst med dette i gjennomgang av fagstoffet ved å diskutere bildene som ble brukt i læreboka. Dette kan være et lurt grep å bruke for å øke bevisstheten blant elevene på hvordan bilder kommuniserer. Dette kan gjøres i alle fag.

#### 5.1.5 Læringsfremmende aktiviteter

Et viktig aspekt ved all didaktisk arbeid i skolen er at vår aktivitet skal fremme læring. Det vil også derfor være viktig å se på hvorvidt aktivitetene som har blitt utført i min forskning er læringsfremmende. Leif Strandberg (2008) viser til fire kjennetegn på læringsfremmende aktiviteter og det er at de skal være sosiale, medierte, situerte og kreative.

I modellen som læreren gjennomførte er det lagt opp til mye *sosial* aktivitet. Elevene jobbet sammen i grupper, de vurderte hverandres tekster og ved å være en støttende lærer deltok også læreren i sosiale læringsaktiviteter. Lærer antyder i intervjuet at elevene kan lære av å vurdere andres presentasjoner og slik aktivitet kan bidra til at elevene når et høyere nivå enn de ville klart på egen hånd (Vygotsky, 1978).

En utfordring med sosial læringsarbeid kan være at elevene mister fokus og blir forstyrret av andre spesielt når gruppearbeidet foregår i et vanlig klasserom uten noe form for skillevegger. Lærer lar elevene bruke grupperom og samtidig er hun aktivt tilstede og irttesetter og veileder slik at elevene holder prosessene i gang til enhver tid. Det er derfor viktig at lærer ikke får en for tilbaketrukket rolle i gruppearbeid.

Ved å ha fokus på hvordan digitale verktøy og ikke minst bilder kan være *medierende* i muntlige presentasjoner kan det også sies at aktivitetene i seg selv og ikke minst målene for oppgaven gjør arbeidet læringsfremmende. Ved å være en stillasbygger for elevene gjennom hennes vurderingsarbeid vil også læreren i seg selv være et medierende redskap for elevenes utvikling (Imsen, 2014).

Det er elementer ved utformingen av våre klasserom som helt klart kunne vært gjort annerledes for å gjøre den *situerte* læringen bedre ved gruppearbeid og samarbeid. Å sitte sammen i et klasserom uten noe former for fysiske skiller blir ofte utfordrende. At elevene har egen Chromebook, som gir mulighet for digitalt samarbeid og kontinuerlig tilgang til presentasjonsverktøyet og internett, og at elevene også har mulighet for å trekke seg tilbake på grupperom for å kunne samarbeide i grupper, gjør at konteksten legger til rette for læring. Læreren har også gjennom Google Classroom tilgang til elevenes tekster. Dermed har hun mulighet til å følge med på elevenes arbeid og gi kommentarer fortløpende mens de jobber selv om hun ikke fysisk er tilstede i rommet.

Et annet viktig aspekt som Line Wittek (2012) fremhever som sentralt når det gjelder den *situerte* læringen er at det legges vekt på autentiske aktiviteter og at man ser lenger enn bare det fysiske miljøet. Det er flere aspekter som kan tolkes som at lærerens aktiviteter er situerte. Læreren lar blant annet noen av gruppene øve seg på fremføring foran henne og hennes egen modell kan også sies å være en autentisk aktivitet som hjelper elevene frem mot målet. I forarbeidet til presentasjonen jobbet elevene med å tolke bilder i læreboka, noe som også kan sies å være en autentisk aktivitet for at elevene skulle lære seg å bruke riktige bilder. Autentiske aktiviteter innebærer også i følge Wittek (2012) at de ligner på situasjoner vi møter i hverdagslivet. Å lage presentasjoner og fremføre foran andre vil da være autentisk da det er en vanlig praksis som de vil møte i skole og arbeidsliv senere i livet.

*Kreativ* aktivitet innebærer at det legges til rette for at elevene kan overskride sine egne grenser ved å øve seg på ting de ikke kan (Strandberg, 2008). Ved å observere andres presentasjoner, ved å samarbeide med andre og ved å få fremovermeldinger ble elevene utfordret til å tøyne egne grenser og det ble lagt til rette for at de kunne prestere på et høyere nivå enn de kunne klart uten hjelp .

## 5.2 En fleksibel lærerrolle

Et interessant observasjon som jeg har gjort meg er hvordan lærers rolle har vekslet underveis i prosessen. Fra å være styrende i klargjøringsprosessen til å være med støttende i underveisvurderingen viser hun at man som lærer må kunne takle ulike roller og være fleksibel. Det styrende rollen var viktig i klargjøringsprosessen for å være tydelig overfor elevene. De måtte klargjøres for hva de skulle gjøre og hvordan de skulle gå frem. Etterhvert som elevene ble klar for å jobbe endret hun sin rolle og lot elevene i langt større grad ta over ansvaret for egne læring og for enkelte grupper opplevde de læreren som tilbaketrukket da de i stor grad klarte seg på egen hånd. De samarbeidet i grupper, men samtidig så var læreren aktivt tilstede og sikret at elevene var påskrudd hele tiden og hjalp etter behov. Noen trengte hjelp til å finne rett kurs og noen måtte også endre kurs underveis.

Å kunne variere slik er en viktig egenskap og som Vangsnes og Økland skriver handler det om hvorvidt man ønsker å "leggja opp til undervisning *for* elevane, saman *med* elevane eller *ved* elevane i samspel med kvarandre og andre læringsmedium" (Vangsnes & Økland, 2017, s. 19).

## 5.3 Multimodalitet

Jeg vil i denne delen av drøftingen se på hvordan læreren vurderte den multimodale kohesjonen i elevenes presentasjoner og tolke disse funnene i lys av forskningen som jeg tidligere har presentert.

### 5.3.1 Bilder som vurdering

Et bilde kan som teorien viser både utdype og utvide meningsinnholdet (Løvland, 2010a; Leeuwen, 2005) og ved å bruke bilder på en slik måte mener lærer at elevene kan vise en dypere forståelse for emnet og dermed få en bedre karakter eller vurdering ut ifra det. Som jeg redegjorde for i innledningen blir begrepet forsterke budskapet trukket frem som en digital ferdighet i samfunnsfag og ved å ta det med som et mål klarer lærer å gjøre de grunnleggende ferdighetene til et redskap for vurdering.

I hvor stor grad læreren lyktes med å vurdere dette kommer ikke tydelig frem i min analyse, men det kunne kanskje vært gjort ved å gi enda tydeligere tilbakemeldinger

eller tatt videoopptak for å studere bildebruken nøyere. Å gjøre seg opp en mening samtidig som elevene presenterer er vanskelig og kanskje spesielt når det å analysere bildene ofte er en tolkningssak. Å lykkes med å vurdere hvorvidt et bilde forsterker et budskap eller ikke krever høy multimodal kompetanse. Både Løvland (2006) og Liestøl (2006) påpeker en manglende multimodal tekstkompetanse hos lærere er dette et felt som lærere må jobbe mer med for å også kunne gi en rettferdig vurdering.

### 5.3.2 Bilder som medierende redskap

Bilder kan i digitale presentasjoner være medierende på flere måter, først og fremst ved at elevene kan bruke bildene som manus. Dermed kan de slippe å ha et skriftlig manus og istedenfor unytte bildenes detaljrikdom til å få et friere verbalt uttrykk (Maagerø & Tønnessen, 2014) og forsterket budskap. Å bruke digitale presentasjonsverktøy som manus er ikke nytt, men en etablert praksis er å bruke kulepunkter som manus og en slik bruk har blitt kritisert i både masteravhandlinger og annen forskning for å ikke unytte modalitetenes affordans og for å hemme istedenfor å fremme elevenes kommunikasjon (Øvern, 2010; Dalmo, 2012; Reynolds, 2012).

Mine funn viser at både elevene og lærer opplevde det å bruke bilder mer aktivt i presentasjonene sine som positivt. De synes det blir mer spennende å se på, de kan bruke det som manus og det gjør at de klarer å snakke friere uten skriftlig manus. Med grunnlag i forskningen som er referert til her og mine enkle funn bør man kanskje forske mer på om det bør bli en økt fokus på å utnytte bildenes affordans i langt større grad i arbeidet med muntlige presentasjoner i skolen. Bruk av bilder og redusert bruk av kulepunkter er også det forskningene peker på som fornuftig bruk av presentasjonsverktøy og som også kan gjøre elevene friere muntlig (Reynolds, 2012; Liestøl et.al., 2009; Harboe, 2012) .

### 5.3.3 Vurdering av multimodal kohesjon

Et sentralt punkt i min forskning var å undersøke i hvilken grad multimodal kohesjon var en del av vurderingen av muntlige presentasjoner.

I mine funn har jeg gjort rede for at lærer i sin vurdering har stort fokus på informasjonskoblingen som kan skje i møte mellom det muntlige og bildene og det er

også denne kohesjonsmekanismen som dominerer i Anne Løvlands (2006) analyser av multimodale tekster. Å gi elevene opplæring i å skape sammensatte tekster er ifølge Løvland (2010a) en viktig del av skolens oppdrageransvar og også i tråd med læreplanen. Elevene tar i bruk bildene, men er i følge lærer ikke flinke nok til å bruke riktige bilder, de har en for tilfeldig bildebruk. Dette tyder på at man må få et enda sterkere fokus på bildenes fortrefelighet og hvordan man kan unytte modaliteten i større grad for å få et sterkere faglig budskap.

Hilde sier at "det er vanskelig å finne gode bilder" og det kan være en utfordring når man ved å ta hensyn til brukerrettigheter alt i alt får et forholdsvis begrenset bildeutvalg ved søk i Google og andre søkemotorer. Læreren kommer med mange gode måter å jobbe med dette på. Både gjennom modellering, ved å jobbe med bilder som elevene møter i lærebøkene og i gjennom tydelig underveisvurdering og fremovermeldinger. De vet at de bør med, men de trenger å øve seg i å bruke de riktige bildene. De bør jobbe mer med hvordan de kobler bilde og det muntlige språket.

Et annet viktig fokus som kommer frem i vurderingen er fokus på komposisjon. I multimodal forskning vektlegges det at hovedbudskapet i en sammensatt tekst blir plassert på en slik måte at det får hovedfokus (Maagerø & Tønnessen, 2014). Det er ifølge van Leeuwen (2005) det som står i sentrum eller det som er størst som skaper mest oppmerksomhet. Å bruke to like store bilder ved siden av hverandre skaper balanse og man vil få et inntrykk av at de er like viktige. Dette er komposisjonselementer som er tydelige hos alle mine informanter og læreren viser dette igjennom sin modellering. Der bruker hun store bilder som er sentrert, har lite andre elementer med i lysbildene og får dermed en design som har relevant innhold som blir fremhevet som et viktig prinsipp i lysbilledesign (Reynolds, 2012).

Relevant innhold kjennetegnes også ved høy signal-to-noise ratio som innebærer at lysbildene ikke inneholder mye støy, unyttig informasjon eller digitale effekter som tar fokus bort fra budskapet (Lidwell et.al., 2015). Det var ingen av mine informanter som brukte overgangseffekter og det var heller ingen som hadde med elementer i sine lysbilder som i vesentlig grad brøt med budskapet. Gjennom læringsmålene som sier at designen skulle være enkel og i tillegg at hvert lysbilde skulle inneholde kun sju

elementer ble også det kompositoriske en del av vurderingen og et viktig grep for elevene i forhold til sin måloppnåelse.

Det dialogiske samspillet blir ikke særskilt gjort til redskap for vurdering annet en det som omhandler bilde som en forsterker. Dialog bidrar til å skape kontraster eller bygge opp rundt et budskap (Leeuwen, 2005; Løvland, 2010a) og elevene skaper dialog ved å komme med kommentarer som "her er et eksempel på dette". Bildene bygger da opp rundt det som eleven nettopp har sagt og bidrar til et dialogisk samspill (Løvland, 2006). Læreren viser i sin presentasjon dialog mellom hennes bilder og språk og som jeg beskrev tidligere bemerket elevene spesielt dialog mellom et bilde (*figur 6*) og hennes verbale språk. Synspunktet kom frem igjennom intervju og ble ikke gjort til redskap for vurdering. Hvis man skal lære seg et slikt samspill kan det kanskje jobbes konkret med forskjeller i affordans mellom tale og et bilde og se på hvordan disse to modalitetene sammen skaper et sterkere multimodalt uttrykk.

#### 5.4 Undervisningsplanen i praksis

Utgangspunktet for modellen jeg har brukt i min case var at jeg ville prøve ut en modell som lå tettest mulig opp til oppgavens teoretiske grunnlag og da først og fremst mot formativ vurdering gjennom VFL.

Garr Reynolds (2012) er tydelig på at man bør kjenne fagstoffet godt før man lager en presentasjon og det var med grunnlag i det at jeg ønsket å legge en periode med faglig fordypning i forkant av arbeidet med presentasjonen og ikke parallelt. Man er i nyere skoleforskning også opptatt av at man ikke nødvendigvis skal la all vurdering ende opp i en stor prøve og jeg har derfor lagt opp til at man skal kunne ha en liten prøve når den faglige fordypningsdelen er over (Hopfenbeck, 2016). Elevene får da flere vurderinger i samme periode, noe som gir elevene mulighet til å forbedre seg og man får som lærer et bredere vurderingsgrunnlag. Ett annet viktig moment som er med i modellen er at man parallelt med presentasjonen også kan la noen elever skrive fagtekster eller la de skrive refleksjonsnotat i forbindelse med deres rolle som opponenter.

I den faglige fordypningsprosessen var det viktig å ha fokus på faglig innhold, men samtidig vektla lærer en opplæring i god bildebruk ved å fokusere ekstra på bildene de



jobbet med i arbeidsboka. Gjennom modellering, målformulering, undervisvurdering, fremovermeldinger og elevmedvirkning fikk vurderingen en tydelig formativ forankring og prinsippene for VFL ble ivaretatt i hele prosessen.

Jeg mener med utgangspunkt i disse refleksjonene at undervisningsdesignet ivaretar prinsipper fra VFL på en god måte og i så måte kan være et bidrag i vurderingsarbeid av muntlige presentasjoner.

Det er viktig å ha i bakhodet at en modell ofte ikke er optimalisert for alle fag og alle emner. Det fikk jeg allerede erfare ved at opplegget som var planlagt måtte justeres i forhold til innholdet i emnet elevene jobbet med. Slike betraktninger er vesentlige samtidig som det er viktig at man som lærer har gode styringsverktøy. Man må samtidig være fleksibel og løsningsorientert.

## 6.0 Oppsummering og konklusjon

Temaet for min masteroppgave var å se på vurderingen av muntlige presentasjoner med vekt på den multimodale kohesjonen knyttet til bruken av digitale verktøy. Jeg utformet en problemstilling og to forskningsspørsmål som jeg nå skal konkludere med ut ifra funnene jeg har gjort. I en beskrivende casestudie med et begrenset antall informanter er det ikke et mål å komme med bombastiske konklusjoner, men heller beskrive praksiser og tendenser som man ser i forskningsfunnene og belyse disse ut fra teorien (Postholm, 2010).

### 6.1 Problemstilling: Hvordan kan vurdering for læring hjelpe elevene i arbeid med muntlige presentasjoner med bruk av digitale verktøy?

De funnene jeg har gjort viser at å modellere for elevene er svært viktig for å vise et eksempel på hvordan lærer forventer en presentasjon skal være og det kan også være et nyttig stilas for elevenes egen tekstproduksjon. Ved å ha et sterkt fokus på bruk av bilder i modellering og målformulering ble elevene også bevisst på å bruke mye bilder i sine presentasjoner. Samtidig er det også viktig å ta hensyn til at modellering kan begrense elevens kreativitet og utfoldelse. Man skal derfor akte seg for å modellere for

ofte og i hvert fall være bevisst på hvorfor man gjør det, hva du modellerer og hva slags annen aktivitet som skal gjøres sammen med modelleringen.

Et annet sentralt punkt ved vurderingen var at læreren la opp til mye elevmedvirkning gjennom å la elevene delta i vurderingsarbeidet både ved å vurdere hennes presentasjon og medelevers presentasjoner. Gjennom sin støttende lærerrolle var det et sterkt sosiokulturelt fokus i hennes vurderingsarbeid. Elevene skulle veilede hverandre og lærer selv skulle bygge stillaser for elevene ved å hjelpe de som trengte det og motivere elevene. Å la elevene bidra i vurderingsarbeidet i så stor grad mener jeg ut ifra mine funn er et viktig grep i vurderingen av muntlige presentasjoner og i tråd med føringene for fremtidens skole.

Et tydelig vurderingsskjema med enkle klare mål har vist seg å være en viktig bidrag i vurderingen. Ved å modellere målene, la elevene delta i utforming og selv vurdere etter det samme skjemaene har målene blitt klare for elevene og lettere å bruke selv i eget arbeid. Med mål som har en tydelig forankring i multimodal teori kan et slikt skjema ha stor nytteverdi i vurderingen.

Et viktig moment og mål med oppgaven var å prøve ut en modell for hvordan vi kan få til en endring i vurderingskulturen rundt muntlige presentasjoner. Tilbakemeldingene fra alle informantene viser at en slik modell kan være nyttig å arbeide ut ifra videre. Elevene likte arbeidsmåtene, vurderingsmetodene og funnene indikerer blant annet at elevene har lært mer om hvordan bilder kan være nyttige å bruke i presentasjoner. En modell for arbeid med muntlige presentasjoner kan også være nyttig med tanke på å etablere en sjanger som kan bidra til et bedre og tydeligere vurderingspraksis lokalt på skolene.

## 6.2 Forskningsspørsmål 1: Hva kjennetegner lærers vurderingspraksis når hun legger til rette for multimodal kohesjon i muntlige presentasjoner med bruk av digitale verktøy?

Lærer har først og fremst fokus på at det er viktig å få til et samspill mellom bilder og muntlig språk først og fremst ved hjelp av kohesjonsmekanismen informasjonskobling. Bildet som forsterker er sentralt, men i tillegg sier hun også noe i vurderingsskjemaet og

egen presentasjon hvor mange elementer hvert lysbilde skal inneholde og at designen skal være enkel og ren med store bilder, altså fokus på komposisjon. Lærer viser i sin modellering ulike kohesjonsmekanismer, men jobber ikke aktivt med disse i sitt videre vurderingsarbeid.

Ved å legge vekt på bilder som forsterker som et eget punkt i vurderingsskjemaet og ved å selv utelukkende bruke bilder i egen modellering ble dette er svært viktig element i vurderingen av elevene og både elever og lærer fremhevet det som et sentralt og viktig punkt i vurderingen. Det kommer også frem i fremovermeldingene som hadde fokus på at mange elever må jobbe mer med å bruke hensiktsmessige bilder i sine presentasjoner.

Et annet viktig kjennetegn ved lærers praksis er at hun lar elevene medvirke i vurderingsarbeidet. Både i klargjøringsprosessen og ikke minst i undervisvurderingen der læreren har en støttende funksjon og stort sett korrigerer og hjelper elevene ved behov.

Det var også sider ved lærerens vurderingspraksis som muligens kunne vært gjort annerledes. For det første kan det virke som om elevene i liten grad nyttiggjør seg lærerens fremovermeldinger. Ved å skrive disse i et skjema som kun ble delt ut skriftlig sammen med vurdering husket mange av elevene ikke hva lærer hadde skrevet. Det er også slik jeg ser det lite fokus på god bildebruk i hennes tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Noen elever ble bedt om å endre bilder, men det er ellers lite fokus på hva som var gode bilder i vurderingen. Kanskje er dette noe de kunne jobbet videre med ved neste anledning og modellert og diskutert med elevene?

### 6.3 Forskningsspørsmål 2: Hvordan kommer vurderingsprosessen til uttrykk i den multimodale kohesjonen i elevenes presentasjoner?

Det er først og fremst lærers modellering som kommer til uttrykk i elevenes presentasjoner. Funnene mine viser at elevene bevisst bruker lærers modell som mal for sin egen presentasjon og sier også klart at det var nyttig. Det går igjen spesielt i måtene elevene komponerer sin presentasjon der de har et enkelt design med max fire bilder og i starten begynner med et kart der de går igjennom viktige geografiske trekk. Å jobbe

med bilder så aktivt er nytt for elevene og det kan være grunnen til at de er så positive til modelleringen.

Vurderingen kommer også til uttrykk gjennom et sterkt fokus på vurderingskriterier igjennom vurderingsskjemaet (*vedlegg 2*) som de fikk utlevert og jobbet med. Ved å la elevene jobbe mye med forståelsen av hva som var målet med arbeidet ble de bevisst på hva som var viktig og dette vises også igjen i presentasjonen der alle elevene har fokus på enkel design, bildebruk og har et faglig innhold som passer til målene.

Elevene har et sterkt fokus på at bildene skal forsterke budskapet og dette begrepet finnes på i vurderingsskjema og blir ofte brukt av lærer. Jeg tenker at det er bra at elevene har et slikt fokus, men samtidig opplever jeg at de ikke helt vet hva dette innebærer. Å aktivt jobbe med eksempler på de ulike kohesjonsmekanismene underveis eller i etterkant av et prosjektarbeid kan være hensiktsmessig for å få til et bedre multimodalt samspill. Å lære seg god og riktig bildebruk krever erfaring og det er ikke heller slik at det finnes en fasit på dette, men det er uansett noe som det må jobbes med kontinuerlig.

#### 6.4 Konklusjon

Jeg satte meg noen mål ved oppstarten av mitt arbeide med denne masteroppgaven og jeg hadde et personlig mål om å bli flinkere selv til å vurdere muntlige presentasjoner. Det er liten tvil om at jeg i fremtiden kommer til å ha et helt annen tilnærming til arbeidet med muntlige presentasjoner. Jeg kommer til å modellere for elevene og selve undervisningsplanen vil jeg benytte meg av som ramme for periodeplaner og håper vi kan bruke den på skolen jeg til daglig jobber. Videre kommer jeg til å ha økt fokus på elevmedvirkning og at elevene kan jobbe sammen i grupper eller at ikke alle presenterer hver gang. Å la elevene være opponenter ønsker jeg også å benytte meg av. Jeg mener også at mine funn tyder på at aktivitetene som er lagt opp til i min modell er læringsfremmende i lys av en sosiokulturell forståelse av læring og de derfor bør være nyttige å bruke videre.

Mitt intellektuelle mål handlet om å få en økt forståelse for hvordan det multimodale samspillet kan gi et forsterket faglig budskap og få mer kunnskap rundt multimodalitet.

Det mener jeg at jeg har gitt eksempler på både ved at det igjennom grunnleggende ferdigheter kan gjøres som redskap for vurdering og at det kan si noe om elevenes forståelse av et emne ved å se på om de klarer å forsterke budskapet sitt ved hjelp av bilder. Jeg har lært mye om multimodalitet og ikke minst hvordan dette kan gjøres til et redskap for vurdering. Dette vil jeg ta med meg tilbake i jobben som ungdomsskolelærer.

Det siste og viktigste målet gikk på å komme med et bidrag i vurderingsdebatten og at min modell for vurdering av muntlige presentasjoner kan være et nyttig innspill for å få til en debatt og helhetlig tenkning i måten vi vurderer presentasjoner på og utformer våre egne presentasjoner. Jeg tror at arbeidet med å definere en sjanger først og fremst bør foregå lokalt på den enkelte skole og jeg håper at funnene mine i denne oppgaven kan være til inspirasjon for andre i sin vurderingspraksis når det blir arbeidet med muntlige presentasjoner støttet av digitale verktøy.

## 7.0 Videre forskning

Å jobbe med forskning nå i to år har vært meget interessant og det er selv flere ting jeg kan tenke meg å jobbe videre på i egen undervisning og i samarbeid med kollegaer på egen skole. Det kunne vært interessant å studere vurderingskulturen på bestemte skoler og se om det er en samkjørt vurderingspraksis knyttet til muntlige presentasjoner. Å få til en samkjørt praksis tror jeg er viktig for elevenes læring.

I vurderingsskjemaet er det flere punkter, som på grunn av omfanget av denne oppgaven, jeg ikke har kunnet se nærmere på. Dette gjelder spesielt det som handler om den muntlige kommunikasjonen. Hvordan dette kan vurderes er noe som det bør forskes mer på og som selv ønsker å ha fokus på i eget vurderingsarbeid ved min skole.

Min lærerinformant avslutter også med å si noe om at vi må bli flinkere til å ta kollegialt utviklingsarbeid mer i bruk. Dett er jeg enig i, både for at man bør jobbe mot en etablering av en sjanger lokalt på skolen og for å øke den multimodale kompetansen blant lærere.

**Lærer:** Det eneste jeg kan si i tillegg er at jeg synes jo det at det vi nå har vært med på nå er noe vi burde gjøre mer som kollegaveiledning. Burde hatt mye mer diskusjoner. Er det viktig med bilder, er det viktig med digitalt? Hvorfor er det viktig, hvorfor holder vi på med det? Jeg synes alltid det er gode diskusjoner.

Med utgangspunkt i de funnene jeg har gjort er det flere emner som jeg mener det bør forskes mer på. Det ene går på hvordan fremovermeldingene kan gjøres mer relevante. Jeg tror at man for eksempel bør bli flinkere til å hjelpe elevene med å ta vare på kommentarene fra lærer. Hvordan kan fremovermeldinger fremme læring på en god måte?

Jeg tror også det er viktig å se på andre måter å gjennomføre selve vurderingen av presentasjonene på. Hvordan endres vurderingen seg hvis læreren filmer presentasjonene eller lar elevene filme selv? Vil den endre fokuset i vurderingen og gi en mer rettferdig vurdering for alle elevene?

Samtidig må man også våge å gå lengre, ta i bruk andre semiotiske ressurser som video, musikk og drama for å få enda mer variert og spennende multimodalt uttrykk. Hvordan dette kan jobbes med og vurderes er noe det helt klart kan forskes mer på.

## Bibliografi

- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bearne, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*(9), ss. 156-187.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cordes, S. (2011). Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction. *Proceedings of the World Library and Information Congress: 75th Annual IFLA General Conference and Council, 23-27. August 2009*. Milano, Italia.
- Dalmo, T. L. (2012). *Digitale verktøy som mediator under muntlige presentasjoner på engelsk*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- DeWalt, K., & DeWalt, B. R. (2010). *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. Plymouth: AltaMira Press.
- Dysthe, O. (2008). Klassromsvurdering og læring. *Bedre skole*(4).
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014, 2). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 127-139.
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemeldinger og undervisningsvurdering*. Norsk: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Hannemyr, G., Liestøl, G., Lüders, M., & Rasmussen, T. (2015). *Digitale medier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007, March). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjukse, H. (2007). *Vurdering av sammensatte elevtekster*. Høgskolen Stord/Haugesund.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jewitt, C. (2008, Februar). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, ss. 241-267.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kress, G. (2010). *Multimodality*. New York: Routledge.
- Krumsvik, R. J. (2011). *Den digitale lærer*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lovdata.no*. Hentet fra Forskrift til Opplæringsloven: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Meld. St. 28 Fag- Fordypning- Forståelse*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lærerrollen- et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekster: klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Kristiansand: Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag.
- Løvland, A. (2010a). *På mange måtar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010b, Mars). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om Læsning*(7).
- Løvland, A., & Repstad, P. (2014, 03). Sosialsemiotikere og sosiologer- forén dere! *Tidsskrift for samfunnsforskning*, ss. 347-360.
- Leeuwen, T. V. (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.
- Lidwell, W., Holden, K., & Butler, J. (2015). *The Pocket Universal Principles of Design*. Beverly: Rockport Publishers.
- Liestøl, G. (2006). Sammensatte tekster- sammensatt kompetanse. *Nordic Journal of Digital Literacy*(4), ss. 277-305.
- Liestøl, G., Fagerjord, A., & Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster – sammensatt kompetanse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- LK-06. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Moen, E. J. (2015). *Vurderingskulturen i en ungdomsskole med fokus på tilbakemeldingspraksis i norskfaget*. Høgskolen i Hedmark.



- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/a.-forskning-samfunn-og-etikk/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røneid, K. N. (2016). *Formativ vurderingspraksis i norske skoler*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Reynolds, G. (2012). *Presentation Zen*. Berkeley: New Riders.
- Sadler, R. (2010, August). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, ss. 535-550.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Senter for IKT i utdanningen. (2016). *Monitor Skole 2016*. Senter for IKT i utdanningen.
- Shute, V. K. (2008, March). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for Læring i Klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SNL. (2017). [www.snl.no](http://www.snl.no). Hentet fra Fenomen: <https://snl.no/fenomen>
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Studies in education*(32), ss. 35-49.
- Tønnesen, E. S., & Ohlmann, C. (2012). Digitale fortellinger som multimodal tekst. I *Digitalt fortalte historier* (ss. 61-76). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Hentet fra [udir.no](http://udir.no): [https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre\\_vurderingspraksis\\_ILS\\_rapport.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslanguage=no)
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Udir.no*. Hentet fra Grunnleggende ferdigheter: [https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *www.udir.no*. Hentet fra Regler for muntlig eksamen: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Vangsnes, V., & Økland, N. T. (2017). *Lærerens roller- veksling mellom ulike lærerposisjoner i didaktisk praksis*. u.f.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Resarch*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Øvern, E. I. (2010). *Universitet i Oslo*. Hentet fra uio.no: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32365>

## Intervjuguide elev

### Tema 1: Presentasjonsverktøy

- 1) Hvem har lært deg å bruke presentasjonsverktøy (lærer/medelever/foreldre/andre)?
- 2) Hva mener du kjennetegner en god presentasjon? Hva gjør at du husker hva som blir presentert?
- 3) Hvordan mener du at presentasjonsverktøyene (Google presentasjoner/PowerPoint) hjelper deg til å presentere temaet ditt på en god måte?
- 4) Hvordan kan presentasjonsverktøyene støtte det du sier under fremføringen?
- 5) Hvilke krav har læreren satt til bruk av presentasjonsverktøy?
- 6) Hvordan bruker du bilder i presentasjonen dine?
- 7) Hva slags effekt tror du bilder har både på deg og de som hører på?

### Tema 2: Vurdering

- 8) Hva lærte du av at læreren gjennomgikk en presentasjon i forkant av arbeidet?
- 9) Hva lærte du av å være med og vurdere lærerens egen presentasjon?
- 10) Endret det måten du utformet presentasjonen din på?
  - a. Hvorfor endret du dette? Pga. læreren gjorde det slik eller fordi det var til hjelp for deg?
- 11) Hvordan har lærerens kommentarer underveis hjulpet deg i arbeidet med presentasjonen?
- 12) Hva fokuserte læreren på i tilbakemeldingen din?
- 13) Hva slags innspill fikk du av elevene som så presentasjonen din?  
Lærte du noe av det?
- 14) Hva har du lært som du vil gjøre annerledes neste gang du har presentasjon?
- 15) Hvordan utnyttet du deg av vurderingsskjemaet dere fikk i forkant av arbeidet?
- 16) Er det noe ved skjemaet som kunne vært annerledes?
- 17) Hvilke kriterier vurderes dere etter? Vet du hva læreren ser etter?

## Intervjuguide lærer

### Tema 1: Presentasjonsverktøy

- 1) Hva mener du kjennetegner en god elevpresentasjon?
- 2) Hva gjør at du husker hva som blir presentert?
- 3) Hvordan mener du at presentasjonsverktøyene (Google presentasjoner/PowerPoint) hjelper elevene til å presentere temaet sitt på en god måte?
- 4) Hva legger du i begrepet "hensiktsmessig" bruk av presentasjonsverktøy"?
- 5) Hvilke krav har du satt til bruk av presentasjonsverktøy?
- 6) Hvordan mener du bilder bør brukes i en presentasjon?

### Tema 2: Vurdering

- 7) Hva vektla du i utarbeidelsen av vurderingsskjemaet som ble brukt?
- 8) Hvilke kriterier vurderer du elevene etter?
- 9) Hva er dine tanker rundt det å modellere en presentasjon for elevene? Hvordan opplevde du den situasjon?
- 10) Hvordan tror du dine kommentarer underveis har hjulpet elevene i arbeidet med presentasjonen? Er det spesielle kommentarer du husker spesielt og hva vektla du?
- 11) Hvilke utfordringer møter du i vurderingen av muntlige presentasjoner generelt?
- 12) Hva tenker du om skolens vurderingskultur av muntlige presentasjoner?
- 13) Hvordan var det å bare vurdere en gruppe?
- 14) Hvordan opplevde du at medelever bidro i vurderingsarbeidet?
- 15) I grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag står det at elevene skal bruke digitale verktøy for å forsterke faglige budskap. Hva tenker du ligger i det?
- 16) I hvilken grad mener du det er viktig å ta hensyn til de grunnleggende ferdighetene i vurderingene? Og hvordan kan det evt. best formidles til elevene?
- 17) Hva kan du si om din rolle som lærer i vurderingen?
- 18) Hvordan er din opplevelse av elevenes læring i denne casen?
- 19) Er det noe ved skjemaet som kunne vært annerledes i etterkant?
- 20) Hvilke utfordringer har du møtt i arbeidet med denne casen? Praktiske hensyn, pedagogiske hensyn?

## VEDLEGG 2 Vurderingsskjema muntlig presentasjon

Tema: Europa

Navn:

### Faglig kompetanse

Faglige mål	Vurdering
Du har et klart tema.	
Det er tydelig hovedbudskap i presentasjonen din.	
Du sammenligner og finner likheter og ulikheter mellom de tre landene i Europa.	
Du viser god oversikt over geografiske hovedtrekk i de tre landene.	
Du har undersøkt hvordan mennesker gjør seg nytte av naturgrunnet i landene.	

### Muntlig og digital kompetanse

Digitale mål	Vurdering
Lysbildene forsterker eller utvider innholdet i presentasjonen din.	
Du bruker lysbildene aktivt som forklaring av emnet ditt.	
Designen er enkel og ren.	
Hvert lysbilde inneholder max 7 elementer.	
Du kommuniserer godt og viser at du kan stoffet uten å bruke et skriftlig manus. <b>Kjennetegn på god kommunikasjon:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Publikum blir engasjert</li><li>- Du har blikket rettet fremover.</li><li>- Du snakker tydelig.</li><li>- Stemmebruken er variert</li><li>- Du formidler på en levende måte.</li></ul>	

# Samtykkeerklæring

## Deltakelse i intervju i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Bjarte S. Pedersen og jeg er masterstudent på IKT i læring-studiet ved Høgskolen på Vestlandet. Jeg skal denne våren arbeide med min masteroppgave som handler om vurdering av muntlige presentasjoner med bruk av digitale verktøy.

Formålet er å undersøke hvordan lærerens vurdering hjelper elevene i arbeidet med presentasjoner og da først og fremst hvordan elevene kan få til et bedre samspill mellom det de sier i presentasjonen og det de viser på skjermen. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuere elever om hvordan lærerens vurdering hjelper elevene med dette og hva det er i vurderingen som hjelper dem.

Planen er å intervjuere 5 elever alene etter at arbeidet med presentasjonen er ferdig og ta lydopptak av intervjuene. Det vil også bli tatt videoopptak av selve presentasjonen. Intervjuene vil hovedsakelig handle om vurderingen som lærer har gitt både i forkant, underveis og etter arbeidet med presentasjonen er ferdig, men jeg vil også stille noen spørsmål om hvordan elevene opplevde selve presentasjonen.

Å delta i undersøkelsen er frivillig og deltakerne har mulighet til å trekke seg når som helst, uten nærmere begrunnelse. Dersom noen velger å trekke seg, vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningen blir behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i selve oppgaven. Opplysningene anonymiseres og alle opptak slettes når oppgaven er ferdig, senest utgangen av juni 2018.

Hvis du har spørsmål kan du kontakte Bjarte S. Pedersen på tlf: 45 86 86 85 eller sende e-post til [bjaped@eigskole.no](mailto:bjaped@eigskole.no). Du kan også kontakte min veileder Vigdis Vangsnes, e-post: [vigdis.vangsnes@hvl.no](mailto:vigdis.vangsnes@hvl.no), tlf: 53 49 13 86

Studien vil bli meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Jeg vil sette stor pris på om du har lyst å delta.

Med vennlig hilsen

Bjarte S. Pedersen

---

Jeg har mottatt informasjon om studien *vurdering av muntlige presentasjoner med bruk av digitale verktøy* og

Godtar at.....stiller til intervju og blir filmet under sin presentasjon. (navn på deltaker)

Dato/signatur.....Telefonnummer foresatt.....  
(dato/signatur foresatt)



Vigdis Vangsnes  
Klingenbergveien 8  
5414 STORD

Vår dato: 07.02.2018

Vår ref: 57985 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 22.12.2017 for prosjektet:

57985

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

*Vurdering av multimodal kohesjon i muntlige presentasjoner*

*Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder*

*Vigdis Vangsnes*

*Bjarte Svanes Pedersen*

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / [Hakon.Tranvag@nsd.no](mailto:Hakon.Tranvag@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bjarte Svanes Pedersen, [bjarte@dabb.no](mailto:bjarte@dabb.no)





Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, men minner om at NSD nå heter Norsk senter for forskningsdata, og ikke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Selv om elevenes foresatte samtykker til ungdommenes deltakelse i prosjektet, må også ungdommene gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at elevene mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at de forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 30.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak
- slette eller sladde bilde- og videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>