

Bachelorprojekt om vurdering af
mundtlighed i danskfaget
UC Syd
Læreruddannelsen

Hvad skal der til at få en god standpunktskarakter i 'Mundtlig dansk'?

Studerende:

Jonas Thrane Lyskjær, 3029637

Vejleder:

Max Ipsen, UC Syd

Jonas Thrane Lyskjær (3029637)

Tegn: 64499

2600 tegn som sidenorm

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	2
PROBLEMFORMLERING	3
FØRSTE DELUNDERSØGELSE: ”OPELVELSE AF KARAKTERGIVNING”	3
METODE	3
INDSAMLING AF DATA	5
FREMLÆGGELSE AF DATA	6
DATA FRA LÆRERGRUPPENS INTERVIEW (SE BILAG 2 FOR FULD TRANSSKRIBERING AF INTERVIEW):.....	6
DATA FRA ELEVGRUPPENS INTERVIEW (SE BILAG 3 FOR FULD TRANSSKRIBERING).....	9
FUND OG BETYDNING FOR BACHELORPROJEKTET	12
”ET FAGDIDAKTISK VURDERINGSREDSKAB AF MUNDTLIG DANSK” – 2. DELUNDERSØGELSE	14
DESIGN-BASED RESEARCH SOM METODE.....	14
<i>Bias og udfordringer ved Design-Based Research som metode.</i>	14
<i>Evalueringsteori og designprocessens kvalitetskrav.</i>	15
HVAD ER GOD MUNDTLIGHED?	16
<i>God mundtlighed – hvad siger teorien?</i>	16
<i>Mundtlighed i fælles mål</i>	19
KONSTRUERING AF PROTOTYPER – KONTEKST OG LAB JF. DBR INNOVATIONSMODELLENS FØRSTE TO FASER	20
KONTEKST FOR UNDERSØGELSEN	20
VURDERINGSTEORI OG ARGUMENTATION FOR VALG ANGÅENDE FØRSTE PROTOTYPE – PROTOTYPENS LAB	20
SKEMA TIL VURDERING OG FEEDBACK AF ELEVERS MUNDTLIGE KOMPETENCER – FØRSTE PROTOTYPE.....	23
<i>Forslag til brug af skemaet</i>	23
INTERVENTION OG REFLEKSION – FASE 3 OG 4 JF. DBR INNOVATIONSMODELLEN	24
ANALYSE AF WORKSHOPPENS TILBAGEMELDINGER	27
FOKUS PÅ NY MUNDTLIGHEDSTEORI OG NY EVALUERINGSTEORI.	29
VURDERINGSMODELLEN TIL ELEVENS MUNDTLIGHED – ET REDSKAB TIL VURDERING AF STANDPUNKTSKARAKTEREN ’MUNDTLIG DANSK’	30
OPSAMLING OG DISKUSSION AF MODELLEN	31
KONKLUSION	32
LITTERATURLISTE	33
BILAG 1 – INTERVIEWGUIDEN TIL FOKUSGRUPPEINTERVIEWS	36
BILAG 2 – TRANSSKRIBERING AF FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED DANSKLÆRERE I UDSKOLING PÅ BÅDE 7., 8. OG 9. KLASSETRIN.	37
BILAG 3 – TRANSSKRIBERING AF FOKUSGRUPPEINTERVIEW AF FEM ELEVER (2 DRENGE OG 3 PIGER) FRA 9. KLASSE	38
BILAG 4 – ELYKS DBR INNOVATIONSMODEL	39
BILAG 5 – EKSEMPLER PÅ MUNDTLIGHED I FÆLLES MÅL FOR DANSKFAGET	40
BILAG 6 – SKEMA TIL VURDERING OG FEEDBACK AF ELEVERS MUNDTLIGE KOMPETENCER	41
BAGGRUND	41
FORSLAG TIL BRUG AF SKEMAET	41
BILAG 7 – EKSEMPLER PÅ FEEDBACK FRA MUMO-SEMINARET (FØRSTE INTERVENTION)	45

Indledning

Nu nærmer det sig med hastige skridt. Øjeblikket hvor jeg kan kalde mig lærer. Det kommer tromlende med hastige skridt, og det kommer tromlende med et virvar af usikkerheder og glæder. Jeg glæder mig til at kunne kalde mig lærer, og jeg glæder mig til at skulle ud og gøre lærergerningen. Jeg har været utroligt glad for min studietid, og jeg har især været glad for muligheden for at deltage i universitetsskoleprojektet på UC Syd. Gennem min deltagelse i det, blev jeg inviteret med til et seminar i MuMo (Netværk for Mundtlighedsdidaktik i Modersmålsfaget). Jeg har hele tiden interesseret mig for det komplekse ved at skulle give karakterer, og interessen blev her øget yderligere, da jeg deltog i et oplæg omkring udviklingen af karakterkriterier for norsk muntlig. Jeg undersøgte herefter, hvilke kriterier der er opgivet for vurderingen af 'mundtlig dansk'-standpunktskarakteren, og jeg fandt ud af, at det er meget svært at finde nogle reelle kriterier. Som kommende nyuddannet lærer kan jeg se ind i endnu en udfordring, som jeg skal have styr på. Samtidig har jeg fra mine praktikker en oplevelse af, at karakterer fylder meget for de unge mennesker i udskoling. Den oplevelse underbygges af EVAs rapport: Undervisningspraksis i udskoling. I rapporten påvises det, at karakterer fylder og presser eleverne. Der er en dobbelthed i, at eleverne bliver mindet om karaktergivningen og prøverne. Den ene del er, at det bruges disciplinerende af lærerne, og eleverne kan ikke undlade at diskutere, om karaktererne, der bliver givet, er retfærdige og retvisende. Den anden del af det er, at der er elever, der ville ønske, at de var mere ligeglade med karakteren og mindre pressede over den, men det er svært, da lærerne ofte minder om eksamen og karakterer i den daglige undervisning (EVA, 2020, s. 18). Her bliver det tydeligt, at der i arbejdet med karaktergivningen er nogle udfordringer. Hvis der skal diskuteres, hvorvidt karakteren er retvisende og retfærdig, så må der være manglende synlighed i, hvad karakteren gives ud fra?

Samtidig er der tegn på, at undervisningen præges af at føre frem mod eksamen. Regeringen skriver sit udspil, Forberedt på fremtiden II, "at den prøveforberedende undervisning kan stå i vejen for en mere varieret undervisning." (Regeringen, 2023, s. 23). Tendensen med at de didaktiske valg er i tæt kobling med, hvad eleverne skal vurderes ud fra, påvises ydermere af Slobodanka Dimova og hendes kollegaer (2022, s. 343-344). Når dette er gældende, bliver det afgørende, at de vurderinger, vi foretager os i skolen, baseres på elementer, der vil fremme mundtligheden. Både hos eleven og hos lærerens didaktiske valg. Henning Fjærdtoft påpeger i den sammenhæng, at

karaktergivningen har tre overordnede formål: at støtte elevens læring, at dokumentere elevens udbytte og at evaluere og ansvarliggøre læreren og skolen (2016, s. 120-121). Med disse tanker i hovedet sætter det gang i en faglig nysgerrighed på, hvordan lærer og elever egentligt oplever at få og give standpunktskarakteren i 'mundtlig dansk,' og dertil også en faglig nysgerrighed på, hvad der egentligt vurderes til at være god mundtlighed, hvad kan læreren begrunde sine vurderinger ud fra og hvad kræver en god standpunktskarakter i mundtlig dansk af eleverne og af mig som lærer. Det fører frem til nedenstående undersøgelsesfelt for dette bachelorprojekt, hvor der er et overordnet spørgsmål, der søges svar på gennem to andre spørgsmål. God fornøjelse.

Problemformulering

Hvad skal der til for at få en god standpunktskarakter i 'mundtlig dansk'?

Det vil blive besvaret gennem to delundersøgelser.

Den første delundersøgelse søger svar på:

Hvordan oplever lærere og elever at give og modtage den mundtlige standpunktskarakter?

Den anden delundersøgelse søger svar på:

Hvordan kan karaktergivningen i 'mundtlig dansk' begrundes.

Det første spørgsmål besvares gennem en interviewundersøgelse. Det andet spørgsmål besvares gennem Design-Based Research-metode, hvor der udvikles prototyper til vurdering af 'mundtlig dansk'-standpunktskarakteren.

Første delundersøgelse: "Oplevelse af karaktergivning"

Metode

Metoden i undersøgelsen er baseret på et kvalitativt eksplorativt undersøgelsesdesign, da dette design understøtter muligheden for både at få afdækket de tanker og forestillinger, som deltagerne gør sig og undersøge deres nuværende praksis (Thisted, 2011, s. 84). Delundersøgelsens videnskabsideal følger hermeneutikkens i og med opgavens metodik tager udgangspunkt i, at det er i mødet mellem vores forskellige perspektiver, at der sker horisontsammensmeltninger og dermed nye forståelser af den verden, vi befinder os i (Schmidt, 2022). Dette er af afgørende betydning for muligheden for at afdække undersøgelsesfeltet.

I undersøgelsen er der interviewet en gruppe af tre lærere fra udkolingen og en gruppe af fem elever fra 9. klassetrin. I fokusgruppeinterviews er det gennem deltagernes interaktion med hinanden, at data genereres og indsamles. ”Typisk vil de forskellige deltageres sammenligninger af hinandens erfaringer og forståelser i gruppeprocesserne kunne producere viden om kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser, som er svære for forskeren at få frem i individuelle interviews eller semistrukturerede gruppeinterviews (Halkier, 2003, s. 16-17). Det er altså gennem fokusgruppeinterviewet muligt at opnå viden, der adskiller sig fra enkeltmandsinterviewet. “Efter vor opfattelse har fokusgruppen nogle bemærkelsesværdige egenskaber. Den er stærk med hensyn til at få ligheder og forskelle frem i måder at forstå og forholde sig til et fokuseret emne. Dette gælder ikke mindst, når det lykkes at leve op til idealet om en “god” gruppe-proces. Der er imidlertid grund til at advare mod at lægge alle sine æg i den gode gruppeproces kurv.” (Dahler-Larsen & Dahler-Larsen, 1999, s. 15). Netop den gode gruppeproces kan påvirkes meget af gruppens indbyrdes forhold. Der var ikke mulighed for at undersøge gruppens indbyrdes forhold på forhånd i min undersøgelse. Gruppen var udvalgt ud fra, at de deltagende havde kendskab og erfaringer med karaktergivning, men der blev i begge grupper lagt op til frivillighed og lyst til at deltage, og netop det, at begge grupper involverede personer, der havde lyst til at udtale sig, skabte relativt gode gruppe-processer, hvor de involverede deltog aktivt i samtalen. Underforstået at nogen sagde mere end andre, og at nogle personer skulle hjælpes mere ind i samtalen end andre af moderatoren.

Ved brug af fokusgruppeinterviews får gruppesammensætningen stor betydning for, hvilken viden der bliver produceret. Det er derfor vigtigt, at forskeren forsøger at tage højde for denne bias. “Til gengæld består svagheden så i, at forskeren så også skal tage højde for de helt konkrete gruppeeffekter, som kan opstå, netop når det er den sociale interaktion, som er kilden til data. I fokusgrupper kan der både opstå tendens til konformitet og tendens til polarisering, og begge tendenser kan lægge en dæmper på variationen i deltagernes udtryk for forståelser og erfaringer.” (Halkier, 2003, s. 17). Disse tendenser er svære at forebygge uden at kende gruppesammensætningen bedre, end der var mulighed for, hvorfor det er en bias, det er svært at undersøge til bunds i denne undersøgelse.

Etisk er det ligeledes afgørende, at man gør sig klart, at fokusgruppeinterviewet har indflydelse på deltagerne, og dette er især vigtigt, når man interviewer børn. ”Derved forlader vi også

forestillingen om fokusgruppen som en interviewteknik, der efterlader de interviewede i samme situation, som da de gik ind i gruppen. Ved intra-aktion betones det, at der skabes påvirkninger af gruppen, samtidig med at vi producerer videnskabelige fund.” (Tanggaard et al, 2014, s. 203-204). Derfor er det vigtigt, at man gør sig det klart, om de spørgsmål, man vil stille, kan føre til u hensigtsmæssige forståelser af det oplevede. Hvorvidt det er sket i denne undersøgelse, vil jeg stærkt betvivle, men samtalen om undersøgelsen har uden tvivl påvirket deltagerne på den ene eller anden måde.

Indsamling af data

De to fokusgruppeinterviews var baseret på en meget åben interviewguide. Jeg havde på forhånd planlagt nogle tematikker, som jeg gerne ville omkring i interviewet. Disse tematikker tog udgangspunkt i en dybdegående undersøgelse af eksisterende viden på området omkring vurdering af mundtlighed, hvor der især var inspiration fra undersøgelser i Norge. Som moderator for begge interviews gjorde jeg meget ud af at fortælle om baggrunden for undersøgelsen, og at de interviewede ligeledes ville forblive anonyme. Jeg gjorde ligeledes meget ud af at fortælle om mit engagement i undersøgelsen og lysten til at få mere viden om området.

“Moderator kan hjælpe processen på vej ved at støtte deltagere og motivere til bidrag med positive bemærkninger og ved at have planlagt konkrete inputs til diskussion (en vare/emballage/reklame/film/billede osv. i relation til emnet). Hvis man har oplevelser af emnet tilfælles med deltagerne, og emnet er sensitivt, kan man eventuelt fremme processen ved et vist niveau af “self-disclosure”, hvor moderator fortæller om egne personlige forhold i håbet om at andre vil gøre det samme (Zeller, 1993, p. 171). Men ellers kan det generelt være anbefalelsesværdigt at betragte deltagerne som eksperter og forblive i rollen som een, der lytter og lærer.” (Dahler-Larsen & Dahler-Larsen, 1999, s. 11). Jævnfør Dahler-Larsen og Dahler-Larsens ovenstående pointe, så var det her min rolle som moderator adskilte sig mest ved de to interviews. Ved lærergruppen forholdt jeg mig i højere grad udelukkende som ”... én, der lytter og lærer.”, hvor jeg ved elevgruppen brugte en større mængde af ”self-disclosure” for at fremme elevernes lyst til selv at deltage med personlige oplevelser og erfaringer. Dette skete både i snakken inden interviewet og undervejs i interviewet (se bilag 2 og bilag 3). Elevernes interview blev afholdt et godt stykke tid efter lærernes. Det gjorde det muligt at have de første fortolkningssyn og analyser af data med ind i interviewguiden for fokusgruppeinterviewet

med eleverne (se bilag 1). Dette for at sikre, at eleverne blev forholdt til de samme tematikker og ligeledes for at give eleverne nogle konkrete eksempler, de kunne holde deres egne erfaringer op mod. På denne måde kunne analysen af data rettes mod at omhandle de tematikker, der går igen i begge fokusgruppeinterview.

Fremlæggelse af data

I dette afsnit fremføres data fra fokusgruppeinterviewsene. Analysedelen ligger i at kondensere data fra fokusgruppeinterviewsene, hvorfor der for begge interviews er lavet relevante kategoriseringer. Analysen tager udgangspunkt i Dahler-Larsens otte punkter til analyse af fokusgruppe-data og nedenstående er slutresultatet af den proces (Dahler-Larsen & Dahler-Larsen, 1999, s. 13-14).

Data fra lærergruppens interview (se bilag 2 for fuld transskribering af interview):

Tabel 1 Data fra fokusgruppeinterview med lærere

Kategorisering	Udsagn	Udsagn	Udsagn
Lærerens oplevelse af karaktergivning og karakterens påvirkning	<p>John:</p> <p><i>"jamen jeg synes, at der er en selvmodsigende ting i at give standpunktskarakterer i folkeskolen, fordi at det vi gerne vil bruge den til, det er at have en samtale om, hvordan de kan bruge den til at udvikle deres mundtlighed. Så når jeg skal give en elev et 4-tal, så er det faktisk lidt vigtigt at eleven forstår, hvad der ligger i et 4-tal."</i></p>	<p>Kim:</p> <p><i>"Problemet i det er egentligt, at vi skal give den her karakter, fordi at for mig. Jeg plejer altid at nedtone betydningen af det, fordi det er min vurdering af det, at de her karakterer i folkeskolen, de betyder uendeligt lidt for eleverne. I deres fremtidige virke."</i></p> <p><i>"Spørger du mig, så påvirker den i det omfang, at man sådan gerne vil prøve en i</i></p>	<p>Ingrid:</p> <p><i>"Jeg synes i hvert fald det kan være et pres at skulle give karakteren."</i></p>

	<p><i>”Og det jeg er bange for især, når jeg giver karakterer i 8. klasse. Det er det der med, at man slår de elever i hovedet, som jo godt ved, at de ikke er deltagende.”</i></p> <p><i>”Men jeg arbejder meget med at turde at lave fejl... .. Derfor synes jeg også fundamentalt, det føles forkert at give en standpunktskarakter i mundtlig dansk i 8. klasse. Det har jeg det rigtig rigtig svært med.”</i></p> <p><i>”...men mundtligheden i klasseværelset. Det. Det er ekstremt svært... man burde måske bare give en karakter i dansk i stedet for at dele den op i mundtlig og skriftligt dansk, og så bare give en karakter i dansk.”</i></p>	<p><i>mellem ved hver af de her standpunktskarakterer at lave noget, hvor de skal sige noget mere. Hvor der er sådan en opgave eller et oplæg, så man har noget andet end bare regelmæssighed og vurdere på. Så på den måde påvirker det min undervisning.”</i></p> <p><i>”... jeg tænker generelt, for at jeg får noget at vurdere dem på, så der spiller karakteren ind i forhold til, hvad jeg føler er relevant at have i undervisningen.”</i></p>	
--	--	--	--

Vurderingskriterier for mundtlighed	<p>Kim:</p> <p><i>”Og mine karakterer er også i høj grad pædagogisk lagt an. Det kan godt være nogen, som gør det bedre får 4 i forhold til en som får 7, men nogen giver man en lidt højere karakter, for så... Når jeg giver de der karakterer 4-7 karakterer, så er det meget baseret på, hvad får jeg mest ud af. Hvad får jeg, og hvad får eleven mest ud af, for vurderer jeg, at eleven får mere ud af at få et 4-tal end et 7-tal, fordi der måske vil komme en reaktion, eller vil den positive reaktion i højere grad komme ved at give 7-tallet frem for 4-tallet.”</i></p> <p><i>”Så det er svært at svare på, hvad de får ud af det, men et eller andet sted, så er det jo nogle beslutninger man</i></p>	<p>Ingrid:</p> <p>Om faglig dybde:</p> <p><i>”At hvis man kan forstå, og der skal man jo, så bruge sin faglighed og sine fag-begreber og sådan nogle ting for at vise, at man faktisk har forstået tingene, men det tager lang tid at lære.”</i></p>	<p>John:</p> <p><i>”Så på den måde er der både noget med dybde, men der er altså også noget med regelmæssighed, og det ligger jo ikke i bekendtgørelsen.”</i></p> <p><i>”Og det ved de andre elever jo godt, så de vil alle sammen gerne arbejde sammen med hende (en fagligt dygtig elev) i gruppearbejde for eksempel, men det er ikke hende, der fylder noget mundtligt, så hun skal jo ligesom have nogle andre platforme at være mundtligt på.”</i></p> <p><i>”Og det er svært (læs: at give mulighed til elever, der ikke tør stille sig op foran klassen). Det sker ikke i min</i></p>

	<p>tager i den bedste hensigt med at ønske, at eleverne skal klare sig så godt som muligt, så tager man nogle beslutninger, som man tror vil hjælpe dem bedst muligt.”</p>		<p>daglige undervisning. Der kan jeg ikke imødekomme de der mange komplekse behov, som eleverne har. Der er regelmæssighed desværre bare en af de vigtige parametre.”</p>
--	--	--	---

Data fra elevgruppens interview (se bilag 3 for fuld transkribering).

Tabel 2 Data fra fokusgruppeinterview med elever

Kategorisering	Udsagn	Udsagn	Udsagn	Udsagn
Oplevelse af at få karakterer	<p>Michelle: ”Jeg synes, at... altså det kan godt være lidt sådan skræmmende på en eller anden måde... fordi at det er ens karakter, og det er sådan.. jeg tror, at hvis det er et fag, som man har svært</p>	<p>Jonathan: ”Ja vi får sådan et brev, hvor du lige kan gå hen og snakke lidt med læreren, men ellers som udgangspunkt, så er det bare et papir, du får.”</p>	<p>Mille: ”Jeg tror, at det er det, der sådan er nederen, at i stedet for sådan at få feedback altså hvad man sådan kan gøre bedre, så får man i stedet bare et tal man sådan skal kigge ud fra.”</p>	

	<p><i>ved, hvis man har svært ved dansk, så kan det godt være sådan en bekræftelse af, at så er jeg måske ikke så god, hvis det er en lav karakter i det. Øh så jeg synes, at det stresser også lidt én i det, du laver dit arbejde, og du vil også gerne huske på at spørge lidt meget. Det kan godt gøre det lidt stressende på en eller anden måde.”</i></p>		<p><i>”... jeg tror hellere, at jeg vil have sådan i stedet for at få karakterer, så ville man få sådan et over middel, middel eller under middel.”</i></p>	
<p>Vurderingskriterier for mundtlighed</p>	<p><i>Janus: ”Det er nok, hvor meget man rækker hånden op, tænker jeg. Eller hvor meget man siger i timerne.”</i></p>	<p><i>Michelle: ”Ja, jeg tror ikke, at det går så meget ud på, om det er rigtigt eller forkert. Jeg tror mere, at det er den der med, at</i></p>	<p><i>Caroline: ”Altså nu laver vi jo ret tit analyser for eksempel til billeder og videoer og altså sådan noget. Det er ret tit den der</i></p>	<p><i>Mille: ”Jeg tror bare ikke rigtigt, at hun kan lide mig.”</i></p>

		<p><i>du viser, at du er interesseret i at lære noget, fordi du finder jo heller ikke ud af noget, hvis du ikke lærer, om dit svar er forkert, så vi bliver jo ligesom bedømt på, om vi er interesseret og lytter efter, og om vi prøver på at følge med og forstå det.”</i></p>	<p><i>med, at hvis vi ikke svarer særligt meget på ting til den der analyse, så tror jeg ikke, at man får en super høj karakter i den mundtlige, fordi man netop ikke svarer så meget, men det er stadig den der med, hvis der så er nogen, der virkelig svarer hele vejen igennem, så får de så meget ros for det, og så står man lidt og tænker: Okay, så skal jeg også bare begynde at gøre det.”</i></p>	
Oplevelser om sammenligninger	<p>Caroline: <i>”Ja, helt vildt meget. Altså lige så snart, at vi har fået papiret, så er det sådan: Hvad har du fået? Ej,</i></p>	<p>Janus: <i>”Det betyder, man tænker, hvor god man egentligt er”</i></p>	<p>Michelle: <i>”... jeg tror, jeg tænker mere over andres karakterer, end jeg tænker over mine, fordi det er sådan lidt</i></p>	<p>Jonathan: <i>”Det er igen den der med feedbacken, tror jeg. Altså man kunne godt</i></p>

	<p><i>hvor er du dårlig. Har du kun fået 4 i matematik for eksempel.”</i></p>		<p><i>de andres karakterer, der går ud over om mine de er gode eller ej.”</i></p> <p><i>”Jeg tror, at det der fylder mest for alle, uden at folk måske ikke rigtigt tør indrømme det, det er det der med, at det faktisk er andres mening og andres karakterer, der tæller mest, mere end din egen mening om dine karakterer.”</i></p>	<p><i>bruge feedbacken, hvor du får den her karakter, fordi... og du kan få højere eller lavere fordi. Altså at man får nogle input og ved, hvordan du kan forbedre dig.”</i></p>
--	---	--	--	---

Fund og betydning for bachelorprojektet

Der tegner sig et billede af, at både lærere og elever finder processen omkring karaktergivning ubehagelig i et vist omfang. Selve ubehaget ved at skulle give og få karaktererne omhandler dog forskellige ting. For lærerne blandt andet: Mangel på mening med at give den, frygt for modtagelsen hos eleven og kompleksiteten i at skulle give den. Hos eleverne skyldes det primært tanken om, hvad andre tænker og manglen på formativ feedback i forbindelse med karakteren. Dette kan være på grund af strukturen omkring udlevering af karaktererne, da eleverne i nuværende struktur virker til at fokusere mere på at sammenligne sig end på at forholde sig til sit eget niveau og kunnen, og at det forbinder sig med et ubehag for eleverne: *”Jeg tror, at det der fylder mest for alle, uden at folk måske ikke rigtigt tør indrømme det, det er det der med, at det faktisk er andres*

mening og andres karakterer, der tæller mest, mere end din egen mening om dine karakterer. (elev fra fokusgruppe-interview).

I relation til vurdering af mundtlighed har eleverne rigtigt nok afkodet, at det handler om at deltage ofte (regelmæssigt jf. lærernes definition). Dog har de sværere ved at gennemskue, hvad der ligger i fagligheden for mundtlighed og i det pædagogiske element, som lærerne beskriver, at de giver karakteren ud fra. En enkelt elev føler, at det også er afgørende, hvorvidt en lærer kan lide dem eller ej.

Videre fortæller lærerne, at karaktergivningen påvirker undervisningen, da de gerne vil lave mundtlige aktiviteter, som de kan bedømme eleverne på. *”... jeg tænker generelt, for at jeg får noget at vurdere dem på, så der spiller karakteren ind i forhold til, hvad jeg føler er relevant at have i undervisningen.”* (’Kim’, se bilag 2). Kims oplevelse af, at standpunktskarakteren påvirker de didaktiske valg, som læreren tager i sin undervisning, er ikke et isoleret tilfælde og oplevelse, der kun er knyttet til ’Kims’ undervisning. Slobodanka Dimova og hendes kollegaer har, som nævnt i indledningen, påvist, at der er en tæt sammenkobling mellem, hvad der testes i, og hvordan undervisningen dermed tilrettelægges (Dimova et al, 2022, s. 343-344). Den samme opfattelse har regeringen som tidligere nævnt i deres udspil på skoleområdet (Regeringen, 2023, s. 23).

Ovenstående fund tydeliggør et behov for at udvikle et didaktisk redskab, der kan støtte læreren i at tilrettelægge og planlægge sin undervisning sådan, at der arbejdes målrettet og kvalificeret med mundtligheden, og så eleverne får tydeliggjort, hvad der ligger i den gode mundtlighed, hvad læreren bedømmer ’mundtlig dansk’ ud fra og hvor den formative evalueringsproces konkretiseres og giver mulighed for løbende at blive anvendt i den daglige undervisning, hvilket der anbefales af Børne- og Undervisningsministeriet (2023, s. 10-11).

2. delundersøgelse i bachelorprojektet omhandler udviklingen at en didaktisk model, der kan støtte læreren i det ovenstående. 2. delundersøgelse vil tage udgangspunkt i en Design Baseret Research-metode.

”Et fagdidaktisk vurderingsredskab af mundtlig dansk” – 2. delundersøgelse

Design-Based Research som metode

Metoden i delundersøgelse 2 er baseret på metoden bag Design Based Research (DBR). DBR er en metodologi, der bygger på følgende forskningsprincipper, ”... der både kan karakterisere og guide Design-Based Research (Cobb, 2003, Amiel & Reeves, 2008):

- DBR er intervenserede i praksis
- DBR består af iterative processer i form af designafprøvning, evaluering, analyse og forbedring
- DBR er kollaborativ
- DBR er teoriorienteret
- DBR er pragmatisk og anvendelsesorienteret”

(Christensen et al, 2012, s. 5).

Undersøgelsen følger til dels disse principper, og undersøgelsen følger ligeledes ELYKS DBR innovationsmodel (se bilag 4), der understøtter forståelsen af, at processen i DBR er gentagende. Faserne i innovationsmodellen er: Kontekst, LAB, Intervention og Refleksion. Disse faser gentages indtil man står med et færdigt design.

Ifølge Christensen et al (2012, s. 4) følger DBRs videnskabsteoretiske antagelser tre grene. Den første er, at konteksten har en betydning for læring. Dette både tænkt i relation til gængs læringsteori og til en etnografisk inspireret tilgang, hvor bestemte problemer og designs afprøves og forstås i den kontekst, som de skal fungere i. Den anden gren er, at forståelse og forandring er to sider af samme sag, hvilket betyder, at DBR gør mere end blot at forsøge at forstå fænomener. DBR skelner altså ikke mellem udvikling og forskning. Den sidste gren er, at interventionen ligeledes fungerer som empirisk indsamling, og ”at kun ved at intervenere med nye designs kan vi udvikle bedre teorier om praksis samtidig med, at vi forsøger at forbedre praksis (Ibid, 2012, s. 4).

Bias og udfordringer ved Design-Based Research som metode.

Ved DBR som metode påtager forskeren sig to roller. Forskerrollen, der søger at undersøge et bestemt fænomen og designerrollen, der ønsker at udvikle et didaktisk produkt. Denne kobling af flere roller kan skabe et validitetsproblem, da det er den samme person, der observerer og beskriver fænomener, samtidig med, at de vil producere et produkt, der producerer de fund, som de påstår

eksisterer, hvorfor det altså bliver en udfordring at sikre, at de påstande er valide (Barab & Squire, 2004, s. 9). Jeg er i mit arbejde som både forsker og designer stødt på samme udfordring, hvor der er perioder, hvor man fortaber sig i ønsket, om at udvikle et bestemt redskab, men som sidenhen viser sig ikke at have relevans, eller at være uegnet til at løse opgaven. Det kræver af forskeren, at valgene i designfasen valideres med et teoretisk og empirisk grundlag.

Evalueringsteori og designprocessens kvalitetskrav

Et kvalitetskrav for designprocessen har været at have fokus på at skabe en model eller et skema med fokus på god mundtlighed, der kan være med til at øge karakterens validitet og reliabilitet. Jens Dolin beskriver dette aspekt af karaktergivningen: ” *Vi ved desuden, at mange lærere opfatter karaktergivning som en individuel opgave, de er alene om at løse, ligesom både dansk og international forskning peger på, at en række problemer med evalueringer bunder i utilstrækkelige evalueringskompetencer hos lærerne. Begge dele fortæller os noget om, hvor svært det kan være at vurdere og karakterfaste elevernes præstationer. Der er med andre ord problemer med pålideligheden. Det drejer sig typisk om manglende præcision og åbenhed i bedømmelseskriterier og karaktergivningsprocedurer.* (Dolin, 2020, s. 27). Det er derfor vigtigt, at prototypen kan hjælpe med at øge reliabiliteten, men den skal ligeledes støtte læreren i, at det, vi måler og bedømmer på, er validt (gyldigt). ”Hvis data skal lægges til grund for en vurdering, så skal de være gyldige. De skal være udtryk for det, man er interesseret i at vurdere, for de krav, der er opstillet.” (Ibid, 2020, s. 21). Henning Fjørtoft (2016, s. 121), der i norsk sammenhæng beskriver vurderinger af mundtlighed, tilføjer om validitet, at det ligeledes omhandler, hvorvidt vi reelt set får vurderet på det, som vi gerne vil undersøge, og han ser også det etiske spørgsmål om, hvilke konsekvenser vurderingen har for eleven, skolen og læreren som værende et validitetsspørgsmål, vi skal stille os. Det skal altså tydeliggøres hvilke kriterier, vi måler karakteren ud fra, og det skal sikres, at disse kriterier rent faktisk baserer sig på, hvad der svarer til god mundtlighed i designets produkt. Videre tilføjer Hanne Kathrine Krogstrup (2006, s. 41) om informeret evaluering, at den må rumme overvejelser over *evalueringens genstandsfelt, evalueringens værdier, afledt viden ved evalueringen og evalueringens anvendelse*. *Evalueringens genstandsfelt* vil her være et fokus på, hvad der er god mundtlighed. *Evalueringens værdier* vil kredse om, hvilket syn, der er på mundtlighed i det produkt, der designes. *Afledt viden ved evaluering* vil her omhandle, hvordan produktet kan komme til at påvirke undervisningen og de anvendte vurderingssituationer, og hvad læreren får af viden om elevens mundtlighed ved brug af redskabet. *Evalueringens anvendelse* omhandler, hvordan

produktet vil blive anvendt i karaktergivning og forhåbentligt i planlægningen og evalueringen af undervisningen.

Desuden opererede jeg i designfaserne med en skelnen mellem en analytisk og en holistisk tilgang til vurderingerne. Den analytiske tilgang vil forsøge at bryde læringsmål ned til enkeltstående vurderingskriterier. Dermed vil læreren, i sin vurdering af eleven, kunne krydse af i hvor høj grad eleven lever op til de enkelte vurderingskriterier. Derefter vil læreren kun samle antallet af point eller udregne et gennemsnit af de forskellige kriterier, der så vil føre til en karakter. Denne tilgang søger at sikre en retfærdig, pålidelig og håndterlig vurdering af eleverne (Vinge, 2011, s. 204). Den holistiske tilgang til vurdering tager modsat udgangspunkt i en samlet vurdering, der hentes fra lærerens faglighed og vurderingserfaring. Herefter beskrives de enkelte parametre, der kan være nødvendige at bruge i en formativ evalueringsproces. Den holistiske tilgang søger dermed en autentisk, kvalitativ vurdering med fokus på helheden (Ibid, 2012, s. 204). Mange lærere vil benytte sig af denne tilgang til standpunktskarakteren i mundtlig dansk, og det er også den måde, som de tre lærere fra fokusgruppeinterviewet umiddelbart placerer sig tættest på.

Hvad er god mundtlighed?

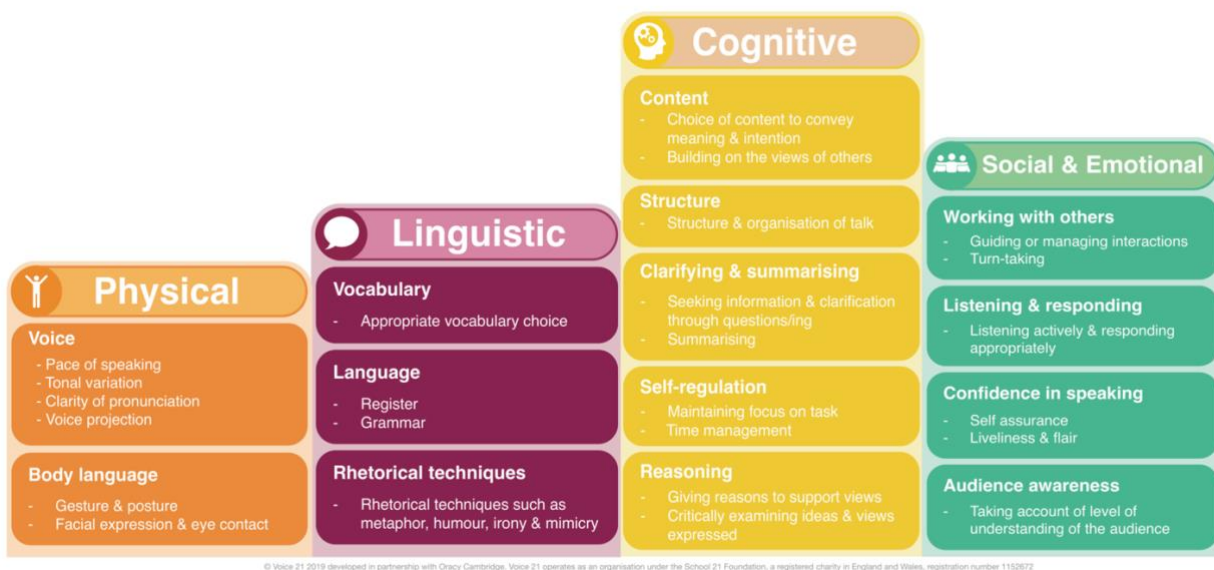
I udviklingen af en vurderingsmodel er det ligeledes nødvendigt at have styr på, hvad der skal være grundlag for validiteten af modellen. Det er i denne kontekst afgørende at få defineret, hvad god mundtlighed er. Opgaven følger her tre grene til udarbejdelsen af det. Den første gren er at have fokus på, hvad teorien siger om god mundtlighed, den anden gren er at have fokus på, hvad Fælles Mål i danskfaget siger om mundtlighed og den tredje gren er afprøve og konstruere viden om, hvad god mundtlighed er i praksis, og når det skal vurderes af læreren. Sidste gren vil blive belyst senere i opgaven, da det er en del af de iterative processer omkring det fremtidige arbejde med udviklingen af næste prototype.

God mundtlighed – hvad siger teorien?

Bachelorprojektet tager udgangspunkt i et bredt spekter af teoretiske udgangspunkter for mundtligheden. Det skyldes, at der, grundet metodikken i projektet, er sket en udvikling, hvor der undervejs er sket ændringer i prioriteringen af mundtlighedsbegrebets aspekter, og hvor relevansen af bestemte teorier derfor løbende har ændret sig. Følgende teorier er alle anvendt til at designe de forskellige prototyper, der senere vil blive introduceret. Helt præcist er udviklingen sket fra at have et fokus på et meget kompetence- og færdighedsmæssigt mundtlighedsbegreb til at have et større

fokus på de situationer og genrer, som mundtligheden opstår i. Årsagen til dette uddybes senere i opgaven.

Oracy er et mundtlighedsbegreb, der tager udgangspunkt i begrebet literacy, hvor det dog er tilpasset de mere specifikke krav, der er til mundtligheden. Nationalt videnscenter for læsning anvender følgende definition af literacy: ”Literacy er vores kompetence til at afkode, forstå og anvende tegn som fx bogstaver, tal, diagrammer, grafer, tegning, billeder og andre symboler som et middel til at forstå verden og til at udtrykke os. En forudsætning for literacy er talesprog og pragmatisk forståelse.” (Nationalt Videncenter for Læsning, u.å.). Oracy fokuserer her på på de mundtlige kompetencer i literacy-begrebet, hvor oracy-begrebet defineres som ”... the ability to articulate ideas, develop understanding and engage with others through spoken language.” (Voice 21, 2022). Med udgangspunkt i den definition er der udviklet ’Oracy Skills Framework’, der er et vurderingsredskab udviklet til vurderingen af, hvor godt engelske børn i alderen 11-12 år kan bruge det engelske sprog til forskellige formål og i forskellige kontekster (Voice 21 & Oracy Cambridge, 2019).



Figur 1 Oracy Skills Framework (Voice 21 & Oracy Cambridge, 2019).

At mundtligheden er stærkt knyttet til situation og kontekst går igen ved andre teoretikere. Blandt andet hos James Paul Gee. Gee benytter sig af begreberne *primær diskurs* og *sekundær diskurs*. De to diskursbegreber omhandler henholdsvis de sproglige diskurser, der tilegnes i hjemmet og gennem elevens livserfaringer (*primær diskurs*), og de diskurser man socialiseres ind i, for eksempel i skolen (*sekundær diskurs*). Eleverne er fortrolige med deres *primære diskurs*, men hvorvidt de er

bevidste om og kan navigere i den *sekundære diskurs* varierer i højere grad blandt eleverne. (Gee, 2012). Denne skelnen er afgørende i et mundtlighedsperspektiv på skolen, da det er lærerens opgave at lave undervisning, der kan hjælpe eleven på vej gennem en tilegnelsesproces og/eller en læringsproces, der gør den *sekundære diskurs*, som skolens fag indeholder, tilgængelig for eleven.

Ifølge Henning Fjørtoft, så kræver deltagelse i samtaler i skolen, at eleven har kompetencer inden for forståelse og brug af det mundtlige sprogsystem, forskellige former for non-verbal adfærd, viden om sociale kontekster og de roller og aktiviteter, der finder sted, at eleven kan producere og fortolke relevant adfærd i samtaler, og at eleven kan lede, improvisere og forhandle i en samtalende gruppe. Det stiller krav til lærerens viden om kompleksiteten i mundtlighed, og har læreren ikke denne viden, så kan læreren heller ikke bedømme eleven på en troværdig måde (2016, s. 123). Denne tilgang kobler sig ligeledes til Gees diskursbegreber, og den har ligeledes elementer, der minder om oracys definition.

Hos Tina Høegh defineres mundtligheden, som: ”en kommunikativ enhed, hvor kroppe og blikke og gestik hører med, og kommunikativ mening opstår situationelt: Talesproget fungerer i specifikke situationer med specifikke deltagere og specifikke formål og funktioner, og alle situationens kontekster bestemmer vores tolkning og betydningsforhandlinger hver gang” (Høegh, 2018, s. 31). En definition der kobler sig godt sammen med oracys mundtlighedsbegreb, da der er et fokus på kroppens indflydelse på sproget, hvilket går igen i ’Oracy Skills Framework’. Videre skelner Tina Høegh, fra et didaktisk perspektiv, mellem undervisning i mundtlighed og mundtlighed i undervisningen. En skelnen der er inspireret af Mads Th. Haugsted, der beskriver denne skelnen på følgende måde: ”Mundtlighed i undervisning betegner i almenpædagogisk sammenhæng den mundtlige interaktion mellem lærer og elever, og mellem elever og elever i bred almindelighed. Vi har altså at gøre med brugen, variationen eller kvaliteten af det mundtlige sprog i klassen. Undervisning i mundtlighed betegner de situationer, hvor det talte sprog er undervisningens genstand.” (2009, s. 226). Netop det at mundtlighed bliver til undervisningens genstand, påpeger Haugsted, er en mangelvare i den danske undervisning. På trods af, at Haugsteds undersøgelser er af ældre dato, så indikerer resultaterne fra første delundersøgelse i dette bachelorprojekt, at der er tegn på, at dette stadig gør sig gældende i undervisningen. Dog blev der ikke spurgt direkte ind til, hvorvidt de underviste i mundtlighed, så dette er en tolkning baseret på lærernes generelle svar.

Hos Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2019, s. 56-61) illustreres det, at Haugsteds pointer om manglende fokus på undervisning i mundtlighed (dog i norsk kontekst) stadig gør sig gældende. Deres undersøgelser er baseret på en inddeling af mundtlighed i forskellige mundtlige tekster i klasserummet, hvor der skelnes mellem monolog og dialog, og mellem engangs- og genbrugstekster og tanke- og præsentationstekster. Penne og Hertzberg pointerer om disse tekster, at det er gældende for dem alle, at de skal mundtliggøres, og at det videre er afgørende for den talende, at de er i stand til at få lytterens opmærksomhed (jf retorikkens begreb *kairos*). Det er altså det fællestræk ved disse mundtlige tekster, at de kræver et publikum, der lytter.

Dette fokus på genrer går igen hos Peter Fregerslev (2022), der påpeger, at man i undervisningen i mundtlighed skal sætte fokus på retorikken og anvende retorikkens virkemidler til at undervise i mundtlighed i de monologiske genrer og de dialogiske og trialogiske genrer. Hans inddeling i genrer fungerer som et brugbart didaktisk redskab til at sikre, at læreren har et overblik over i hvilke tekster i klasserummet, undervisningen har potentiale til at undervise i mundtligheden. Nedenfor ses Fregerslevs eksempler på de forskellige genrer, hvoraf langt størstedelen har potentiale til at være et omdrejningspunkt i undervisningen i mundtlighed.

Monologiske talegenrer	Dialogiske talegenrer	Trialogiske talegenrer
<ul style="list-style-type: none"> • Fremlæggelse af gruppearbejde • Referat af et møde • Lærerens oplæg • Politisk tale på tv • Fortælling af erindring • Lydfortælling • Anmeldelse af en bog • Oplæg i undervisningen • Lejlighedstale i familien • Skolelederens velkomst-tale 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppesamtale i undervisningen • Snak i frikvarteret • Samtale ved en familiemiddag • Samtale med venner • Samtale i en podcast • Samtale til eksamen • Diskussion i klassen • Afhøring af en mistænkt • Interview af skolens leder 	<ul style="list-style-type: none"> • Debat i klassen • Offentlig debat

Figur 2 Peter Fregerslevs eksempler på mundtlige genrer (Fregerlev, 2022, s. 35)

Mundtlighed i fælles mål

Det at udpege steder i Fælles Mål, der i sig selv omhandler mundtlighed, er komplekst. Ifølge Dorthe Carlsen og Lene Skov Illum (2020, s. 11), så er mundtlighed tilstedeværende i tre ud af fire kompetenceområder i Fælles Mål. Det gør sig gældende under kompetenceområderne:

Kommunikation, Fremstilling og Fortolkning. I tilføjelse til Dorthe Carlsens og Lene Skov Illums arbejde, vil jeg tilføje, at mundtligheden også kommer til udtryk i det sidste kompetenceområde, læsning (se bilag 5 for flere eksempler på mundtlighed i Fælles Mål). Dette som følge af Fregerslevs og Pennes pointer om, at det skriftlige og mundtlige hænger sammen, og det kan ses

blandt andet i følgende formulering: ”Eleven kan diskutere mulige udfald af situationer beskrevet i tekster.” Her kan der sagtens være tale om en isoleret skriftlig færdighed, men den kan i lige så høj grad forstås mundtligt. I selve kompetencemålene for de tre andre områder er mundtligheden inkorporeret tydeligt i formuleringerne. For eksempel med: ”Eleven kan deltage reflekteret i kommunikation og komplekse formelle og sociale situationer.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 9). Her er der fokus på både den *primære* og *sekundære diskurs* hos eleven. Læreren skal dermed vurdere, hvorvidt eleven er i stand til at deltage reflekteret i begge diskursområder. Det er en kompleks vurderingssag, og det stiller store krav til aktiviteter i undervisningen, hvor eleven får mulighed for begge dele.

Konstruering af prototyper – Kontekst og LAB jf. DBR

innovationsmodellens første to faser

Kontekst for undersøgelsen

Konteksten blev til i arbejdet med at analysere på svarene fra fokusgruppeinterviewsene. Det blev, som beskrevet i fundene for første delundersøgelse, tydeligt, at der er et behov for at kvalificere lærernes forståelse af, hvad der hører til mundtlighed. Lærerne har uden tvivl en høj faglig viden, men i arbejdet med at lave vurderingerne på elevernes mundtlighed, bliver det svært at holde overblikket, da der er mange elever, der skal vurderes og tiden til det er kort, og den viden bliver svær at didaktisere. Som både Tina Høegh, Peter Fregerslev, Sylvi Penne og Mads Th. Haugsted har pointeret, så er det vigtigt at lave undervisning i mundtlighed og ikke kun undervisning, hvor mundtlighed er til stede. Som den ene lærer sagde ”... jeg tænker generelt, for at jeg får noget at vurdere dem på, så der spiller karakteren ind i forhold til, hvad jeg føler er relevant at have i undervisningen.” (fokusgruppe-interview). Der er altså som vist tidligere en direkte sammenhæng mellem, hvad vi gerne vil vurdere eleverne på, og hvad der didaktiseres i undervisningen. Det illustrerer behovet for at udvikle en model, der støtter læreren i at lave god mundtlighedsundervisning samtidig med, at de støttes i at vurdere deres elevers mundtlighed, så de kan tilpasse mundtlighedsundervisningen til at stilladsere elevens tilegnelse og læring om mundtlighed.

Vurderingsteori og argumentation for valg angående første prototype – prototypens LAB

Den første prototype af et vurderingsskema for mundtlighed blev udviklet efter inspiration af Jonas Bakken og Tor Egil Furevikstrands arbejde, der i Norge har lavet et lignende arbejde for vurdering

af elevernes ”Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trin”. (Utdanningsdirektoratet, 2020). Interessen opstod som beskrevet i indledning til et seminar i MuMo (Netværk for Mundtlighedsdidaktik i Modersmålsprog). De inddeler i deres skema tegn på opnåelse med beskrivelser af, hvad der svarer til opnåelse til et 2, 4 og 6 tal (den norske karakterskala går fra 1-6). I Norge har de valgt at lave formuleringer, der både dækker det mundtlige og skriftlige og dertil også formuleringer, der er specifikke for henholdsvis mundtlighed og skriftlighed. Den skelnen har jeg ikke været i stand til at inkorporere på en tilfredsstillende måde i mit design, da det ligger uden for undersøgelsens undersøgelsesfelt og tiden.

Jeg valgte at følge deres skabelon, da den visuelt og forståelsesmæssigt gjorde det meget tydeligt for den vurderende, hvad de specifikke kendetegn hos eleven betød af karakter. Når man udvikler vurderingsskalaer, så er det afgørende at have for øje til hvem skalaen skal bruges. Der skelnes her mellem en bruger-orienteret skala, en vurderer-orienteret skala og en konstruktions-orienteret skala. ”A teacher, or another rater, would be most interested in an assessor-oriented rating scale, as it provides information on how to rate or mark features of a text.” (Skar et al, 2020, s. 4). Afgørende for denne model er, at den er henvendt til dansklæreren sådan, at den kan hjælpe med at kvalificere lærerens vurderingsarbejde af mundtligheden, hvorfor valget blev lagt på en vurderer-orienteret skala. Samtidig er det et ønske for lærerne at opnå en tydelighed i, hvad det er, at karakteren rent faktisk gives ud fra: ”... fordi at det vi gerne vil bruge den til, det er at have en samtale om, hvordan de kan bruge den til at udvikle deres mundtlighed. Så når jeg skal give en elev et 4-tal, så er det faktisk lidt vigtigt at eleven forstår, hvad der ligger i et 4-tal.” (”John” fra fokusgruppe-interview). I denne udtalelse ligger der et behov for, at karakteren kan bruges formativt og ikke kun som et summativt værktøj for læring, og at det er tydeligt, hvilke kriterier karakteren gives ud fra. Mange har i deres skoleliv en erfaring med en feedback, der handler om, at eleven skal sige mere i skolen (jf. regelmæssighed som vurderingskriterie ifølge fokusgruppe-interviewet). Men netop den feedback er meget lidt brugbar i et formativt perspektiv, da den ikke sætter retning for, hvor og hvordan eleven skal arbejde med at deltage mere i undervisningen.

Videre blev det klart, efter følgende svar fra Center for Folkeskole, at det for reliabilitetens og validitetens kvalitet ved karaktergivning er nødvendigt med et andet redskab, end det, der er tilgængeligt: ”Styrelsen kan oplyse, at der ikke findes en oversigt over specifikke kriterier for karaktergivningen i standpunktskarakteren ”mundtlig dansk”, men vi kan oplyse om, at standpunktet fastsættes i forhold til de faglige mål, som gælder for faget. Det betyder, at standpunktskarakterer gives ud fra lærerens vurdering af, i hvor høj grad eleven opfylder fagets

kompetencemål inden for de bindende færdigheds- og vidensområder i faget. Kriterierne for karaktergivningen skal altså udledes af Fælles Mål - [Om Fælles Mål | Børne- og Undervisningsministeriet \(uvm.dk\)](#) og anvendes i sammenhæng med beskrivelserne inden for de enkelte karakterer, der skal bruges i alle fag og sammenhænge, når der skal gives en karakter.” Den tilgang giver fra et analytisk standpunkt problemer med vurderingskvaliteten, da vurderingen og kriterierne bliver forankret i lærerens subjektive valg. Behovet for at vurdere mundtlighed ud fra bestemte kriterier er ligeledes påpeget af Nadia R. Rathje. Hun ser på feedbacksituationen i mundtlighed ud fra et didaktisk perspektiv, og der pointerer hun, at: ”Det fagligt krævende ved den mundtlige feedbacksituation kan stilladseres for både lærer og elever ved at arbejde fokuseret med meget tydelige rammer, faglige kriterier og mål...” (2014, s. 124). Rathjes pointe tydeliggør behovet for at lave et vurderingsredskab, der opstiller de faglige kriterier tydeligt for læreren. Rathjes fokus omhandler dog selve læringssituationen i undervisningen, men pointen er gældende under for undervisningens rammer også. Det kan her tilføjes, at Julie Isager i sin Ph.D.-afhandling viste, at eleverne afkoder, hvad læreren gerne vil have, og de forsøger at afkode og imitere lærerens måde at arbejde med for eksempel analyser, baseret på det, som læreren har vægtet i sin undervisning (2021, s. 171-173). Samme tendens ses i svarene fra eleverne i fokusgruppeinterviewet: ”Øh så jeg synes, at det stresser også lidt én i det, du laver dit arbejde, og du vil også gerne huske på at spørge lidt meget. Det kan godt gøre det lidt stressende på en eller anden måde.” (Elev i fokusgruppeinterview, se tabel 2). Eleven har her afkodet (ligesom klassekammeraterne har det), at regelmæssighed er et vigtigt kriterie for læreren, der giver dem karakterer. Derfor fokuserer eleven på at være mere aktiv frem mod karaktergivningen ved at stille flere spørgsmål. Dette er ikke sig selv et mål for god mundtlighed, at man er i stand til at stille mange spørgsmål, men det bliver det for eleven i situationen. I hvert fald ikke baseret på den mundtlighedsteori, der er præsenteret i dette projekt. Her fremstår endnu et argument for at designe et produkt, der er fokuseret på kompetencer ud fra tesen om, at læreren dermed vil tage nogle mere kvalificerede didaktiske valg, der omkredser mundtlighedsundervisning, hvor læreren får mulighed for at vurdere eleven inden for kriterierne, og ud fra tesen om, at det vil være en større hjælp i den formative evalueringsproces, der bør være forbundet med at give karakteren.

Sondringen i den første prototype mellem, hvad der svarer til 02, 7 og 12 skal ligeledes begrundes ud fra et fokus på at øge reliabiliteten gennem en tydelighed på, hvad der bedømmes ud fra, og øge validiteten ved, at der er nuancer i, hvad mundtlighed er på de forskellige niveauer af

karacterskalaen. Dette ønske om øget reliabilitet førte derfor til et valg om at lave vurderingskriterierne ud fra et analytisk standpunkt. Lærerens subjektive vurderinger og fornemmelser skulle altså skubbes i baggrunden, og så skulle deres vurderingsarbejde kvalificeres med fokus på delelementer af, hvad god mundtlighed er.

På baggrund af ovenstående tanker blev første prototype dermed skabt.

Skema til vurdering og feedback af elevers mundtlige kompetencer – første prototype

Forslag til brug af skemaet

Kriterierne kan ikke stå selv, da der er stor tolkning forbundet med dem. Derfor er det vigtigt med en struktur, hvor man, sammen med sine fag-faglige kolleger, diskuterer tolkningen af disse og eventuelt anvender cases i form af genfortællinger, optagelser på lyd/video med mere til at kalibrere fortolkningsfællesskabet.

Desuden er vigtigheden af at give formativ feedback omkring karaktergivningen (summativ feedback) altafgørende. Forhåbentligt kan nedenstående hjælpe til det.

Tanken er, at skemaet skal bruges til at give en gennemsnitlig karakter inden for Oracys fire punkter (fysisk, lingvistik, kognitivt og socio-emotionelt), som dermed tydeliggør, hvor der skal sættes ind for og med eleven. Disse overordnede punkter kan så føre til en samlet mundtlig karakter.

Figur 3 Uddrag af 'Skema til vurdering og feedback af elevers mundtlige kompetencer' - se det hele i bilag 6

Oracys fire tråde	Tilstrækkelig mundtlighedskompetence Karakter: 02	God mundtlighedskompetence Karakter: 7	Fremragende mundtlighedskompetence: Karakter: 12
Fysisk	Eleven anvender sporadisk kropssprog, gestik, blik og mimik med lidt relevans for situations- og kulturkonteksten	Eleven anvender kropssprog, gestik, blik og mimik på en måde, der er tilpasset situations- og kulturkonteksten samt den mundtlige tekst.	Eleven anvender kropssprog, gestik, blik og mimik, således det understøtter og bekræfter formålet i relation til situations- og kulturkonteksten samt den mundtlige tekst.
Lingvistik	Eleven kan til dels udtrykke sig forståeligt,	Eleven kan tilstrækkeligt udtrykke sig forståeligt,	Eleven kan på fornem vis udtrykke sig forståeligt,

	klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.	klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.	klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.
Kognitivt	Eleven kan argumentere og informere på en enkel måde.	Eleven kan argumentere og informere med belæg og dybde.	Eleven kan argumentere og informere med belæg og dybde baseret på selvstændig refleksion.
	Eleven bruger enkelte fagbegreber om tekst, faglige emner og sprog.	Eleven bruger fagsprog om tekst, faglige emner og sprog.	Eleven bruger præcist fagsprog om tekst, faglige emner og sprog
Socio-emotionelt	Eleven kan deltage aktivt og åbent i dialog, og eleven har kendskab til demokratisk samtaleform.	Eleven kan deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog, og eleven har viden om demokratisk samtaleform.	Eleven deltager aktivt, åbent og analytisk i dialog, og eleven formår at føre en demokratisk samtale frem.
	Eleven er engageret i sin performance.	Eleven er engageret i sin performance og er opmærksom på sine lyttere.	Eleven er engageret i sin performance og er opmærksom på sine lyttere. Eleven kan tilpasse og justere sin performance løbende efter behov.

Intervention og Refleksion – fase 3 og 4 jf. DBR innovationsmodellen

Næste led i designfasen var at afprøve prototypen blandt deltagere på et MuMo-seminar. Det er her i opgaven karakteriseret som den første intervention. Til seminaret deltog både lærere fra folkeskoler og gymnasier, læreruddannere og forskere fra Danmark, Sverige og Norge, der alle har mundtlighed som et stort fokus i deres virke. Metoden omkring testen af skemaet var, at hensigten med skemaet blev forklaret og derefter delt ud til deltagerne på seminaret. Herefter fik deltagerne mulighed for at undersøge og samtale om skemaet, hvor de skulle forholde sig kritisk og nysgerrigt på, hvad skemaet havde af mangler og muligheder. Videre blev de bedt om at forholde sig til, hvad god mundtlighed er. De blev bedt om at skrive deres noter ned og aflevere disse. Til sidst var der en

mundtlig vidensdeling fra de deltagere, der ønskede at give deres tanker videre, så noterne efterfølgende er blevet suppleret med uddybende kommentarer fra MuMo-seminarets deltagere. Der var et tidspres, hvorfor deltagerne havde travlt med at læse sig igennem hele skemaet.

Den feedback blev operationaliseret til nedenstående kategoriseringer af feedbacken fra MuMo-netværket. Nedenstående tabel er udformet på baggrund af de afleverede skemaer med deltagernes noter på og blandet sammen med egne noter om deltagernes udsagn i plenum efterfølgende.

Tabel 3 Feedback på prototypen efter første intervention – se eksempler på feedback i bilag 7.

Kategoriseringer af feedback på første prototype	Eksempel 1	Eksempel 2	Eksempel 3
Valg af kategorier i dansk kontekst	<i>”Revidere, justere de overordnede kategorier.”</i> – forslag om at ændre til: semantiske ressourcer, sproglige/verbale ressourcer, mundtlige handlinger og socio-emotionel med en anden benævnelse.	<i>”Elaborere kategorierne”</i>	<i>”Vær opmærksom på, at Oracy ikke kan overføres en til en til en dansk kontekst.”</i>
Type af mundtlighed	En person inddelte hvert udsagn i kategorier og gav citatet (se bilag): <i>”God muntlighed er knyttet til <u>formål</u> og om situation og om handlingen passer formålet.”</i>	En anden spurgte til konkrete formuleringer og skrev: <i>”I henhold til hva? (teksten, situationen, formål...)”</i>	<i>”Kan man tænke over at skelne mellem hvilken type af mundtlighed man kan indgå i?”</i>

Fagspecifik faglighed	<i>"Hvor ligger indholdet henne i skemaet?"</i>	<i>"Gerne eksempler på hvad det fx vil sige at bruge fagsprog og at bruge præcist fagsprog – dvs hjælpe eleven med at forstå hvordan de kan tage det næste skridt."</i>	
Vægtning ift. den endelige karakter	<i>"Hvad er vigtigst? Rangere det vigtigste."</i>	<i>"Vægt på noget 'konstigt'."</i>	
Fokusér på helhed frem for delelementer	<i>"Helhetsinntryk/ethos → kanskje heller en egen 'tråd'?"</i>	<i>"Som lærere har vi en faglig ethos som vekker mer eller mindre tillit, og vi er prisgitt situasjonen og øyeblikket, mot en bakgrunn av flere slike øyeblikk når vi forholder oss til våre egne elever."</i>	<i>"Jeg er litt skeptisk til universelle vurderingskriterier som fokuserer på delaspekter av en muntlig prestasjon, uten å ta hensyn til helheten – altså elevens samlede faglige ethos. Det betyr i så fall at vi avgrensner muntlighet til å være kun en ferdighet, og at vi gir avkall på muligheten for å si noe helhetlig om eleven som fagperson."</i>
Det visuelle	<i>"Der er meget tekst"</i>	En gruppe gav et forslag til en model	

Udfordringer ved vurdering af specifikke formuleringer	<i>”Eleven kan utrykke faglig forståelse uten bruk av presise fagbegreper. Fagbegreper kan bli ’kunstig’ også.” se bilag.</i>	<i>”Hvordan kan man vide om det er bevidst?” om specifik formulering.</i>	
---	---	---	--

Analyse af workshopens tilbagemeldinger

De overordnede kategorier af tilbagemeldinger betød en revidering af skemaets anvendelighed. Der var udfordringer ved at skulle vurdere specifikke formuleringer. Det har den komplikation, at reliabiliten for karaktergivningen ville falde. Der var altså behov for at justere enten formuleringer eller ændre helt på de kriterier, der var opstillet. Der var ligeledes udfordringer ved det visuelle. ”Der er meget tekst” (deltager på MuMo-seminar) blev sagt med et tryk på meget, og der blev nikket anerkende i rummet fra de andre deltagere. Set i relation til brugervenligheden af skemaet blev det dermed tydeligt, at skemaet fungerede med modsat virkning af, hvad der var tiltænkt. Nemlig at skemaet ville gøre det mere uoverskueligt at bedømme mundtligheden, og dermed ville skemaet ikke leve op til Krogstups idealer om informeret evaluering. Skemaet ville simpelthen miste anvendelsesrelevans ved at være så teksttungt og så visuelt begrænsende. Dette blev videre underbygget af næste kategori af feedback, der fokuserede på, at det var svært at finde frem til fagets faglighed i vurderingen. Det vil sige, at det, for deltagerne på seminaret, var udfordrende at finde frem til de formuleringer, der omhandlede skolens *sekundære diskurs* (jf. Gee). Det blev yderligere påpeget af, at der manglede en tydeliggørelse af, hvorledes de forskellige elementer var vægtet i forhold til hinanden. Her skal det dog siges, at den vægtning ville ske naturligt i brugen af skemaet, da der var flere elementer at vurdere ud fra i det kognitive (som i skemaet også omhandlede det fag-faglige i faget) og socio-emotionelle område. Dermed ville vægtningen ske automatisk, når man regnede snittet ud. Til gengæld blev det evident, at det ikke var tydeligt i skemaet, hvori danskfagets faglighed placerede sig, og det kunne komme til at skabe en ramme om karaktergivningen, som prototypen netop blev skabt som kritik af.

Videre var der en kritik af brugen af oracy som rammesætning for karaktergivningen, da oracys overførbare til andre kontekster kan diskuteres, og dermed altså en kritik af kategorierne, der var anvendt.

De to kategoriseringer, i feedbacken, der havde størst betydning for udviklingen af en ny prototype, var 'Type af mundtlighed' og 'Fokusér på helhed frem for delelementer'. Årsagen til at disse blev vægtet højt skulle findes i deres teoretiske argumentation og grundlag. 'Type af mundtlighed' resonerede hos forskeren og designeren i mig, da det blev tydeligt med feedbacken, at jeg havde misset nogle vigtige aspekter i mundtlighedsbegrebet. *"God muntlighed er knyttet til formål og om situation og om handlingen passer formålet."* (deltager på MuMo-seminar). Det betød, at jeg dykkede ned i mundtlighedsteorien. Nye aspekter af Tina Høeghs definition blev dermed tydelige, og et øget fokus på netop situationen, formålet og om handlingen er tilpasset disse trådte frem. Kombineret med pointen om at fokusere på helhed frem for delelementer, hvor især følgende kommentar satte gang i at revidere mit mundtlighedsbegreb og hele min tilgang til vurderingsredskabet:

"Jeg er litt skeptisk til universelle vurderingskriterier som fokuserer på delaspekter av en muntlig prestasjon, uten å ta hensyn til helheten – altså elevens samlede faglige ethos. Det betyr i så fall at vi avgrenser muntlighet til å være kun en ferdighet, og at vi gir avkall på muligheten for å si noe helhetlig om eleven som fagperson." (Deltager fra MuMo-seminar).

Pointen om at undgå at afgrænse mundtlighed til et for snævert begreb, er Henning Fjærdtoft enig i, i det han kalder at have et økologisk perspektiv på vurderinger af mundtligheder. Økologisk er her en pendant til det holistiske begreb tidligere anvendt i opgaven. "Det økologiske perspektivet er fruktbart fordi det anerkjender muntlighet som en sentral del av undervisningen i fag... . Når vi skal vurdere elevens muntlige interaksjoner, må vi derfor se dem i sammenheng med faglig læring, ulike former for deltakelse i det sosiale spillet i klasserommet og de normer og verdier som styrer lærerens og elevenes atferd." (Fjærdtoft, 2016, s. 122). Dermed er der altså et etisk og fagligt argument for at fokusere på helheden frem for på delelementer. Helhedsfokusset kan her tage højde for skelnen mellem de *primære og sekundære diskurser*, og de kan tage højde for at tænke elevens navigering i klasserummet med ind i overvejelserne. Det vil alt andet lige negligere reliabiliteten af karakteren, men det kan føre til, at modellen bliver kvalitativt mere brugbar i relation til den formative proces, som karakteren skal kunne bruges i. På den måde kan det argumenteres for, at modellens validitet sikres i form af, at den muligvis vil være mere anvendelig og valid end det nuværende alternativ.

Fokus på ny mundtlighedsteori og ny evalueringsteori.

Som beskrevet ovenfor kom der et øget fokus på situationen i mundtligheden og Tina Høeghs definition blev anskuet med et nyt erfaringsgrundlag jævnfør hermeneutikkens læringsforståelse. Oracy Skills Framework som brugbart kategoriseringsredskab blev kasseret som følge af den manglende anvendelighed i den danske kontekst. Det nye syn på mundtlighedens facetter fokuserede undersøgelsen på teorier om mundtlige situationer. Her blev Sylvi Penne og Frøydis Hertzbergs (2019) tanker om genrer og mundtlige tekster inspirerende. Det førte videre til Peter Fregerslevs bog ”Mundtlig retorik i danskfaget” (2022), hvor især hans tydeliggørelse af forskellige mundtlige genrer blev særdeles brugbart til at tydeliggøre de forskellige mundtlige situationer, der kan didaktiseres og vurderes mundtlig i.

Af ny evalueringsteori blev den holistiske tilgang nu omdrejningspunktet. Et fokus kom på at forstå, hvordan den kunne anvendes, og det blev tydeligt at kvalitetskravet til karakterens reliabilitet vil blive nedprioriteret ved at anskue vurderingen holistisk. Dog kan det højne karakterens autentiske kvalitet og dermed formative brug (Vinge, 2011), og det kan også øge karakterens validitet i form af, at der ved en holistisk tilgang skabes en større frihed til lærerens didaktiske valg, sådan at vurderingssituationer fremstår naturligt og tydeligt for læreren, om end det er gældende videnskabsteoretisk, at der er lavere validitet forbundet med den holistiske tilgang. Samtidig blev Henning Fjødtofts tidligere nævnte tanker om den økologiske tilgang til vurderinger i det mundtlige rum inddraget. (Fjødtoft, 2016, s. 132).

Fælles Måls formuleringer blev kasseret, hvilket skyldes, at de er abstrakte og svære at bedømme ud fra. Det bliver endnu mere tydeligt, når Fælles Måls beskrivelser skal nuanceres til tre karakterer. ”Generelle undervisningsmål, for eksempel kompetansemålene slik de er uttrykt i den norske læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring, LK06, er også en tingliggjøring i Wengers forstand, men de er abstrakte og må brytes ned og gøres eksplisitte hvis de skal fungere som kriterier.” (Vinge, 2011, s. 208) Der altså et behov for at bryde formuleringerne ned til eksplicitte formuleringer for, at de kan fungere som vurderingskriterier. Det er regeringen i det tidligere nævnte udspil ligeledes enige i (2023, s. 18).

Desuden blev det i gennemgangen af vurderingsteorien klart, at det er vigtigt at tydeliggøre, hvor vurderingsprocesserne kan finde sted. På MuMo-seminaret kom forslaget fra Tor Egil Furevikstrand om, at eleverne kan optage deres samtaler om litteratur, hvormed man som lærer får et indblik i, hvordan elevernes mundtlighed bruges til at føre deres faglighed frem eller det modsatte i samtaler,

der opererer på tværs af både den *primære og sekundære diskurs*. Dog står arbejdet med at kvalificere metoder til vurderingssituationer som en del af arbejdet i fremtiden med dette projekt, hvorfor det ikke nævnes yderligere end som en sidenote her, om end det har en stor betydning for kvaliteten af lærernes vurderinger af eleverne, hvorfor det helt sikkert bør være et omdrejningspunkt for en afprøvning af vurderingsmodellen.

Den iterative proces med at afprøve skemaet førte dermed til, at der blev revideret ny teori, designet blev ændret som følge af kollaborationen med deltagerne på seminaret, og designet tilpasset for at leve op til forskningsprincippet med, at DBR er pragmatisk og anvendelsesorienteret.

Vurderingsmodellen til elevens mundtlighed – et redskab til vurdering af standpunktskarakteren 'mundtlig dansk'

Den nye model tænkes i højere grad som et didaktisk redskab end det forhenværende skema.

Modellen skal give inspiration til, hvordan og hvor mundtlighed kan vurderes, og hvilke genrer der giver mulighed for undervisning i mundtlighed. Modellen skal ses som en model, hvor alle elementerne påvirker hinanden på kryds og tværs af modellen.

Vurderingsmodellen er dermed et didaktisk redskab, der indebærer tre grene af mundtligheden. Den indebærer de genrer, der opererer i mundtligheden fra et didaktisk perspektiv, den indebærer de mundtlige kompetencer, der ligger til grund for god mundtlighed og den tager højde for et fokus på elevens danskfaglighed. Alle tre parametre hænger uløseligt sammen i vurderingen af en elevs mundtlighed. Hvordan de enkelte parametre skal vægtes mangler stadig at blive undersøgt, dog vil tesen være, at dansk faglighed må tænkes ind i alle de andre parametre, som følge af skolens og fagets formål, hvorfor det logisk set vil være det parameter, der vægtes højest.

Tabel 4 Vurderingsmodellen til elevens mundtlighed – et redskab til vurdering af standpunktskarakteren 'mundtlig dansk'



Opsamling og diskussion af modellen

Fremadrettet skal modellen afprøves tættere på praksis, og den skal ligeledes revideres i relation til det afkald på reliabilitet, der unægteligt er sammenlignet med den første prototype.

Dermed skal der arbejdes hen mod en mere helstøbt model, der eventuelt rummer elementer af både den holistiske og analytiske tilgang til vurderinger. En oplagt tilføjelse vil være at tilføje et skema, der giver læreren mulighed for at vurdere elevens niveau inden for de genrer og kompetencer, der her er opstillet og inden for skalaen, hvormed læreren får mulighed for at anvende en mere analytisk tilgang blandet sammen med den holistiske.

Dog er tesen, at 'Vurderingsmodellen til elevens mundtlighed' er så forankret i teori om god mundtlighed, og at dens anvendelighed er så brugbar, at den validitet, der ellers evalueringsteoretisk gives afkald på ved en mere holistisk tilgang, alligevel sikres ved, at modellen er mere anvendelig.

Det bliver så at sige bedre end det alternativ, der er. Dermed vil eleverne blive målt på de parametre i mundtligheden, der er afgørende for elevens mundtlighed, så vi kan reducere kriteriet om regelmæssighed til at være en sidebemærkning i den formative og summative evaluering af eleverne, og så der kan være et fokus på, hvordan vi kan vurdere mundtligheden i flere situationer end i fremlæggelser og deltagelse i IRE-samtalerne i klassen. Det er tesen, at det vil sikre, at eleven bliver vurderet på en mere valid baggrund. Disse teser mangler tydeligvis at blive afprøvet i en intervention, og ved den næste intervention er det vigtigt, at det foregår i den kontekst, hvor modellen skal bruges. Det vil sige, at den skal ud i skolen og afprøves af lærere, der arbejder med udskolingen. Videre mangler teserne, om modellens anvendelighed og overførbarhed til en forbedret vurdering af mundtlighed, at blive verificeret af data, hvormed interventionerne skal have et andet design, end den første intervention. Der er altså krav om et større fokus på evalueringsteorisk belæg for modellen, end der har været i denne undersøgelse hidtil. Derefter skal DBR-faserne gentages og gentages nok en gang, indtil modellen kan vurderes at være et brugbart didaktisk redskab til vurderingen af mundtlighed i en dansk skolekontekst.

Konklusion

Opgavens undersøgelsesfelt var at undersøge, hvad der skal til for at få en god standpunktskarakter i 'mundtlig dansk'. Den eksplorative undersøgelse giver svaret, at eleven skal række hånden op og deltage meget i undervisningen. Videre må eleven gerne deltage med en høj faglighed, men det vigtigste er hvor regelmæssigt, eleven rækker hånden op. Dog var det både hos lærerne og eleverne tydeligt, at de ønskede, at de vidste mere om, hvad der lå til grund for en god 'mundtlig dansk'-standpunktskarakter, da der på nuværende tidspunkt er en del ubehag forbundet med at give og få standpunktskarakteren. Et ubehag der for læreren vil kunne mindskes ved, at læreren kan begrunde sine vurderinger på et mere fagligt grundlag, og et ubehag, der for eleven kan mindskes ved, at eleven får mere formativ evaluering på sin karakter med tydelige argumenter og vurderingskriterier. På nuværende tidspunkt defineres kriterierne ud fra Fælles Mål for danskfagets beskrivelser og ud fra, hvad der vægtes hos den enkelte lærer. Teorierne om mundtlighed i denne opgave giver god mulighed for at begrunde den mundtlige karakter på et mere kvalificeret grundlag og på en måde, hvor vurderingskriterierne bliver mindre abstrakte og dermed tydeligere for både læreren og eleven. *Vurderingsmodellen til elevens mundtlighed* er et bud på et mere konkret didaktisk redskab, der kan fremme lærerens valg i forbindelse med vurderinger af sine elever. Både med henblik på den summative evaluering, den formative evaluering og med henblik på de didaktiske valg, der

foretages med målet om at lave god undervisning i mundtlighed. Modellen er ikke alene svaret, og modellen mangler ligeledes at blive kvalificeret gennem flere iterative processer og en mere kvalificeret forskningsbaseret tilgang, men perspektiverne i at anvende et vurderingsredskab for mundtlighed giver håb for, at lærernes fokus på mundtligheden i undervisningen kan kvalificeres yderligere i fremtiden. Dermed er håbet, at dette bachelorprojekt vil være med til at skubbe til diskursen om mundtlighed mod en mere fagligt og praksisorienteret forankret diskurs i fremtidens folkeskolen.

Litteraturliste

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1

Børne og Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Faghæfte 2019*.

https://emu.dk/sites/default/files/2023-01/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf

Børne og Undervisningsministeriet. (2023). *Standpunktskarakterer i folkeskolen – Inspiration og vejledning til afgivelse af standpunktskarakterer i folkeskolen*.

<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf23/aug/230811-standpunktskarakterer-i--folkeskolen.pdf>

Christensen O., Gynther, K. og Brun Petersen, T. (2012). Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring & Medier*, 2012(9), s. 1-20.

<https://tidsskrift.dk/lom/article/view/6140/6108>

Dahler-Larsen, A. & Dahler-Larsen, P. (1999). *Fokusgrupper i teori og praksis*. Politologiske skrifter 2. Fundet d. 24. april på:

https://www.sdu.dk/~media/Files/Om_SDU/Institutter/Statskundskab/Skriftserie/99PDL2.ashx

Dimova, S., Yan, X. & Ginther, A. (2022). Local tests, local contexts. *Language Testing*. Volume 39(Issue 3), s. 341-354

<https://doi-org.ez-son.statsbiblioteket.dk/10.1177/02655322221092392>

EVA (2020). *Undervisningspraksis i udskolingen*.

<https://www.eva.dk/grundskole/undervisningspraksis-udskolingen>

Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetenase og muntlighetsdidaktik*. (s. 119-135).

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Fregerslev, P. (2022). *Mundtlig retorik i danskfaget*. Forfatteren og Samfundslitteratur.

Gee, J. P. (2012). *Literacy og Diskurs*. Nationalt Videnscenter for Læsning.

<https://videnomlaesning.dk/literacydk/literacy-og-diskurs/>

Halkier, B. (2003). *Fokusgrupper*. 1. udgave, 2. oplag. Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag

Haandbæk Schmidt, C. (2020). *Det kvalitative interview*. Fundet d. 15. maj på:

<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabelige-metoder/det-kvalitative-interview/>

Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk forlag.

Illum, L. S. & Carlsen, D. (2020). Mundtlighed i danskfaget og dets læremidler. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (8), 10-39. DOI 10.7146/lt.v%vi%i.120633

Isager, J. (2021). *"Hvis du vakler, er der ridser i lakken"* Mundtlige danske studentereksaminer fra elevperspektiv. Ph.D.-afhandling. Institut for Kulturvidenskaber. Syddansk Universitet.

https://www.researchgate.net/publication/355959548_Hvis_du_vakler_er_der_ridser_i_lakken_Mundtlige_danske_studentereksaminer_fra_elevperspektiv

Krogstrup, H., K. (2006). *Evalueringsmodeller (2. udgave)*. Hans Reitzel.

Schmidt, C. H. (2020). *Det kvalitative interview*. 2. udgave. Hentet den 26. april 2022 på: www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabelige-metoder/det-kvalitative-interview/

Natonalt Videncenter for Læsning. (u.å.). *Om literacy-begrebet*. <https://videnomlaesning.dk/literacydk/om-literacy-begrebet/>. Besøgt d. 7/1 2024.

Penne, S. & Hertzberg, F. (2019). *Mundtlige tekster (1. udgave, 2. oplag)*. Dansk lærerforeningens Forlag.

Rathje, N. R. (2014). Faglig mundtlighed - et bud på en danskfaglig mundtlighedsdidaktik med et feedbackperspektiv. I: Vibeke Christensen (red.), *Feedback i danskfaget* (s. 119-135). Frederikshavn: Dafolo. ISBN 9788771600117.

Regeringen. (2023). *Forberedt på fremtiden II. Frihed og fordybelse - et kvalitetsprogram for folkeskolen*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/okt/231011-forberedt-pa-CC-8A-fremtiden-2-web.pdf>

Skar, G. B., Jølle, L., & Aasen, A. J. (2020). Establishing Rating Scales to Assess Writing Proficiency Development in Young Learners. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 30 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7909>

Tanggard, L., Thuesen, F. & Vitus, K. (2014). *Konflikt i kvalitative studier*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels

Thisted, J. (2011). *Forskningsmetode i praksis – projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. 1. udgave, 2. oplag. Munksgaard Danmark

Utdanningsdirektoratet (2020). *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trin*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-norsk-10.-trinn/>

Vinge, J. (2011). Analytiske og holistiske tilganger til vurdering – en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger i musikkfaget. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 13*. s. 199-220

Voice 21 & Oracy Cambridge. (2019). *Oracy Skills Framework and Glossary*.

<https://oracycambridge.org/wp-content/uploads/2020/06/The-Oracy-Skills-Framework-and-Glossary.pdf>

Voice 21. (2022). What is oracy? <https://voice21.org/what-is-oracy/>. Besøgt d. 7. Januar 2024.

Bilag 1 – Interviewguiden til fokusgruppeinterviews

For lærergruppen var følgende interviewguide planlagt:

- Info om mig selv og undersøgelsen
- Samtykkeerklæring
- Tænd optageredskab og forklar, at det handler ikke om enighed - det handler om erfaringer og oplevelser med karaktergivning i mundtlig dansk.
- Selve interviewet: Start med en lille runde, hvor hver især fortæller hvilket klassetrin og måske en kort anekdote om karaktergivning, der på en måde repræsenterer jeres oplevelser/erfaringer med at give karakter i mundtlig dansk
- Ét vigtigt spørgsmål: hvad vurderer i mundtlighed ud fra?
 - Er det noget i taler med eleverne om?
 - Hvordan laver I undervisning i mundtlighed?
 - hvad er oplevelsen af at skulle bedømme mundtlighed?
 - Hvordan påvirker karaktergivning jeres undervisning?
 - Drøfter I mundtlig karaktergivning og kriterier med kolleger?

Undervejs i interviewet dukkede der andre spørgsmål op, og som moderator var det vigtigt at være åben over for samtalens udvikling og nysgerrig på lærernes udsagn. Nogle gange udviklede spørgsmålene sig så de lød anderledes i interviewet.

For elevgruppen var følgende interviewguide planlagt (sætningerne med fed markerer vigtige spørgsmål, der gerne skulle flettes ind i samtalen):

- Info om mig selv og undersøgelsen - interviewet tager max 30 minutter
- Samtykkeerklæringsdelen
- Tænd optageredskab —> fokus på jeres personlige oplevelser (de må meget gerne adskille sig fra de andres, så vi kan diskutere det —> giver måske nye vinkler til sig selv?)
- Spørgsmålene:
 - **Hvordan oplever I dét at få mundtlige standpunktskarakterer i dansk?**
 - Hvad bruger i karaktereren til?
 - Hvordan føles det op til, under og efter karakteren skal gives?
 - “En lærer siger, at vedkommende synes det er ubehageligt at give dårlige standpunktskarakterer, da det bliver et ekstra slag i hovedet på eleven, som så bare siger: “jeg er jo også bare dum.” Hvad tænker i om det?
 - **Hvad tror I, at I bliver vurderet ud fra, når i får jeres karakter?**
 - Læreres kriterier: faglighed, regelmæssighed og et pædagogisk element.
Hvad er jeres tanker om de tre kriterier?
 - **Hvad vil det sige at være dygtig mundtligt i jeres øjne?**
 - **(Hvis I kunne bestemme helt over, hvordan karakteren i mundtlig dansk skulle gives og om den skulle gives, hvad ville i så bestemme/ønske?)**
- Afslutning med præcisering af samtykkeerklæring - min mail står på papiret, så jeres forældre/værger kan bare sende det til mig (et billede af underskriftdelen er nok).

Bilag 2 – Transkribering af fokusgruppeinterview med dansklærere i udskoling på både 7., 8. og 9. klassetrin.

Transkriberingen af fokusgruppeinterviewet kan ses på linket, da det er for langt til at have med i opgaven. Er der problemer med at tilgå linket, så bedes I henvende jer til 3029637@ucsyd.dk, så skal jeg sørge for at dele dokumentet med jer.

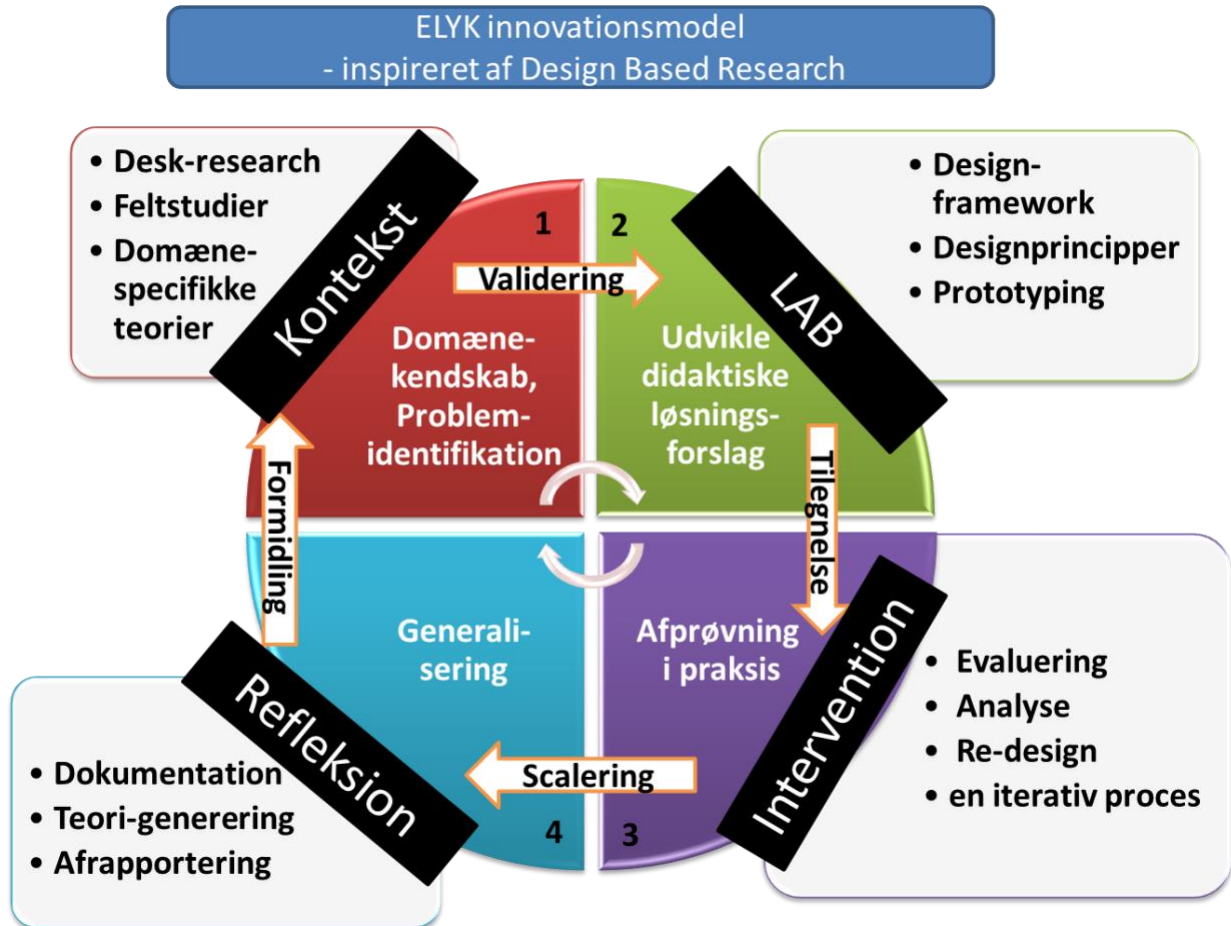
https://ucsyddanmark-my.sharepoint.com/personal/3029637_ucsyd_dk/Documents/Bilag%20%20-%20Fokusgruppeinterview%20af%20lærere.pdf

Bilag 3 – Transkribering af fokusgruppeinterview af fem elever (2 drenge og 3 piger) fra 9. klasse

Transkriberingen af fokusgruppeinterviewet kan ses på linket, da det er for langt at have med i opgaven. Er der problemer med at tilgå linket, så bedes I henvende jer til 3029637@ucsyd.dk, så skal jeg sørge for at dele dokumentet med jer.

https://ucsyddanmark-my.sharepoint.com/personal/3029637_ucsyd_dk/Documents/Bilag%203%20-%20Fokusgruppeinterview%20af%20elever.pdf

Bilag 4 – ELYKs DBR Innovationsmodel



Bilag 5 – eksempler på mundtlighed i Fælles Mål for danskfaget

Efter 9. klasstrin

Kompetenceområde	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensområder og -mål											
			Finde tekst	Forberedelse	Afkodning	Sprogforståelse	Tekstforståelse	Sammenhæng	Planlægning	Forberedelse	Fremstilling	Respons	Korrektur*	Præsentation og evaluering
Læsning	Eleven kan styre og regulere sin læseproces og diskutere teksters betydning i deres kontekst.	1.	Eleven kan kildekritisk vurdere brugen af ekvipageproducent indhold.	Eleven har viden om afsenderforhold og generer på internettet.	Eleven kan vurdere teksters afsender og målgrupper.	Eleven har viden om afsenderforhold og målgrupper.	Eleven kan variere læsehastighed bevidst efter læseformål og ordkendte tekst.	Eleven har viden om sammenhæng mellem ordgenkendelse og læsehastighed.	Eleven kan vurdere tekstens sproglige virkemidler.	Eleven har viden om sproglige virkemidler.	Eleven kan sammenfatte informationer fra forskellige elementer i teksten.	Eleven har viden om tekstelementers opbygning og funktion.	Eleven kan sætte tekster ind i sammenhæng.	Eleven har viden om sammenhæng mellem tekst og kontekst.
		2.	Eleven kan planlægge og gennemføre faser i informationsøgning.	Eleven har viden om faser i informationsøgning.	Eleven kan skaffe sig overblik over multimodale teksters opbygning.	Eleven kan læse komplekse danske og lærte ord hurtigt og sikkert.	Eleven har viden om morfem i linéord.	Eleven kan vurdere betydningen af ord og bøger i relation til tekstens oprindelse.	Eleven kan sammenfatte informationer fra flere tekster.	Eleven har viden om sociotekster og formelt sprog.	Eleven har viden om metoder til sammenstilling af informationer fra flere tekster.	Eleven kan diskutere mulige udfald af situationer beskrevet i tekster.	Eleven har viden om metoder til opstilling af scenarier.	Eleven har viden om metoder til undersøgelse af tekster.
		3.	Eleven kan gennemføre målrettet og kritisk informationsøgning.	Eleven har viden om kildekritisk søgning.	Eleven kan afgøre, hvordan en tekst skal læses.	Eleven har viden om læsestrategier.	Eleven kan læse komplekse tekster hurtigt og sikkert.	Eleven har viden om stavemåde og betydning af ord i alle tekster.	Eleven kan anvende ord og udtryk i betydning til at forstå komplekse tekster.	Eleven har viden om anvendelse af betydning for budskabet.	Eleven kan forstå komplekse tekster.	Eleven har viden om metoder til vurdering af teksters formål og perspektiv.	Eleven kan kritisk vurdere teksters udsagn på baggrund af kontekst.	Eleven har viden om metoder til systematisk undersøgelse af tekster.
Fremstilling	Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation.	1.	Eleven kan selvstændigt formulere en afgrænset opgave.	Eleven har viden om opgave- og problemformulering.	Eleven kan indsamle oplysninger og disponere indholdet.	Eleven har viden om spørgeteknikker og observationsmetoder.	Eleven kan udarbejde oplysninger og udtrykke sig.	Eleven har viden om argumenterende og reflekterende fremstillingsformer.	Eleven kan respondere på forskellige fremstillingsformer.	Eleven har viden om fremstillingsformer.	Eleven kan registrere og korrigere egne og andres fejl.	Eleven har viden om sproglig korrekthed.	Eleven kan layoute tekster, så det fremmer kommunikationen.	Eleven har viden om formidlingsformer.
		2.	Eleven kan organisere samarbejde om fremstilling.	Eleven har viden om produktionsplanlægning, roller, faser, ressourcer, opgavetyper og deadlines.	Eleven kan forberede større multimodale produktioner.	Eleven har viden om research, optagelse og skitser.	Eleven kan fremstille større multimodale produktioner.	Eleven har viden om virkemidler, grafisk design og efterproduktion.	Eleven kan respondere på sproglig stil.	Eleven har viden om sproglig stil.	Eleven kan korrigere teksters layout.	Eleven har viden om layout af forskellige genrer.	Eleven kan lancere større multimodale produktioner.	Eleven har viden om PR og lancering.
		3.	Eleven kan brette-lægge proces fra ide til færdigt produkt.	Eleven har viden om komplekse fremstillingsprocesser.	Eleven kan disponere og layoute stof så det fremmer hensigten med produktet.	Eleven har viden om målrettede disposition- og formidlingsmetoder.	Eleven kan fremstille sammenhængende tekster i forskellige genrer og stilarter.	Eleven har viden om varierede udtryksformer målrettet forskellige målgrupper.	Eleven kan respondere på forholdet mellem produktion og genre.	Eleven har viden om genret.	Eleven kan fremstille tekster med korrekt grammatik og layout.	Eleven har viden om korrekt grammatik, stavning, tegnsætning og layout.	Eleven kan opstille mål for nye fremstillingsprocesser.	Eleven har viden om evalueringsmetoder.
Fortolkning	Eleven kan forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster.	1.	Eleven kan formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog.	Eleven har viden om æstetisk sprogtale.	Eleven kan undersøge samspillet mellem genre, sprog, indhold og virkelighed.	Eleven har viden om genre, sprog, symbolik, forfattere, værk og fortællere.	Eleven kan fortolke egne og andres fremstillinger af identitet i tekster.	Eleven har viden om metoder til fortolkning.	Eleven kan vurdere teksters form.	Eleven har viden om vurderingskriterier vedrørende form.	Eleven kan sætte tekster i relation til aktuelle problemstillinger.	Eleven har viden om metoder til at sætte tekster i relation til aktuelle problemstillinger.		
		2.	Eleven kan følge forløb og komposition i komplekse tekster.	Eleven har viden om komplekse fortællestrukturer og kompositioner.	Eleven kan undersøge teksters flertydighed.	Eleven har viden om fortællerfærdigheder og betydningstilgængelighed i teksten.	Eleven kan foretage flertydige fortolkninger.	Eleven har viden om forskellige fortolkninger.	Eleven kan diskutere forskellige fortolkninger af en tekst.	Eleven har viden om forskellige læsepositioner.	Eleven kan sætte tekster i perspektiv til litteraturhistorisk tradition og udvidning gennem litteraturhistorisk læsning og Dansk litteraturkanon.	Eleven har viden om kulturelle og litterære perioder og Dansk litteraturkanon.	Eleven har viden om metoder til at sætte tekster i relation til aktuelle problemstillinger.	
		3.	Eleven kan reflekteret indvise sig i teksters univers som grundlag for fortolkning.	Eleven har viden om fortolkningsorienterede læsestrategier.	Eleven kan gennemføre en målrettet analyse af en tekst.	Eleven har viden om analysemetoder og fortolkningsstrategier.	Eleven kan diskutere bud på et eller flere samlede udsagn på baggrund af undersøgelsen.	Eleven har viden om metoder til sammenstilling af undersøgelsens elementer.	Eleven kan vurdere teksters udsagn og kvalitet.	Eleven har viden om vurderingsmetoder vedrørende teksters kvalitet.	Eleven kan sætte tekster i relation til mulige fremtidsperspektiver.	Eleven har viden om metoder til at sætte tekster i relation til mulige fremtidsperspektiver.		
Kommunikation	Eleven kan deltage reflekteret i kommunikation i komplekse formelle og sociale situationer.	1.	Eleven kan argumentere og informere.	Eleven har viden om argumentations- og informationsformer.	Eleven kan bruge kropssprog som udtryk.	Eleven har viden om krop og identitet.	Eleven kan diskutere etiske spørgsmål vedrørende kommunikation på internettet.	Eleven har viden om kommunikationsetik.	Eleven kan kommunikere med nordmand og svensker.	Eleven har viden om norsk og svensk i letforståelig form.	Eleven kan lægge udtryk for holdninger i sprog.	Eleven har viden om sproglig modalitet.		
		2.	Eleven kan analysere samtaler.	Eleven har viden om retoriske virkemidler, talehandlinger og positionering.	Eleven kan bruge kropssprog og stemme tilpasset kommunikationssituationen.	Eleven har viden om kropssprog og retoriske virkemidler.	Eleven kan vælge digitale teknologier i forhold til situationen.	Eleven har viden om digitale teknologiers kommunikationsmuligheder.	Eleven kan begå sig bevidst i sprogligt komplekse situationer.	Eleven har viden om sproglige numre og omgangsformer i forskellige situationer.	Eleven kan lægges, hvordan vi danser, og sprogets virkning.	Eleven har viden om sproglig virkning.		
		3.	Eleven kan deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog.	Eleven har viden om demokratisk dialog.	Eleven kan analysere eget og andres kropssprog.	Eleven har viden om sammenhæng mellem situation, kultur og kropssprog.	Eleven kan diskutere betydningen af digitale kommunikationsteknologier for eget liv og fællesskab.	Eleven har viden om sammenhængen mellem digitale teknologier og kommunikation.	Eleven kan kommunikere aktivt i forskellige sproglige og kulturelle situationer i en globaliseret verden.	Eleven har viden om sammenhæng mellem situation, kultur og sprog.	Eleven kan karakterisere og diskutere sprog i forskellige situationer.	Eleven har viden om sprogs variation og sprogets forskellige funktioner.		

Bindende rammer i Fælles Mål | Vejledende færdigheds- og vidensmål | * Se opmærksomhedspunkter

Bilag 6 – Skema til vurdering og feedback af elevers mundtlige kompetencer

Baggrund

På baggrund af undersøgelsen af lærere og elevers oplevelser af at give og modtage den mundtlige standpunktskarakter i danskfaget.

Skemaet er baseret på 'The Oracy Skills Framework'¹, 'Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn'² og udvalgte mundtlige kompetencer og vidensmål fra Fælles mål for danskfaget.

Forslag til brug af skemaet

Kriterierne kan ikke stå selv, da der er stor tolkning forbundet med dem. Derfor er det vigtigt med en struktur, hvor man, sammen med sine fag-faglige kolleger, diskuterer tolkningen af disse og eventuelt anvender cases i form af genfortællinger, optagelser på lyd/video med mere til at kalibrere fortolkningsfællesskabet.

Desuden er vigtigheden af at give formativ feedback omkring karaktergivningen (summativ feedback) altafgørende. Forhåbentligt kan nedenstående hjælpe til det.

Tanken er, at skemaet skal bruges til at give en gennemsnitlig karakter inden for Oracys fire punkter (fysisk, lingvistisk, kognitivt og socio-emotionelt), som dermed tydeliggør, hvor der skal sættes ind for og med eleven. Disse overordnede punkter kan så føre til en samlet mundtlig karakter.

Oracys fire tråde	Tilstrækkelig mundtlighedskompetence Karakter: 02	God mundtlighedskompetence Karakter: 7	Fremragende mundtlighedskompetence: Karakter: 12
Fysisk	Eleven anvender sporadisk kropssprog, gestik, blik og mimik med lidt relevans for situations- og kulturkonteksten	Eleven anvender kropssprog, gestik, blik og mimik på en måde, der er tilpasset situations- og	Eleven anvender kropssprog, gestik, blik og mimik, således det understøtter og bekræfter formålet i relation til

¹ <https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/oracy/>

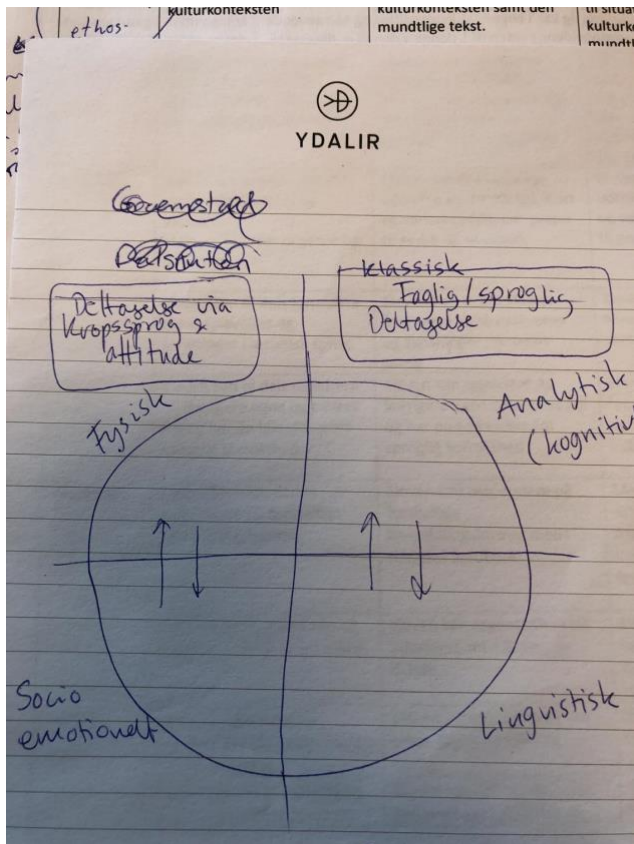
² <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-norsk-10.-trinn/>

		kulturkonteksten samt den mundtlige tekst.	situations- og kulturkonteksten samt den mundtlige tekst.
	Eleven anvender sporadisk prosodiske virkemidler (tempo, rytme, tryk, klang) i de mundtlige situationer	Eleven anvender bevidst prosodiske virkemidler (tempo, rytme, tryk, klang), således det fremmer lytningen fra modtageren	Eleven anvender bevidst og flydende prosodiske virkemidler (tempo, rytme, tryk, klang), således modtageren drages ind i den mundtlige situation
Lingvistik	Eleven kan til dels udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.	Eleven kan tilstrækkeligt udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.	Eleven kan på fornem vis udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.
	Eleven kan til dels formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog.	Eleven kan tilstrækkeligt formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog	Eleven kan på fornem vis formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog
	Eleven kan til dels registrere og korrigere egne og andres fejl og har en lille viden om sproglig korrekthed	Eleven kan registrere og korrigere egne og andres fejl og har en god viden om sproglig korrekthed	Eleven kan på fornem vis registrere og korrigere egne og andres fejl og har en stor viden om sproglig korrekthed
Kognitivt	Eleven kan overfladisk respondere på forskellige fremstillingsformer.	Eleven kan respondere med relevant feedback på forskellige fremstillingsformer.	Eleven kan respondere med relevant feedback og vurdere, hvordan dette skal formidles til modtager, på forskellige fremstillingsformer.

Eleven kan argumentere og informere på en enkel måde.	Eleven kan argumentere og informere med belæg og dybde.	Eleven kan argumentere og informere med belæg og dybde baseret på selvstændig refleksion.
Eleven bruger enkelte fagbegreber om tekst, faglige emner og sprog.	Eleven bruger fagsprog om tekst, faglige emner og sprog.	Eleven bruger præcist fagsprog om tekst, faglige emner og sprog
Eleven beskriver indhold og nogle virkemidler i tekster. Eleven placerer tekster i en kontekst.	Eleven analyserer og gengiver sin forståelse af tekster. Eleven giver eksempler på virkemidler og beskriver forholdet mellem tekst og kontekst.	Eleven analyserer og tolker tekster. Eleven reflekterer over virkemidler og forholdet mellem tekst og kontekst.
Eleven kommunikerer noget fagligt indhold og begrunder i nogen grad egne opfattelser og meninger i mundtlige præsentationer, samtaler og diskussioner.	Eleven kommunikerer fagligt indhold klart og underbygger egne opfattelser og meninger i mundtlige præsentationer, samtaler og diskussioner.	Eleven kommunikerer fagligt indhold klart og tydelig og argumenterer sagligt i mundtlige præsentationer, samtaler og diskussioner.
Eleven har enkel viden om komposition og kan i nogen grad anvende denne viden til at tilpasse til genre og situation.	Eleven har god viden om komposition og kan anvende denne viden til at tilpasse til genre og situation.	Eleven har stor viden om komposition og kan anvende denne viden til at tilpasse til genre og situation med henblik på at fremme sit budskab.
Eleven har lille viden om retoriske virkemidler, talehandlinger og positionering.	Eleven har god viden om retoriske virkemidler, talehandlinger og positionering, og eleven	Eleven har stor viden om retoriske virkemidler, talehandlinger og positionering og formår at

		kan bruge disse i den mundtlige situation.	tilpasse disse til den mundtlige situation.
Socio-emotionelt	Eleven kan deltage aktivt og åbent i dialog, og eleven har kendskab til demokratisk samtaleform.	Eleven kan deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog, og eleven har viden om demokratisk samtaleform.	Eleven deltager aktivt, åbent og analytisk i dialog, og eleven formår at føre en demokratisk samtale frem.
	Eleven kan samarbejde om fremstilling og har viden om produktionsplanlægning, faser, ressourcer, opgavetyper og deadlines	Eleven kan organisere samarbejde om fremstilling og har viden om produktionsplanlægning, faser, ressourcer, opgavetyper og deadlines	Eleven kan organisere samarbejde om fremstilling og har kompetencer inden for og viden om produktionsplanlægning, faser, ressourcer, opgavetyper og deadlines
	Eleven er engageret i sin performance.	Eleven er engageret i sin performance og er opmærksom på sine lyttere.	Eleven er engageret i sin performance og er opmærksom på sine lyttere. Eleven kan tilpasse og justere sin performance løbende efter behov.
	Eleven lytter til dels aktivt og engageret på oplæg og i samtaler.	Eleven lytter aktivt og engageret på oplæg og i samtaler.	Eleven lytter aktivt og engageret på oplæg og i samtaler og responderer passende.

Bilag 7 – eksempler på feedback fra MuMo-seminaret (første intervention)



Reviderer justere de omonnede kategorier

Vurderingsskema mundtlighed

Oracy's fire tråde	Tilstrækkelig mundtlighedskompetence Karakter: 02	God mundtlighedskompetence Karakter: 7	Fremragende mundtlighedskompetence Karakter: 12
Fysisk	Eleven anvender sporadisk kropssprog, gestik, blik og mimik med lidt relevans for situations- og kulturkonteksten	Eleven anvender bevidst prosodiske virkemidler (tempo, rytme, tryk, klang) i de mundtlige situationer	Eleven anvender bevidst og flydende prosodiske virkemidler (tempo, rytme, tryk, klang), således modtageren drages ind i den mundtlige situation
Lingvistisk	Eleven kan til dels udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.	Eleven kan tilstrækkeligt udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.	Eleven kan på fornem vis udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.
Kognitiv	Eleven kan til dels formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog.	Eleven kan tilstrækkeligt formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog.	Eleven kan på fornem vis formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog.
	Eleven kan til dels registrere og korrigere egne og andres fejl og har en lille viden om sproglig korrekthed	Eleven kan registrere og korrigere egne og andres fejl og har en god viden om sproglig korrekthed	Eleven kan på fornem vis registrere og korrigere egne og andres fejl og har en stor viden om sproglig korrekthed
	Eleven kan overfladisk respondere på forskellige fremstillingsformer.	Eleven kan respondere på forskellige fremstillingsformer med relevant feedback.	Eleven kan respondere på forskellige fremstillingsformer med relevant feedback og vurdere, hvordan dette skal formidles til modtager.
	Eleven kan argumentere og informere på en enkel måde.	Eleven kan argumentere og informere med belæg og dybde.	Eleven kan argumentere og informere med belæg og dybde baseret på selvstændig refleksion.
	Eleven bruger enkelte fagbegreber om tekst, faglige emner og sprog.	Eleven bruger fagsprog om tekst, faglige emner og sprog.	Eleven bruger præcist fagsprog om tekst, faglige emner og sprog.
	Eleven beskriver indhold og nogle virkemidler i tekster.	Eleven analyserer og gengiver sin forståelse af	Eleven analyserer og reflekterer tekster. Eleven reflekterer

Særlige kategorier + verbale ressourcer

Sproglige verbale ressourcer

Uden menlige + handlinger?

Hva er vigtigt? Se Udfor.no - eksamen

Reviser det vigtigste først - vurderingsskemaer

Vurderingsskema mundtlighed 10. trin

Oracy's fire tråde	Tilstrækkelig mundtlighedskompetence Karakter: 02	God mundtlighedskompetence Karakter: 7	Fremragende mundtlighedskompetence Karakter: 12
Fysisk	Eleven anvender sporadisk kropssprog, gestik, blik og mimik med lidt relevans for situations- og kulturkonteksten	Eleven anvender bevidst prosodiske virkemidler (tempo, rytme, tryk, klang), således det fremmer lytningen fra modtageren	Eleven anvender bevidst og flydende prosodiske virkemidler (tempo, rytme, tryk, klang), således modtageren drages ind i den mundtlige situation
Lingvistisk	Eleven kan til dels udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.	Eleven kan tilstrækkeligt udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.	Eleven kan på fornem vis udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.
	Eleven kan til dels formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog.	Eleven kan tilstrækkeligt formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog.	Eleven kan på fornem vis formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog.
	Eleven kan til dels registrere og korrigere egne og andres fejl og har en lille viden om sproglig korrekthed	Eleven kan registrere og korrigere egne og andres fejl og har en god viden om sproglig korrekthed	Eleven kan på fornem vis registrere og korrigere egne og andres fejl og har en stor viden om sproglig korrekthed
Kognitiv	Eleven kan overfladisk respondere på forskellige fremstillingsformer.	Eleven kan respondere på forskellige fremstillingsformer med relevant feedback.	Eleven kan respondere på forskellige fremstillingsformer med relevant feedback og vurdere, hvordan dette skal formidles til modtager.
	Eleven kan argumentere og informere på en enkel måde.	Eleven kan argumentere og informere med belæg og dybde.	Eleven kan argumentere og informere med belæg og dybde baseret på selvstændig refleksion.
	Eleven bruger enkelte fagbegreber om tekst, faglige emner og sprog.	Eleven bruger fagsprog om tekst, faglige emner og sprog.	Eleven bruger præcist fagsprog om tekst, faglige emner og sprog.
	Eleven beskriver indhold og nogle virkemidler i tekster.	Eleven analyserer og gengiver sin forståelse af	Eleven analyserer og reflekterer tekster. Eleven reflekterer

Eleven kan udtrykke sig klar og forståelse uden blik

→ Faglige fagbegreber er fagbegreber kan blik handlinger i sig.

Hva er vigtigt? Se Udfor.no - eksamen

Reviser det vigtigste først - vurderingsskemaer

Vurderingsskema mundtlighed 10. trin

Oracy's fire tråde	Tilstrækkelig mundtlighedskompetence Karakter: 02	God mundtlighedskompetence Karakter: 7	Fremragende mundtlighedskompetence Karakter: 12
Fysisk	Eleven anvender sporadisk kropssprog, gestik, blik og mimik med lidt relevans for situations- og kulturkonteksten	Eleven anvender bevidst prosodiske virkemidler (tempo, rytme, tryk, klang) i de mundtlige situationer	Eleven anvender bevidst og flydende prosodiske virkemidler (tempo, rytme, tryk, klang), således modtageren drages ind i den mundtlige situation
Lingvistisk	Eleven kan til dels udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.	Eleven kan tilstrækkeligt udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.	Eleven kan på fornem vis udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i tale, der passer til genre og situation.
	Eleven kan til dels formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog.	Eleven kan tilstrækkeligt formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog.	Eleven kan på fornem vis formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog.
	Eleven kan til dels registrere og korrigere egne og andres fejl og har en lille viden om sproglig korrekthed	Eleven kan registrere og korrigere egne og andres fejl og har en god viden om sproglig korrekthed	Eleven kan på fornem vis registrere og korrigere egne og andres fejl og har en stor viden om sproglig korrekthed
Kognitiv	Eleven kan overfladisk respondere på forskellige fremstillingsformer.	Eleven kan respondere på forskellige fremstillingsformer med relevant feedback.	Eleven kan respondere på forskellige fremstillingsformer med relevant feedback og vurdere, hvordan dette skal formidles til modtager.
	Eleven kan argumentere og informere på en enkel måde.	Eleven kan argumentere og informere med belæg og dybde.	Eleven kan argumentere og informere med belæg og dybde baseret på selvstændig refleksion.
	Eleven bruger enkelte fagbegreber om tekst, faglige emner og sprog.	Eleven bruger fagsprog om tekst, faglige emner og sprog.	Eleven bruger præcist fagsprog om tekst, faglige emner og sprog.
	Eleven beskriver indhold og nogle virkemidler i tekster.	Eleven analyserer og gengiver sin forståelse af	Eleven analyserer og reflekterer tekster. Eleven reflekterer

Eleven kan udtrykke sig klar og forståelse uden blik

→ Faglige fagbegreber er fagbegreber kan blik handlinger i sig.