

SCREENCASTED FEEDBACK: HOW NORWEGIAN
EFL TEACHERS EXPERIENCE MOVING INTO
DIGITAL ASSESSMENT PRACTICES



SIMEN MÆLAND TØLLEFSEN

MASTER'S THESIS

DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES

UNIVERSITY OF BERGEN

2019

ACKNOWLEDEMENTS

I would like to start this by thanking my supervisor, Kimberly Marie Skjelde, for all her encouragement, advice, patience and constructive feedback. Without her guidance along the way, I would not have been able to finish this long overdue thesis.

I would also like to thank all the participant teachers in this project. Thank you for making time for filling out the initial survey and take part in the interviews. Thank you for being the grassroot innovators of digitalizing assessment in an otherwise busy profession. This thesis could not have been written without them and their invaluable information.

To my dear partner, friends, family and colleagues: Thank you for your understanding, patience, support and love you have shown me throughout this long project. This project has tested my limits in several ways and I am sure this has impacted the people closest to me the most. I would absolutely not have been able to do this without you. Thank you to Kristoffer, Miriam, and Tuva for good discussions and time spent reading and giving advice.

Finally, to Katharina: thank you for your patience and love in these last two years and for always supporting me when I have needed it the most.

Simen Mæland Tøllefsen
Tønsberg, 2019

ABSTRACT IN NORWEGIAN

Denne masteroppgaven er skrevet innen fagområdet engelsk didaktikk. Målet for masteroppgaven har vært å utforske og gå i dybden på hvordan fem engelsklærere i norske videregående skoler rapporterer om og erfaringer med dataprogrammet Screencast-O-Matic i skriftlige vurderingssituasjoner. I arbeidet med å undersøke problemstilling har engelsklærere i Rogaland og Hordaland svart på en spørreundersøkelse og deltatt i intervju i etterkant.

Den teoretiske bakgrunnen som masteroppgaven bygger på tar for seg vurdering og digitale vurderingsformer, multimodalitet og læreroppfatninger. Læreroppfatninger som utviklet og definert av blant annet Simon Borg har vært sentral for denne masteroppgaven. Den teoretiske bakgrunnen forklarer hvorfor det er relevant å forstå lærerperspektivet i tilbakemeldinger og digitalisering av tilbakemeldinger.

Funnene i oppgaven har blitt analysert ut fra datagrunnlaget og diskutert opp mot den teoretiske bakgrunnen. Målet med den kvalitative analysen har vært å utforske hvordan de fem forskjellige lærerne rapporter om egen vurderingspraksis og hvilke erfaringer de har. Det har ikke vært målet med analysen å komme med generelle påstander om læreres digitale vurderingspraksis. Et mål for denne oppgaven har derfor vært å utforske lærernes erfaringsverden og belyse hvordan en del av vurderingspraksisen kan bli endret når en stor del av lærernes arbeidsdag blir digitalisert.

Hovedfunnet i denne studien er at læreroppfatninger som engelsklærerne rapportere om i intervjuene ikke endrer seg i stor grad fra å gi tilbakemelding med konvensjonelle vurderingsmetoder til å gi tilbakemeldinger med Screencast-O-Matic. De fem engelsklærerne som deltok i studien overførte i stor grad samme tanker og kunnskap om vurdering fra konvensjonelle tilbakemeldingspraksis til tilbakemeldingene gitt med Screencast-O-Matic. Funnene viser videre noen av lærerne gjør seg nye erfaringer og fordommer når de bruker dataprogrammet. Disse funnene varierer for hver enkelt av de fem engelsklærerne.

Videre funn viser at lærerne også beholder mye av de samme idealene og praksis for tilbakemeldinger og vurdering når de bruker Screencast-O-Matic, og at lærerne varier i forståelse av begrepet multimodalitet i sammenheng med Screencast-O-Matic og hvilke modale uttryksmuligheter hver enkelt lærer bruker i programmet.

TABLE OF CONTENTS

ACKNOWLEDEMENTS	I
ABSTRACT IN NORWEGIAN	II
TABLE OF CONTENTS	IV
1.0 INTRODUCTION	1
1.1 AIM AND SCOPE	1
1.2 BACKGROUND	2
1.2.1 TEACHER COGNITION	2
1.2.2 WHY VIDEO FEEDBACK?	3
1.2.3 DEFINITION CLARIFICATION	5
1.2.4 WHAT IS SCREENCASTING?	5
1.3 RESEARCH GAP	8
2.0 THEORETICAL BACKGROUND	10
2.1 INTRODUCTION	10
2.2 ASSESSMENT	10
2.2.1 FORMATIVE AND SUMMATIVE ASSESSMENT	11
2.2.2 FORMATIVE AND SUSTAINABLE ASSESSMENT	12
2.2.3 FORMATIVE ASSESSMENT AND ASSESSMENT FOR LEARNING	13
2.2.4 ASSESSMENT IN THE NORWEGIAN SCHOOL CONTEXT	14
2.3 FEEDBACK AS PART OF ASSESSMENT	15
2.4 CONCLUSION ON FEEDBACK AND ASSESSMENT	18
2.5 VIDEO FEEDBACK AND MEDIUM	19
2.5.1 MULTIMODALITY	19
2.5.2 WHY USE VIDEO FEEDBACK?	20
2.6 TEACHER COGNITION	21
2.6.1 PRE-SERVICE TEACHER COGNITION	23
2.6.2 IN-SERVICE TEACHER COGNITION	25

2.6.3	STUDYING TEACHER COGNITION	26
2.6.4	CONCLUSIONS ON TEACHER COGNITION AND ASSESSMENT	26
3.0	METHODS AND MATERIALS	28
3.1	INTRODUCTION	28
3.2	SELECTING A QUALITATIVE APPROACH	28
3.3	CHOICES OF METHODS AND DATA COLLECTION TOOLS	29
3.3.1	REASONING FOR CHOOSING INTERVIEWS	30
3.3.2	REASONING FOR USING A SURVEY	30
3.4	DATA COLLECTION	31
3.4.1	SURVEY DESIGN	31
3.4.2	INTERVIEW GUIDE DESIGN	33
3.4.3	RECRUITING INTERVIEWEES	34
3.4.4	INTERVIEW PARTICIPANTS	34
3.4.5	CARRYING OUT THE INTERVIEWS	35
3.5	DATA ANALYSIS	35
3.5.1	THE INTERVIEW DATA	36
3.6	VALIDITY AND RELIABILITY	37
3.6.1	INTERVIEWS	38
3.7	ETHICAL CONSIDERATIONS	39
3.8	POSSIBLE LIMITATIONS	40
4.0	FINDINGS AND DISCUSSION	41
4.1	CHAPTER INTRODUCTION	42
4.2	FINDINGS IN THE SURVEY DATA	42
4.3	INTERVIEW FINDINGS AND DISCUSSION	44
4.3.1	SCREENCAST PERCEPTION	44
4.3.2	TIME AS A FACTOR FOR DECISION-MAKING	45
4.3.3	TRANSFERRING IDEALS AND PRACTICES	49
4.3.4	MULTIMODALITY AND SCREENCAST-O-MATIC	61
5.0	CONCLUSION	70
5.1	SUMMARY AND CONCLUSIONS	70

5.2 PRACTICAL AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF FINDINGS	72
5.4 LIMITATIONS	74
5.5 FUTURE RESEARCH SUGGESTIONS	75
REFERENCES	77
APPENDICES	84
APPENDIX 1: APPROVAL FROM NSD	84
APPENDIX 2: INFORMATION LETTER TO HEADMASTERS AND TEACHERS	87
APPENDIX 3: SURVEY	88
APPENDIX 4: INTERVIEW GUIDE	92
APPENDIX 5: CODED ANALYSIS IN THE INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 3	94
APPENDIX 6: TRANSCRIBED INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 1	95
APPENDIX 7: TRANSCRIBED INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 2	106
APPENDIX 8: TRANSCRIBED INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 3	116
APPENDIX 9: TRANSCRIBED INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 4	127
APPENDIX 10: TRANSCRIBED INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 5	135

1.0 INTRODUCTION

To introduce this thesis and this chapter, I would like to address a central assumption for this thesis and for many of the processes that will be addressed throughout. That assumption is that digitalization of education is generally considered as being a necessary evolution of the current educational systems for the better. At the outset of this project, I was a strong believer that this was the case and questioning my own assumption was the initial trigger for this thesis.

This chapter will first introduce the aim and scope of this thesis and present the research questions guiding the study, before moving into describing the research gap and how this thesis builds on existing research.

1.1 AIM AND SCOPE

This thesis aims to explore the digital assessment practices currently being used by teachers of English as a foreign language (TEFL) in Upper Secondary Schools in Norway. Considering the digitalization of English as a foreign language (EFL) classrooms and the seemingly limited experimentation with digitalizing assessment practices, this study specifically aims to investigate and examine how one digital tool, Screencast-O-Matic, can be used as a part of and/or alter assessment practices. Additionally, this study seeks to explore only the teacher perspective of the digitalized assessment in EFL with a mostly qualitative approach and attempts to understand to what extent the decisions teachers make change when they use digitalized assessment practices as opposed to conventional ones.

The general stereotype of EFL teachers using ICT tools is that of being unprepared, under-skilled and/or lacking the necessary digital competence to realize the potential of the ICT technology they are trying to use. Furthermore, some factors such as age modify this stereotype where older teachers are often perceived as being the slowest to adapt to new technology and younger teachers to perform better. This study will not aim to question this stereotype, but rather attempt to unbiasedly examine how teachers in a range of age and

teaching experience report on giving feedback using the digital tool Screencast-O-Matic. This study's approach is to understand and interpret what the participant teachers report about their transfer of decisions-making in conventional feedback situations into digitalized video feedback situations.

To guide and limit the scope of this study, some constraints were formulated in three research questions with the common goal of examining teacher perspectives and their perceptions and actions in planning and executing feedback situations with Screencast-O-Matic's video feedback technology.

- To what extent do the EFL teachers' cognitions differ when it comes to designing and giving feedback from conventional methods and when using Screencast-o-Matic?
- How do teachers of EFL plan and design screencasted/video feedback before publication to the learner(s), and how do they reflect on the designed feedback text during and after the feedback situation?
- To what extent do EFL teachers report considering multimodality and playing on several modes when transferring their practices, knowledge and ideals from conventional feedback situations into a new multimodal tool?

1.2 BACKGROUND

This section will explain the background for each field of research that will be used to approach the research questions and explain some key features of this study. Specifically, the concept of vide feedback and Screencast-O-Matic will be explained in full. At the end of this section, I will also describe the research gap and how this thesis builds on and adds to existing fields of research.

1.2.1 TEACHER COGNITION

This study is examining EFL teacher's self-reported thoughts, beliefs, experiences and actions in their efforts to teach the English subjects at the Upper Secondary school level in Norway. This field of study is commonly referred to as teacher cognition. Teacher cognition concerns

itself with the active thinking lives of teachers within the classroom and acknowledge the influence each teachers' perspectives and experiences have on their teaching methods in an EFL classroom. Concerning foreign language (FL) didactics, interest for teacher cognition started in the mid-1990s after having made its introduction within the research field of educations. Through Simon Borg's work on teacher cognition in the language teaching, he addresses key points while also stating that teacher cognition research remains " a young domain of inquiry (especially in L2 and FL contexts)" (Borg, 2015, p. 1). Forces like attitudes, feelings and knowledge reported by the teachers about teaching EFL influence the choices they make in their teaching methods.

Consequently, the choices they make will also involve choices concerning assessment and ICT usage in the classroom. External factors like curriculum aims, teacher education, personal beliefs and interests, and resource constraints will influence the teacher and their choices. Some of these factors will be addressed in Chapter 2 when looking at research done on teacher cognition and assessment, and some will later be discussed in Chapter 4 when addressing the interview data collected for this study.

1.2.2 WHY VIDEO FEEDBACK ?

The question introducing this subsection needs some unpacking. Video is not a new technology, but the proliferation of and ease with which video can be used, communicated and used to communicate by has exploded with the internet age and each successive years' innovations. Video has become a central part of learning, both formally through planned use in the classroom as a learning activity and the informal use when the learners by their own motivations seek out information conveyed in a video. Moving on, feedback is a part of the more general term assessment, is a phenomenon of learning which takes place in every classroom, both consciously and unconsciously. The "why" of this thesis is found in the merger of video and feedback, which I will try to examine in this thesis. Breaking down the heading and looking at each part of it seems a fitting start to a thesis which aims to do exactly that: examine the what, how, why, and why not's of video feedback.

The coming together of using video capturing technology with feedback in the English as a foreign language (EFL) classroom is new to the Norwegian school system context and not widely used. Both the Norwegian Directorate for Education and Training (UDIR, 2016) and The Norwegian Centre for Writing Education and Research at NTNU (Skrivesenteret, 2013) have promoted video feedback as a method to be used in assessment practices. Despite both these institutions' promotions, from my own experience it seems the use of video feedback is limited among EFL teachers in Upper Secondary schools. This experience is perhaps a biased observation from my own work as a teacher and in my time of student teacher practice, but as I will present and discuss in Chapter 3 also during the work on this thesis. In my own student teacher practice and my own work as a teacher, I have used video feedback technology and find it to be a useful additional tool to add alongside more conventional tools and methods for giving feedback.

When reading the English subject curriculum, *The Knowledge Promotion*, hereafter (LK06/13), the importance of learners to be able to develop digital competency is clearly stated. Indeed important enough to be named one of the main subject areas and stating "Digital skills in English means being able to use a varied selection of digital tools, media and resources to assist in language learning, to communicate in English and to acquire relevant knowledge in the subject of English.» (LK06/13). These main subject areas span the entire school system and are to be integrated into each part of the competences the learners are to learn in the English subject. As such, the curriculum explicitly requires teachers of the English subject in the Norwegian school system to familiarize their students to the digital future in which they will take part after exiting the school system by developing a digital competency in their learners. Many parts of the EFL learning in Norwegian schools have been integrated with digital competency for example through use of digital learning platforms for communication and activities (Itslearning, Canvas, Google Docs etc.). Some of the digital tools seem only to mirror the possible activities from the physical classroom space, such as handing in a paper or more easily sending messages for asking and answering questions. Other tools use the freedom granted by wide internet access to allow learners new learning possibilities despite physical limitations, such as co-operated writing tasks done simultaneously by all contributors in software programs like Google Docs or OneNote or each participant capturing short videos to be edited into one full presentation without

each member needing to be at the same location. These examples focus on the learners and need to be facilitated by the teachers to be sure that each student has a chance at gaining the same level of digital competency.

During my student teacher practice and later work as a teacher, I've been warned by other teachers and experienced myself the effort and time that goes into assessment. Particularly in subjects like English which rely heavily on the students producing and submitting texts. Reading the *English subject curriculum*, there are several competence aims requiring the students to learn to write longer texts with expected structure and focus. It then falls to the EFL teachers to guide the learners through several teaching methods and strategies, among them assessment. Due to my own curiosity for digital tools which could be used for teaching EFL and the expected work load I will meet in my work as an EFL teacher, I started looking for ways to potentially alleviate some of this assessment work through the use of digital tools.

1.2.3 DEFINITION CLARIFICATION

Video feedback can vaguely be defined as any feedback using video technology to convey feedback on performance. For the sake of this study, the term needs therefore to be limited in use. In chapter 2, video feedback is discussed both in terms of learning, but not limited to the English as a foreign language learning, but more generally to learning context where English is the native language (L1). The video feedback this study will examine occurs in an EFL learning context and is limited to the video feedback given from EFL teachers to their students.

1.2.4 WHAT IS SCREENCASTING?

Screencasting refers to the ability to capture and record a digital screen, comparable to having a video recording device directed at the screen. Among the many different programs using this technology (Jing, Comcast etc.), Screencast-O-Matic was used for this study. While the technology itself is quite similar for all the different programs, some variations can be found. The common utility is the possibility of recording all activities happening within a self-

adjusted frame on the user's screen as seen below in Illustration 1. Additionally, the user can record audio narration simultaneous to recording the screen. The final product can therefore be a digital video file with audio narration which can easily be distributed to and then viewed by the recipient.

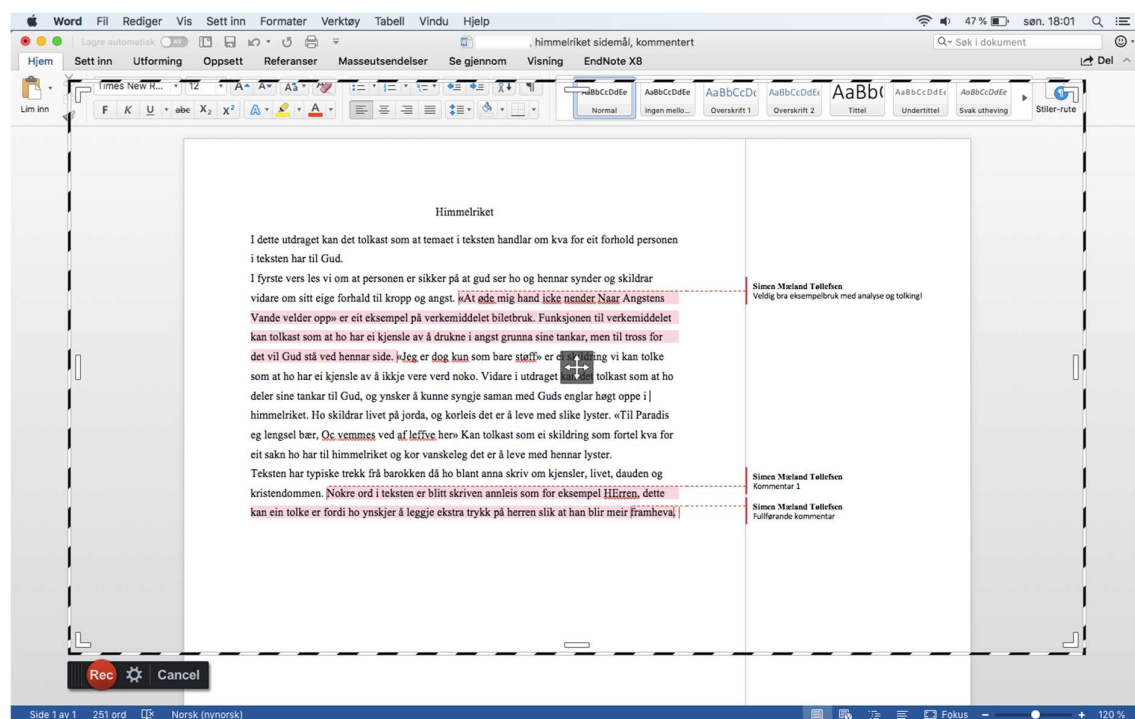


Illustration 1. Screenshot showing the frame used to adjust which parts of the screen that will be recorded can be seen as a dotted line.

ScreenCast-O-Matic is available in slightly varying versions online. The first is a subscription option with no limitations on video length and high definition video quality rendering. The second option, the one used by me and interviewees in the study, is a free option which limits to these videos to fifteen minutes with standard definition quality audio and video part. The free version can easily be downloaded to a computer and is quite intuitive to use. You simply open the text program (Word, OpenOffice etc.) with the learner's text and when you are ready start recording and talk about their text. The voiceover can be combined with outlining done with your cursor and orally comment whatever you record on your screen. The recording can be paused at any time, you can back track and re-record parts or the entirety of the video if necessary.

An additional function is that of using the mouseover-interaction to indicate in the video, parts of the frame you are showing. In particularly video feedback, this function allows the teacher to give the student viewing the feedback video a visual cue to what is being talked about in the audio part of the video. See Illustration 2 to see the visual cue given.

Once you're satisfied with the product video, the video file can be 1) published to a closed YouTube account and give your students access to this account, 2) published to Screencast-O-Matic's website for a limited time and give your student(s) access to the link, or 3) saved on your computer as a video file and then be uploaded to the school's digital platform (Canvas, Itslearning etc.).

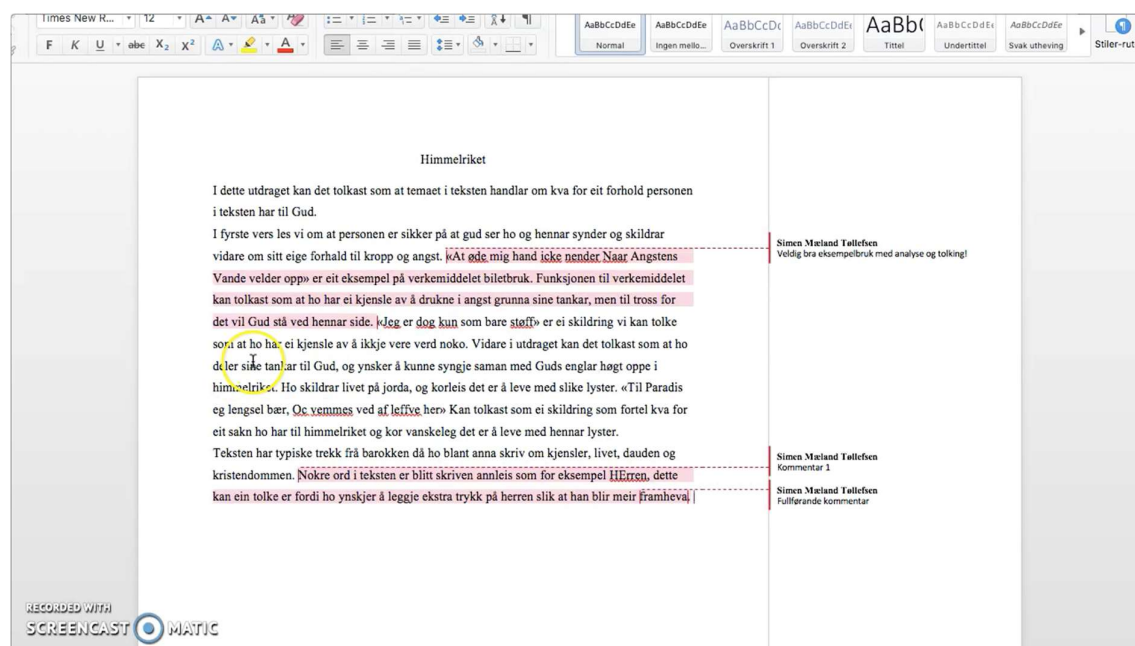


Illustration 2. Screenshot showing the recording as framed by the person recording. Also showing the visual cue given to the viewer when using mouse-over action as a yellow ring in the illustration.

The reason for choosing Screencast-O-Matic for this study rather than other similar platforms, is mainly due to the preference of the interviewees. The invitation sent out opened for studying use of several different programs, but Screencast-O-Matic seemed the more proliferate among the EFL teachers who received the invitation. As a result, each

respondent to the invitation stated that they had varying degree of proficiency and experience with Screencast-O-Matic and no other similar program was mentioned.

1.3 RESEARCH GAP

Situating this thesis in the cross sections between feedback, video feedback and multimodality in feedback, and teacher cognition, this thesis will attempt a new approach to studying the digitalization of EFL classrooms. Feedback and assessment as abstract and actual phenomenon have, as mentioned above, seen quite a lot of study both in classroom studies and literature reviews. To a lesser extent, but still having seen some focus, video feedback and specifically screencasted feedback have been explored. A review of some of the research in these fields will be presented in Chapter 2. However, in the Norwegian context, research on video feedback in EFL classrooms seem scarcer and mostly limited to higher levels of education (Ludvigsen & Egelanddal, 2016; Mathisen, 2012). These studies all remain relevant and will help establish the theoretical background for this thesis. It's important to note that there seems to be rather little research done on the Upper Secondary level, which is the school level this thesis focusing on.

Two separate MA theses have been written video feedback in Lower Secondary and Upper Secondary schools. Midtbø (2016) is a qualitative study focusing on the student perspective on receiving video feedback on their written assignments, but in a Norwegian subject context in a Lower Secondary classroom. Midtbø does not specify the language proficiency of the informants interviewed in her thesis and does not discuss how language background and proficiency could influence her results. Of interest, is Midtbø's approach, which is to look at video feedback using the digital tool Jing in assessment situations and in a Norwegian school context.

The second MA thesis is Jaspreet Kaur Gloppen's (2016) study of screencasting feedback and its implications for inner speech and learner autonomy in learning EFL. The thesis is a mixed-method study focusing on 125 EFL learners at different Upper Secondary schools and their experience receiving video feedback using Screencast-O-Matic. Gloppen's data material is collected through questionnaires, interviews and teacher observations. In addition to

collecting data from the learners about their use of video feedback, Gloppen sent out questionnaires to the teachers about their experience giving feedback. While the focus of Gloppen's study is on the EFL learners, some of the data analyzed in the thesis is from teachers self-reporting on their experience, but mainly used to examine learner autonomy.

Using these two MA theses as a point of departure, my thesis will examine the EFL teacher perspective at the Upper Secondary school level. Relying on some of the same contexts as the two theses mentioned above, this study aims to continue the research done and build upon the work already done. By focusing on the teacher perspective, this also opens up for a teacher cognition approach. To my knowledge, this has yet to be researched in the context of EFL teachers giving video feedback at Upper Secondary school level.

Furthermore, the two MA theses also make a point of departure for how this thesis will build on existing research. Assessment has long been an important field of research within pedagogy and English as a foreign language didactics. Evidence outlining the relationship between feedback and student learning have been thoroughly established through many separate studies, among them Black and Wiliam (1998) and further developed in terms of digital assessment by among others Özkul and Ortaçtepe (2017). Building on the current state of digital assessment research, this thesis explores this field in a Norwegian Upper Secondary School and ICT context.

Similarly, Simon Borg's long on-going research on teacher cognition forms the basis for what this thesis builds on within the field of teacher cognition research. The participant teachers in this study were interviewed and the data subsequently analyzed using Borg (2015)'s definition of teacher cognition and what other researchers have added to the field, among them Öztürk and Gürbüz (2017).

2.0 THEORETICAL BACKGROUND

2.1 INTRODUCTION

Some important aspects like teacher cognition and video feedback, that must be explored in theory in order to help illuminate and inform analysis of a phenomenon. This thesis takes on several interesting and interlinked fields of research which in themselves are enough to spend a lifetime trying to learn. To better understand each angle and the following analysis and discussion to come, each of these fields have been extensively researched and some key points and arguments for this thesis will be explained below.

2.2 ASSESSMENT

Historically, assessment was not understood as we generally think of classroom assessment today. Actions made by a teacher in the classroom with the purpose of guiding the learning process were often overlooked. Instead, these actions were only seen as instruction given by the teacher and to be followed by the learner (Wiliam, 2011, p. 1). The definition for assessment has thus changed over time and has been ever-developed with the introduction of new research. Paul Black and Dylan Wiliam gave this general definition of assessment in their article “Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment” (1998b): “all those activities undertaken by teachers — and by their students in assessing themselves — that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities” (p. 82). Taking this into account, for the sake of this thesis, classroom assessment will be broadly defined as the processes involved when teachers try to understand and determine how students learn, what they have learned and how they are progressing over time and in terms of predefined learning goals. More concretely, any actions made by the teacher with the aim of helping the learners progress in their learning should be considered classroom assessment. These actions, planned or not planned – consciously or subconsciously – all have an effect on the continued learning of the learner. Black and Wiliam’s research (Black & Wiliam, 1998a, 1998b) consider such a definition to

point to formative assessment when the information gathered through assessing is used in teaching towards what the learners need (p. 140).

The Norwegian school context, in which the teachers interviewed for this thesis teach, is guided by regulations and the research-based efforts by the Norwegian Directorate for Education and Training. Their relevance to this thesis will be examined and explained in subsection 2.2.4.

2.2.1 FORMATIVE AND SUMMATIVE ASSESSMENT

A useful distinction to make when it comes to classroom assessment is to separate what is usually called formative assessment and summative assessment. Summative assessment can be defined as assessment with the purpose “to determine the student's overall achievement in a specific area of learning at a particular time” (Moss, 2013, p. 235). Summative assessment is often defining and limiting for learning due to its nature. When a learning goal is decided before any learning process towards it has begun, there is no reason to assess the learning that will happen after the goal is reached. Harlen (2005) addresses this high-stakes nature of summative assessment and how this effects teaching the curriculum, such as when information about a student’s learning is to determine a level of certification (i.e. certification for higher education). Additionally, Harlen (2005) also points out a relationship between summative assessment and formative assessment. Information to a student about where they are in their learning and what steps are necessary to progress, ranging from self-assessment or feedback, can help students’ learning (pp. 215-218). Thus, the snapshot of the learning progress informs how the learning process should continue.

Formative assessment is many different ways of assessing, learning throughout the process of reaching a learning aim or goal. However, we should not consider the two forms to be mutually exclusive, because “the formative and summative purposes of assessment can be so intertwined that they are mutually supportive rather than conflicting” (Black, 2013, p. 176). The purpose for assessment can sometimes be a defining trait to the assessment situation, unless viewing every assessment situation as being part of an ongoing process of continued learning. Where summative assessment is often seen in the form of formalized

assessments with grading often accompanied with a statement about how the teacher reasoned for giving this grade. Formative assessment is related to summative assessment in the sense that the teacher who is giving the assessment will have to look retrospectively at what the learner has achieved up to a certain point in time. However, a formative assessment process goes beyond this and tries to point the learner to areas where the learner can improve. For example, learning strategies or resources to use in future learning. Future learning is then the key factor for formative assessment.

Classroom assessment can be one of the most time-consuming activities a teacher spends time doing. At the same time, assessment may be one of the most influential activities affecting learner motivation, attitudes and learning (Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). A key factor for meaningful assessment is teachers' competencies in designing and using classroom assessment. This factor of assessment is pointed out by Moss (2013) when exploring research on summative assessment, stating that teachers lacking sufficient assessment competence may lead to summative judgements which may be inaccurate and unreliable (Moss, 2013, p. 251). Paul Black (2013, p. 177) writes much the same in calling for programs to support teachers developing assessment competencies and skills in an effort to support formative assessment in the classroom.

2.2.2 FORMATIVE AND SUSTAINABLE ASSESSMENT

Exploring some of the tensions between summative and formative assessment, David Boud (2000) writes that formative assessment needs to be renewed and re-focused into the field of lifelong learning. In his view, summative assessment has traditionally been the practice of schooling and education and lacks features – which formative assessment has – that can contribute to lifelong learning. Furthermore, formative assessment factors, like giving high quality feedback, should be taught by the teacher to be internalized by the learners. When learners are equipped with the means to assess and give feedback their own learning, they can contribute to their own learning and that of others. In that regard, learners will have to learn ways self-assessment or self-monitoring. Boud (2000) suggests the term sustainable assessment to accompany those already established or as a new approach to understanding formative assessment. With practical real-world constraints often inhibiting formative

assessment practices, the assessment practices often become summative in nature, and as such the formative aspect of the assessment and learning is reduced.

2.2.3 FORMATIVE ASSESSMENT AND ASSESSMENT FOR LEARNING

Another distinction which comes up in research on assessment is the distinction between using the terms formative assessment and assessment for learning. Wiliam (2011) credits Bloom (1984) for establishing an individualized approach to assessment, moving away from the previous understandings of assessment describing it as “well-designed instruction would be effective for the majority of students for whom it was intended [...] or that the cause of any failures to learn lay within the individual learner”(Wiliam, 2011, p. 2).

A group of researchers on assessment, the Assessment Reform Group, questioned the use of the term formative assessment and suggested its use was at times unhelpful. Both the previously cited Dylan Wiliam and Paul Black were both members of the group (Foundation, 2018). Stating that the “term ‘formative’ itself is open to a variety of interpretations and often means no more than that assessment is carried out frequently and is planned at the same time as teaching” (al., 1999, p. 7). Alternatively, they presented the term assessment for learning, defined as “the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there” (Broadfoot et al., 2002, pp. 2–3). Another definition for assessment for learning was later suggested by Black, Harrison, Lee, Marshall, and Wiliam (2004) as: “Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students’ learning” (p. 10). They go on to emphasize that assessment activities can help learning when the information provided by the activity can be used as feedback and use said information to modify the learning activities. Furthermore, the assessment only becomes formative when the evidence is used to adapt the teaching to meet learner needs (Black et al., 2004, p. 10). Accepting this view, assessment for learning should not be equated with formative assessment, and neither should assessment of learning be equated with summative assessment. The distinctions could then be said to rely on the purpose assessment, being ‘for learning’ or ‘of learning’, and the function of assessment being formative or summative. In terms of this thesis,

understanding the theoretical assessment context for the teachers interviewed could help illuminate how they report to understand their own assessment practices.

2.2.4 ASSESSMENT IN THE NORWEGIAN SCHOOL CONTEXT

Assessment in the Norwegian context is regulated by the Educations Act, the Norwegian national curriculum, *The Knowledge Promotion*, and the efforts of Norwegian Directorate for Education and Training to guide teachers into wanted assessment practices.

In the Regulations pursuant to the Educations Act, paragraph 3-1 states that learners have the right to assessment, both as assessment during the learning process and final assessment. The document goes on to state that the purpose of assessment should be to promote learning and expressing the competencies of the learner during and at the end of being taught about a subject ("Regulations pursuant to the Educations Act," 2006). The paragraph instructs teachers to perform both summative and formative assessments. Continuing in paragraph 3-11, the document states that formative assessment must include information concerning the learner's current level of competency and counsel how the learner can development and progress in the relevant subject (ibid.). The law document is emphasizing the importance of formative assessment and establishes a foundation for how classroom assessment should be conducted (Engh, 2011, p. 45). Continuing on, Engh (2011, p. 45) also points out the need for teachers to develop the assessment competency necessary to purposefully implement formative assessment in their classrooms.

In an effort to help teachers gain assessment competency, the Norwegian Directorate for Education and Training started the project Assessment for Learning in 2010. With a foundation in international research (UDIR, 2015b, 2015c), the program aims to help schools develop a culture where assessment practices are intended to assist further learning. Furthermore, the program specifically emphasizes the connection between summative and formative assessments (UDIR, 2015a). In their founding document, *Grunnlagsdokument: Videreføring av satsingen Vurdering for Læring* (UDIR, 2014), they establish their understanding of assessment for learning as a way of thinking and acting where student learning is always the goal. These are not merely methods, but each school's learning and

assessment culture. Furthermore, assessment for learning require teachers to gather assessment information about the students with the intention to know where they are in their learning progression, where they are headed and how to best achieve their goals (pp. 2-3). The parallels are clear between how the directorate chose to define assessment and learning and previous research (Black et al., 2004; Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Interestingly, the document also state that the term assessment for learning is used to underline that the purpose of formative assessment, as understood in the Regulations pursuant to the Educations Act, is learning (UDIR, 2014, p. 3). So far, the program reports that systematic work with assessment may lead to better understanding of the curriculum, the development of a common culture for assessment among the teacher collegium and students having a better understanding of what they are being assessed on and how they are being assessed (UDIR, 2015a).

The curriculum, Norwegian Directorate for Education policies and programs and law examined above all regulate how assessment and feedback is to be practices in Norwegian school. For the participant teachers in this study, these documents instruct their assessment practices can be seen in the findings discussed in section 4.3.2. Additionally, these documents and policies also influence teacher cognition through being part of what shapes both teacher education and teachers currently working. This connection will be explored below in section 2.4.

2.3 FEEDBACK AS PART OF ASSESSMENT

While discussing assessment in the section above, I have tried to not go into the term feedback, but more generally talk about how we can understand assessment as a whole. This is mainly due to the structure of this thesis and not because I understand feedback as disconnected from assessment, both in terms of the researchers discussing feedback and assessment and how it should be understood in this thesis. Because this thesis is so heavily focused on feedback design and feedback medium, these warrant a section of theoretical discussion on their own. I will first go into previous research done on feedback and how some researchers discuss the quality of feedback. Subsequently, multimodal feedback and specifically video feedback will be discussed.

Feedback has long had a significant place in learning and pedagogy due to its connection to assessment. It is in fact the part of assessment that is most often given as the reason for why assessment is so important and effective in regards to learning. Sadler (1989, p. 121) taking a note from Ramaprasad (1983) gave one early definition on feedback describing it as the information needed to close the gap between a learner's current level of achievement and the desired level of achievement. This definition serves a useful purpose for this thesis when trying to understand and describe certain phenomenon. It does however become vague and abstract when trying to understand actions in a classroom environment. Even the term feedback itself is disputed by Sadler and Ramaprasad due to how "back" can seemingly often refer chronologically and exclusively to what has previously happened, thus ignoring the forward-looking potential of the feedback. The often-promoted alternative "feedforward" takes on the notion of giving information that will assist in future learning or information which could help adapt the ways of teaching in the future.

In their review of research literature on influences on student achievement, Hattie and Timperley (2007) find a strong connection between feedback and student learning. Building on previous research (Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989) they define the purpose of feedback to be a reduction of discrepancies between current understandings or performance and the desired goal. Continuing, they theorize that this discrepancy can be reduced in a few ways. First, the teachers and learners can employ more effective strategies for learning or increase their effort to learn. Second, through lowering, blurring or abandoning the goals they've set for themselves, the learners may reduce the distance between current performance or understanding and the desired goal. Teachers, on their end, can similarly change the level of difficulty for achieving the goals or provide more or better support to the learner.

Previously in this chapter, I have tried to outline the significance of assessment and how assessment purposes and functions may vary. It is therefore dependent on the intended purpose or function of assessment to be able to determine if it's working as intended and the quality of the assessment practice. Being so intrinsically connected, much of the same can be said about feedback. Hattie and Timperley (2007) pose these questions for feedback: where am I going, how am I going and where to next? These questions are posed from the

position of the student and what the feedback should aim to answer. For each of these questions, the teacher who is trying to answer them will need to construct feedback that is relevant to each individual student (pp. 88-90). The first question is about instruction as the first part of assessment. Without clear teacher instruction, the learning goal and the method of getting there might become too abstract for the student. This can also be connected to Vygotsky's theory of Zone of Proximal Development. The theory of the ZPD is that each learner has individual capacities for what they can learn without teacher support and a wider capacity for what they can learn with teacher support. Often to visualize the ZPD is the analogy of scaffolding around a building. The teacher is the scaffold and the building is the learning outcome. To make feedback effective, the teacher needs to identify where the student is currently in their learning, and what they could possibly learn through teacher feedback and guiding. The second question is aimed at the process and method a student should utilize to reach a learning goal. We should also tie this second question to feedback as the student is expecting the teacher to clarify if they are moving as expected towards the learning goal. Hattie & Timperley (2007) connect their last question to the future progress in student learning. This means that feedback also needs to explain to students what their future learning process should be like.

According to Hattie & Timperley (2007), the feedback questions above operate at four different levels: feedback about the task (FT), feedback about the processing of the task (FP), feedback about self-regulation (FR) and feedback about the self as a person (FS). FT is focused at clarifying how the student should understand the task and learning goal. It also aims at telling the student how well they have accomplished the task given. FP focus at guiding the student to using methods appropriate to the task given. FR addresses how students monitor themselves and regulate their actions toward the learning goal. FS is the least effective, but it is present as a part of any feedback. FS refers to any feedback that is not tied to the learning goal and is usually personal praise which can shift attention from the learning process to the self. Comments like "Well done" or "Great job" have little information about what the student has achieved or should change in order to close the discrepancy gap to gain the desired understanding (Hattie & Timperley, 2007). These four levels are usually present in all types of feedback while trying to answer the three feedback

questions above. This also makes up the theoretical content we often find in feedback in general.

In a concrete classroom setting, feedback is often considered to be one-way communication from the teacher to the students. However, such an understanding can be limiting and result in only considering the effectiveness of feedback in relation to the learner, rather than also including the effect on the teacher. Hattie (2009) brings up the effect of feedback on the teacher and how it may influence future teaching to increase learning. While Hattie's article is framed to discuss assessment at the higher education level, the connection to what works in lower levels should also arguably work at higher education levels and vice versa.

Interestingly, the point is made that assessment can give teachers information about what they are teaching well, to whom of their students it was taught well, and if their learning intentions were realised or not (Hattie, 2009). Assessment and feedback are *for* and *about* the learners and thus require the teacher to understand their role in taking actions to change their teaching, instruction and assessment practices.

While this study is not exploring how the teachers change their use of Screencast-O-Matic over time, some interview questions were open for the teachers to report on their changed assessment practices attributed to work experience.

2.4 CONCLUSION ON FEEDBACK AND ASSESSMENT

Feedback as a term is useful for the sake of describing the actions taken by teachers within a classroom. Feed forward as it is being used by Hattie and Timperley (2007) gives a meaningful emphasis to the difference between giving meaningful information and instruction to a learner on forward learning, and meaningful information and instruction on what the learner has learned up to that point. While this distinction is useful in a theoretical sense, feedback usually entails both these definitions in its common use among teachers. Considering the several ways feedback can influence learning outcomes for the student, high quality feedback should be understood as feedback designed to take all of this into account.

2.5 VIDEO FEEDBACK AND MEDIUM

Moving on from exploring assessment and feedback in general, this section aims to examine what makes video feedback different from conventional feedback. In a sense, we are moving from the abstract into the concrete terms of feedback. Conventional feedback, as the term will be used in this section and the rest of this thesis, refers to written feedback either in physical form on paper or the written feedback given in digital orthographic text. Video feedback distinguishes itself from conventional feedback in using multiple modes of expression, primarily that of audio and visual to deliver the feedback information.

2.5.1 MULTIMODALITY

Multimodality can be defined in many ways. Therefore, the relevance for clarifying how the term is used in this thesis, stems from how I consider video feedback to be different from conventional written feedback. Additionally, moving from one mode of conveying feedback into another mode (or many at the same time) may influence the feedback. This influence may occur in both the design, the perception and the contents of the feedback itself. In this thesis, multimodality will therefore be understood as texts that consist of several modes, and which are separated from print-based text. Examples of multimodal texts can be films (utilizing sound, text, image), web-pages (text, images, hyperlinks, sound), graphic novels (text and images) or commercial posters (image, text).

Conventional feedback and multimodal feedback are two terms which at times overlap but needs to be distinguishable for how they are used in this thesis. Considering that a text does not necessarily have to be digital to be multimodal, see examples above, this complicates how this thesis can distinguish between conventional and multimodal feedback. Screen-based texts are as Jewitt (2005) explains: “complex multimodal ensembles of image, sound animated movement, and other modes of representations and communication” (p. 316). However, not all digital texts are all screen-based. Some texts are digital due to being screen-based, for example websites, social media outlets like Facebook or YouTube and e-books. Audiobooks are not screen-based but are still digital texts. All the aforementioned examples are multimodal texts. The video feedback to be discussed in the interviews are

also multimodal, but the same can also be said for some conventional feedback methods. Teachers using Microsoft's Word to comment on student texts and sending the feedback to the student using a digital learning platform are using multimodal functions. The same can be said for recording feedback as Screencast-videos.

For this thesis, we must then understand that using Screencast for giving video feedback is using multimodal texts. However, the distinction is not as simple as understanding video feedback as multimodal and conventional written feedback not being multimodal. The rather more useful distinction to make for this thesis is to use the term conventional feedback practices for any feedback that is based on written form and not utilizing audio and video elements.

2.5.2 WHY USE VIDEO FEEDBACK ?

Video feedback is a new form of feedback which is slowly being introduced into assessment practices around the world. While the technology is not new, proliferation has been slow and lacking attractive and intuitive alternative programs to use. Due to this, not a lot of research has been done internationally, and even less within an EFL context.

Video feedback can be provided in many different forms and ways, ranging from basic video without commentary to edited and interactive-layered videos that uses many other modes than simple video capture. The video feedback this thesis is researching is that made by Screencast-O-Matic. Screencast-O-Matic (SC) provides the user with a program to record what is happening on the user's computer screen and allows for the user to add audio commentary. It then renders the recording into a video which can subsequently be reviewed, edited, and distributed. SC utilizes the multimodality possible through their technology and allows the person receiving the recording to experience the feedback in many different modes simultaneously.

Despite little research being done, I will refer to some studies which have attempted to show the effect of using multimodal feedback to students. Firstly, Lunt's (2009) study, investigating the effectiveness of audio compared to written feedback, had 60 students

being provided feedback through audio files and distributed digitally. Their findings showed that the learners felt more cared for by their teacher when they were provided with audio feedback. While this study used audio feedback, and not video, it shows how giving feedback in new modes may change the reception of the feedback.

More relevant to this thesis is perhaps Özkul and Ortaçtepe's (2017) experimental study on giving video feedback to EFL learners doing process-oriented writing. This study was focused on the learner's perspective and the EFL learners reported mostly positive attitudes toward video feedback. Significantly, the researchers state that "the participants also reported being more careful while redrafting their assignments because the teacher/researchers addressed them in person" (Özkul & Ortaçtepe, 2017, p. 11). The video feedback used in this study was able to use its inherent multimodality to build relations to the EFL learners and in turn influence how careful the learners were in their work. In their conclusion, the researchers point to the audiovisual nature of video feedback as being a strength and that the learners themselves were positive to receiving such feedback in the future.

While both studies also address some of the questions about the future proliferation and use of video feedback, they also show how learners often feel positive about receiving feedback this way. The hypothesis for using video feedback at all has often been that it will improve learning. Özkul and Ortaçtepe (2017) go into some of the possible learning outcomes, but mainly focus on the reception of video feedback. It is hard for them to say anything definite about learning outcomes by using video feedback, but through a more positive reception of feedback it is possible the learning outcomes may be positively influenced as well.

2.6 TEACHER COGNITION

This section will explore the concept of teacher cognition (TC) as a key concept for this thesis. I will present research done in the field of teacher cognition and how this is relevant to my study. Furthermore, this section serves to preview how chapter 3 will describe how TC is applicable when analyzing the interviews. While TC is a sometimes a vague concept, TC research presented in this thesis will concern itself mostly with the mental lives of EFL

teachers. Furthermore, some critique of TC will be presented to explore some possible limitations within this field of research.

Central to the research done on teacher cognition is Simon Borg. He defines language teacher cognition in his book *Teacher cognition and language education: Research and practice* (2015) as “what language teachers think, know and believe” and its relationship to teachers’ classroom practices (Borg, 2015, p. 1). While teacher cognition as a research field stretches back over 30 years, research on second and foreign language (L2) teacher cognition stems from the 1990s (Borg, 2009, 2015). Central to TC is the recognition of the importance of teachers and teaching itself, and therefore the need to examine how and why teachers teach the way they do. This led to the realization that to understand teachers and teaching, researchers need to understand the thoughts, knowledge and beliefs which effect teachers’ practices within the classroom. The aim of TC research is to contribute to understanding the development of teachers and explore the relationship between the unobservable mental lives of teachers and how they practice their profession (Borg, 2009, 2015).

Teacher cognition research has seen some critique for being vague and “too big” (Kagan, 1990). In her review, Dona M. Kagan (1990) addresses much of the early research done within the field of teacher cognition. Addressing the diversity of conceptualization within TC, she states: “variation in the definition of a term can range from the superficial and idiosyncratic to the profound and theoretical”(p. 456). While TC as a field of research may have seen some of its definitions being settled, Borg (2015) too points to the proliferation of terms. However, the most powerful critique by Kagan (1990) is her concern over using teacher cognition to shape teacher education. In her view, teacher cognition research should focus on finding evidence linking it to student learning outcomes. Through finding such evidence, one could better inform how teacher cognitions and practices actually influence learning. However, such research is still being recommended by Borg (2015) twenty five years later, indicating that the field is not moving fast in finding such evidence.

In another interesting case study, Öztürk and Gürbüz (2017) study three teachers’ cognitions and practices to forward the need to redefine language teacher cognition. Teacher cognition

should encompass more than just cognitive processes, including factors like socio-cultural and identity issues. Based on the three individuals who participated in their study, they suggest that language teacher cognition could include:

all language-teaching-related experiences that cover a process starting from very early language learning experiences to current language teaching practices rather than being what teachers simply know, believe and think about the act of language teaching. It covers all kinds of beliefs, aptitude, attitudes, learning habits, assumptions and conceptualizations which are related with language teaching itself and constructed in time throughout a developmental process. (Öztürk & Gürbüz, 2017)

Interestingly, this widens the term language teacher cognition and opens it to consider a larger scope of influences. As such, this represents a more holistic understanding of how the cognitions of in-service teachers are shaped and shape future practices.

Teacher cognition as a field of research and as a term has been heavily influenced by the work of Simon Borg. However, as presented and discussed above, the term is not without criticism. In terms of data collection and analysis, teacher cognition have been understood in the more concrete sense as being what the participant EFL teachers report on what they know, think, believe and have experienced in their assessment practices using Screencast-O-Matic.

2.6.1 PRE-SERVICE TEACHER COGNITION

Research into the teacher education stage of teachers' professional development has been one of the key themes surfacing in TC research. In relation to this thesis, understanding where and how the teacher interviewees attribute their beliefs, knowledge and experience could help us understand to what extent the teachers transfer it into the classroom practices. Prior experiences through their own schooling have already helped shape prospective teachers' beliefs about teaching. Thus, these experiences and beliefs are already present before the start of their teacher education, influencing their later classroom decisions during the teacher practice periods (Borg, 2009, 2015). In a shorter presentation of his review of research done (Borg, 2015) in the field of pre-service TC, Borg (2009) states

that “research suggests that the initial conceptualization of teaching and learning that preservice teachers bring to teacher education are shaped by their prior language experience” (Borg, 2009, p. 164). To fully understand how teachers’ self-reported classroom practices are decided on, one must recognize that preservice TC are the first steps in developing the eventually TC result reported by in-service teachers.

Additionally, the teacher education any teacher is likely to have received will shape TC. Within Norwegian teacher education, a period of student teacher practice is a mandatory supplement to the education, giving the teacher to be valuable experience in the classroom. Research on student teachers have revealed a discrepancy between the student teachers’ ideal classroom activities and actual classroom practices (Borg, 2009, 2015). One significant study on student teachers’ TC by Tsang (2004) focused on observing the practices of student teachers during their teacher training and subsequently attempted to identify the principles these decisions were based on. Interestingly, she found that only about half of the decisions made by the student teachers in the classroom seemed to be guided by these principles. While the other half is not accounted for, Borg (2009) suggests that contextual factors such as lack of time or student ability may have been influential factors. In relation to Tsang (2004), Borg (2009) also makes the more general point about teacher cognition: “what teachers do cannot be satisfactorily be understood with the exclusive reference to what they think, know and believe; an understanding of the context they work in and of the impact of this on their teaching is also necessary” (Borg, 2009, p. 165). Teacher cognition research should not attempt to isolate the teachers they are studying from their context. Rather, we should keep in mind that there are contextual factors which influence their practice and that not all decisions have a pedagogical reasoning.

Addressing research done on the actual impact of preservice teacher education, Borg (2015) cautions against assuming observable changes in behavior will be lasting and meaningful for student teachers. The situation student teachers find themselves in during their student teacher practice is one of being assessed. This puts them in a pressured position to conform with the target principles and practices set by those assessing them. While in the Norwegian context, many student teachers find themselves relatively free to gain experience in their

own way, they are still required to conform to the expectations and behavior set by their supervisors and educators.

Understanding preservice TC is thus interesting for this study, though limited in what degree it can help examine the self-reported teacher cognition and practices to be explored in chapter 4. Only in the instances where the interviewees explicitly point to their own schooling or teacher education, can we make any informed conclusions about how they make their decisions.

2.6.2 IN-SERVICE TEACHER COGNITION

While pre-service teacher cognition concerns itself with the transference of teaching methods from education into professional roles, in-service teacher cognition focuses on teachers in their current job. The studies reviewed by Borg (2015) aim to understand what language teachers do and what cognition guides these behaviors. Together, they show strong support for stating there is a strong relationship between cognition and practice in language teaching (Borg, 2009, 2015). However, this relationship is complex, and we know that teacher's actions should not be understood as direct result of their beliefs and knowledge. Instead, thoughts and actions should be understood as mutually informing the other. Meaning, that actions and experience shape teacher cognitions and vice versa. As previously mentioned, when addressing preservice TC, contextual factors also influence teachers' classroom practices.

Similar to this thesis, some other studies (i.e. Collie Graden, 1996) have researched the relationship between language teachers' cognitions and practices. Many of which have focused on whether what teachers believe is reflected in what they do in the classroom. While the findings have varied, Borg (2009) points out that in the cases where teachers' beliefs and practices are not congruent, it should not be interpreted as a flaw in the teachers. Rather, that sometimes the contextual factors, such as social, institutional and physical settings may influence the findings. In some cases, then, teaching may not reflect the ideals stated by the teacher. Another interesting point brought up by Borg (2009, 2015), is that teachers may hold a complex set of beliefs that may not be compatible with one

another. Thus, leading to what may seem like inconsistent behavior, inconsistent with one stated belief, while aligned with another stated belief.

2.6.3 STUDYING TEACHER COGNITION

Teacher cognition research is interested unobservable phenomena. Thus, one of the challenges for researching TC is to identify ways in which one can elicit the data necessary and make the cognition explicit to others. While the methodology for this thesis will be discussed in Chapter 3, some points specifically concerning teacher cognition research will be addressed here.

Relying on different methods of data collection may limit the claims about the research done. When interviewing teachers, they may not be fully able to articulate the thoughts and reasoning influencing their practices. Additionally, the data collected is a product of the elicitation methods used. When interviewing the EFL teachers in this thesis, some questions not grounded in concrete examples may instead result in data about teachers' ideals. Concrete questions may better result in data about teachers' actual classroom practices (Borg, 2015). Considering this, the conclusion shouldn't be that teachers are inconsistent, but that teachers' responses vary due to the nature of the data collection methods.

2.6.4 CONCLUSIONS ON TEACHER COGNITION AND ASSESSMENT

Teachers make decisions about everything they do in the classroom and make these decisions based on what they have experienced in their own schooling and in their own work as teachers. Teachers are also influenced by what their teacher training has taught them to consider certain situations. These pre-service and in-service influences on decision-making shape them in their assessment practices and how they go about giving their students feedback. Through teacher training and education and working as teachers, teachers gain or construct the knowledge, experience and beliefs they use to make decisions about feedback and assessment practices.

However, as mentioned in section 2.2.4 when discussing assessment in the Norwegian context, there are regulations, laws and guidelines that frame how assessment must and should be practiced in Norwegian Upper Secondary schools. These also influence and inform how student teachers in teacher education are being taught and how they should make decisions in their own assessment and feedback practices. This does not mean that all teachers turn into robots performing the exact same decisions in the same situations because they have had a similarly framed teacher education. Less ominous and more likely that the Norwegian Directorate for Education is seeking to ensure that Norwegian Upper Secondary schools have the same standard for feedback and assessment quality.

Assessment and feedback are only part of all the decisions teachers make in the classroom. The scope of this thesis is limited to this part as explained in chapter 1 and does not aim to make any claims beyond what the participant teachers report. Teacher cognition is in its nature difficult to study due to often relying on teachers reporting on their own thoughts and reasoning.

3.0 METHODS AND MATERIALS

3.1 INTRODUCTION

This chapter aims to introduce the research methods used and considerations taken for choosing the approach for this research project. The research questions were formulated to investigate how and to what extent teachers of English as a foreign language (TEFL) at Upper secondary school are able to transfer their practices, knowledge, attitudes and beliefs when it comes to assessment into practices using the relatively new digital tool Screencast-o-Matic.

The first consideration to be introduced will be the choice to go for a mainly qualitative approach with quantitative elements and why this approach is considered to yield the most beneficial findings for this thesis. I will also explain the choices made for data collection methods, data tool design and subsequently how the process of data collection was executed. Ethical considerations and possible limitations of the study will be addressed in the later sections of the chapter. In addition, this chapter aims to address the steps taken to ensure validity and reliability.

3.2 SELECTING A QUALITATIVE APPROACH

A qualitative approach with elements of a quantitative approach was chosen for this study for several reasons. A quantitative approach would be useful to find some general information about TEFL at Upper Secondary schools in Norway. Using quantitative tools, like surveys, with the purpose of measuring set parameters and determine findings based on the results. A main feature of quantitative research is to find and use data which can objectively measure reality. A committed quantitative approach therefor seemed to be unable or unsuited to capture what this thesis is aimed at researching. Despite the main goal for the thesis, some quantitative elements were useful for the early data collection and finding participants. Thus, the research in this study is not relying solely on a qualitative approach.

A qualitative research approach is often identified by using the participant's point of view to research a social phenomenon. In a quantitative approach where the researcher is often outside and attempting to be objective to the phenomenon, a qualitative approach allows the researcher to describe and interpret the subjective experiences of the data. For this thesis, the aim was always to perform a research exploration of the reports given by the participants involved, rather than attempting to gain an objective understanding. Methods within the qualitative research approach may also yield very different results and I will continue to explain the choices made on methods below.

The study required a survey to find appropriate informants among the target population for the second leg of the study, which consisted of in-depth interviews with a select few teachers. As the research questions imply, the focus of the study was to gain insight into the reasoning reported by a few individuals rather than looking at quantitative statistical trends. As such, the qualitative data collection resemble what Creswell (2012) categorizes as an ethnographic study, meaning the study focuses on a specific culture-sharing group (Creswell, 2012, pp. 462, 468). In relation to this particular study, the culture-sharing group is made up of EFL teachers at the upper secondary level. Additionally, these teachers have all taken initiative and decided to seek out new digital tools to use in their assessment practice. While the study combined both quantitative and qualitative tools, the emphasis is on analyzing the data collected from the qualitative data.

3.3 CHOICES OF METHODS AND DATA COLLECTION TOOLS

Not every method was deemed to be purposeful in collecting the experiences of the participants. In the end, I decided that interviews were the most likely to elicit the experience and nuanced responses that could then be analyzed and interpreted. However, before that, I needed to find participants, and find and gather some basic information so I could perform a selection of participants. This section aims to explain why I chose as I did, and the strength of each method used. I will start with the most important for this study, namely interviews.

3.3.1 REASONING FOR CHOOSING INTERVIEWS

As mentioned above, interviews were chosen as the most fruitful means of gaining appropriate data in this study's qualitative focus. Being phenomenological in their approach, interviews can be designed to understand a social phenomenon and the perspective of the person being interviewed (Brinkmann & Kvale, 2015, p. 30). The interview questions were designed to produce a deeper understanding of an individual's beliefs, experiences and attitudes, which could be left unexplored in other methods of self-reporting. In addition, in-person interviews allow for interaction between the researcher and the interviewee and the allows for the immediate clarification in the case of misunderstandings or misinterpretations between the two.

A semi-structured format was chosen for the interviews. This was in order to allow for semi-standardized questions for each interview, while simultaneously allowing for add-on questions and clarifications to be made. The interviews aimed to emulate what Brinkmann and Kvale (2015, p. 4 & 367) call "a research interview". The research interview requires focused questioning and listening to fulfill its purpose of gaining knowledge. Taking this into account, the interviewer will have to conduct the interview with a precise, yet informal interview guide. The interview guide for this project dealt with a set of topics but did not necessarily restrict the interview to a set plan for order of questioning. To fulfil the overarching purpose of the interview, the questions were worded and designed in a way which prompt the answers from the interviewees. Furthermore, the phrasing was chosen to elicit the knowledge which can be obtained within the answers given. Choosing a semi-structured format also grants flexibility to the interview situation. Thus, the interviewer can emphasize different questions to different interviewees and pursue leads and new angles of the subjects discussed.

3.3.2 REASONING FOR USING A SURVEY

The survey served as the first method of approach with this study and was used to find participants among English teachers in Upper secondary schools. The purpose of the study is

to explore how teachers who are using a specific technological tool in their assessment process and their self-reported reasoning for said use. Considering the limited population of possible participants, a short web survey was chosen to function as a first step in finding participants. Web surveys invite respondents to visit the website where the survey is hosted, and respondents can there complete the survey. The compelling argument for using a web survey is its availability and access for the potential interviewee. The survey served to gather background information (See section 3.4.1 Survey design) and initial consent of participation and to store the background information.

3.4 DATA COLLECTION

This sub-chapter will present and explain considerations taken in designing the data collection tools.

3.4.1 SURVEY DESIGN

When designing the survey, some central concerns set premises for how the survey should be designed. The survey's primary function was to come into contact with EFL teachers at the upper-secondary level and invite them to participate in an interview. It was therefore required of them to submit their contact information. The issue of collecting sensitive data from the participants needed to be addressed in a way that the participants felt safe in submitting their contact information. In addition, this meant the survey needed to be in accordance with security demands set by the Norwegian Centre for Research Data (NSD) concerning securely collecting and storing sensitive and identifiable personal data. This application was sent and accepted by NSD (Appendix 1).

A second central concern was the presumed issue of low response rate (Bryman, 2012). Compounded by Screencast-o-Matic's small pool of users among upper secondary English teachers, the survey needed to be short and intuitive to get as many respondents as possible. As such, using a web survey had several useful possibilities when it comes to design and functionality.

Following the University of Bergen's (UiB) guide lines on digital survey tools, I decided to use SurveyXact's digital survey tool. Considering the security among the digital tool options, the UiB guideline states that SurveyXact is recommended for surveys that contain sensitive data (ibid). SurveyXact's deal with UiB includes an available design made for UiB official use and simple intuitive functionality for the potential interviewees.

The survey consisted of three closed-ended questions and nine open-ended questions. The close-ended questions were used to answer simple confirmation questions. The disadvantages to using such close-ended questions were not considered to be large enough factors to address. Such disadvantages being not catering to more possible answers or removing spontaneity when answering. This was mainly due to the wording of the close-ended questions. When answering the close-ended questions, the respondents answered by selecting one of two possible options in a forced choice format. The open-ended questions were used to allow the respondents to fill in answers where the multitude of possible answers would not be efficient to pre-set in a forced choice format. These open-ended questions or prompts will be addressed in detail below.

The survey was sent out with an invitation, information sheet and consent form (Appendix 2) about the study. The survey itself first presents an invitation and a short explanation of the survey. It also had the following open-ended questions and prompts for the respondent to fill in: 'What's your name?', 'Age', 'Gender' and 'For how long have you been teaching?'. These prompts would later allow the choice of some diversity within the respondent population. The next page of the web survey focused on experience using digital tools for assessment. Accompanied with the information sheet, the introductory text on the second page of the web survey opened for the possibility of using this study as a learning experience if the informant wanted to learn to use Screencast-o-Matic. Following this introduction to the topic of experience, the respondents were prompted to answer a closed 'yes/no' option on whether or not they had any experience using Screencast-O-Matic, Jing, Filmora, Snagit or similar tools for the purpose of giving feedback to students. To then limit the possible options, an open-ended question was required, explaining which digital tool had been used. The last question allowed for respondents who answered 'no' to the first question on the

page, and to then answer another 'yes/no'-question on whether or not they wanted an introduction and lessons in using Screencast-o-Matic.

Following the topic of experience with the digital tools focused on in this study, the respondents were asked to fill in contact information such as e-mail addresses and/or phone numbers and at which school they were currently teaching. In line with what was suggested in the information sheet (Appendix 2), the reason for needing to know where each respondent was working was to meet them at their place of work for the possible interview. At the end of the study, an additional short version of the consent form was reiterated and then the respondents were required to answer with the closed-ended question: 'Do you wish to participate in this study?' with 'yes/no' options. The last question was added to ensure that each respondent had agreed to responding to the survey and were informed about how the data collected from them were to be handled.

3.4.2 INTERVIEW GUIDE DESIGN

The interviews were designed to be semi-structured to allow for some flexibility in terms of sequence of topics and to allow for follow-up questions to interesting themes or newly introduced information. However, such flexibility could become detrimental to the main goal, namely gaining insight and knowledge of the interviewees' experiences and beliefs, if the conversation was to go off topic. To focus the interview to the set topics, I designed an interview guide which aimed at covering the themes of my research questions. The interview topics were the following: 1. Detailing their conventional assessment practices, 2. Beliefs concerning assessment and assessment practices, 3. Experiences when using Screencast-o-Matic for assessment purposes, 4. Grasp and understanding of multimodality.

In addition to the topics, the interview guide included a briefing of the research questions and topics to be discussed and the anonymity of the study. The interview situation was also started with each interviewee signing a printed version of the same consent form sent out with the first invitation and survey. By incorporating this briefing with the interview situation, I aimed to make the interviewees comfortable and re-introduce the focus of the interview and to gain their consent for me to record audio of the interview. After the

interview, each participant was thanked for being part of the study and then asked if they would agree to be available in the case, when paraphrasing their answers, they would find the paraphrasing satisfactory with their quote from the taped interview.

3.4.3 RECRUITING INTERVIEWEES

The aim for this study was to find willing interviewees among EFL teachers at the upper-secondary level who have used, were using or were willing to try using Screencast-o-Matic in their assessment work. In order to find teachers, an invitation was sent out to 29 upper secondary schools in Hordaland and Rogaland. The invitation was introduced the criteria for participation and the web link to the survey. Additionally, the information sheet was included as an attachment. The invitation was sent out October 24th 2017.

Recruiting interviewees proved to be challenging as the requirements of participation limited the pool of possible participants. Many of the first responses were from school principals thanking me for my interest in their school, but not willing to distribute my invitation among their teachers due to many such requests from other researchers. Few teachers responded right away, and I was left with being patient and hoping for more responses. One of the respondents chose to announce their participation, through a personal e-mail sent to the e-mail address from which the invitation was sent and did therefore not respond through the survey. In the end, I had six respondents all willing to participate as interviewees for the study. One of the teachers withdrew from participation due the candidate's own time constraints. Of these last five, four teachers were located in Hordaland and one in Rogaland.

3.4.4 INTERVIEW PARTICIPANTS

Below, table 1 presents the five upper-secondary EFL teachers who accepted the invitations to participate in the study with relevant background information on each interviewee:

Interviewee	Age	Gender	Years of teaching experience	Location	Previous experience using Screencast-o-Matic
1	28	Man	Less than 2 years	Hordaland	Yes
2	46	Woman	24 years	Hordaland	Yes
3	41	Woman	15 years	Rogaland	No
4	36	Man	8 years	Hordaland	Yes
5	29	Woman	5 years	Hordaland	Yes

Table 1. Interviewees

3.4.5 CARRYING OUT THE INTERVIEWS

The interviews were all conducted and recorded through December 2017 and January 2018. Each interview varied in length from about 40 minutes to 60 minutes. The interviews were held at each of the interviewees' respective schools. Before every interview, the teachers were given the choice whether to conduct it in English or Norwegian. All five interviewees preferred Norwegian. While being aware of the possible problems of translation and doing research and writing in different languages, I weighed the argument letting the teacher avoid a language gap as equally important. By giving the teacher the choice of language, I hoped the interview situation could become more comfortable for the interviewee. Despite the assumption that English teachers would be as comfortable talking in either English or Norwegian, some natural conversational flow could be lost. Especially so, when talking about topics which could challenge their width of academic vocabulary and/or as sensitive as their own personal beliefs.

3.5 DATA ANALYSIS

This section will mainly focus on the method of analysis for the qualitative data. The quantitative data collected in the survey were mostly collected and analyzed for the purpose of selecting candidates for the qualitative interviews. The survey responses were analyzed

through four categories: age, gender, years of teaching experience and previous experience using Screencast-o-Matic. Additionally, each participant answered 'yes/no' to consenting to participate in the study. The four categories were chosen to be able to select participants for the interviews in a sampling process after analyzing all responses. Furthermore, by using these categories, this study set out to sample a diverse group within these categories and avoid interviewing what could be considered a homogenous group.

3.5.1 THE INTERVIEW DATA

The qualitative data collected through interviews have been investigated with a combined deductive and inductive approach to the analysis. After recording the interviews, each interview recording was transcribed for analysis. According to Brinkmann and Kvale (2015) there is no widely accepted standard style of transcription when doing research based on qualitative data. For the ease of analysis and focusing on meaning rather than phonetic and linguistic features, I decided to transcribe the interviews in a written style but keeping original oral formulations. Such formulations being identified with pauses, abrupt breaks and cut-offs and laughter in the interviewees' responses. The next step was then to read the transcripts thoroughly multiple times and start adding codes to phrases or passages linked to the pre-established and the later added codes and categories.

In the sense of the analysis approach being deductive, this happened through having a preset hypothesis to what the data might reveal and codes, themes or categories into which the data have been analyzed. In example, referring to the collected data, a deductive approach to the analysis was to apply the category or code 'teacher cognition belief' to the data and look for statements which used certain words to indicate the interviewees' beliefs. Such words can, for example, be "feel, think or believe" and lacking any particular reference to any specific knowledge. An example of such analysis can be found in Appendix 5. Teacher cognition terminology is better explained in section 2.6. In the interview data analysis, the deductive approach is used when using these key words as codes and using them to identify teacher cognition beliefs. As an example, Interviewee 4 stated that: "Because I have just talked about this error, I feel secure in expecting that the student has then registered this, and I do not need to repeat the comment." (Appendix 9).

On the other hand, an inductive approach allows the data to help guide the analysis. Some of the data prompted new codes and categories to be added and subsequently prompted a re-analysis of the data.

The exploration of the theoretical concepts mentioned in the former chapter allowed me to identify and develop several codes and categories in advance of analyzing the qualitative data. However, while exploring the data some categories and codes which had not been established beforehand influenced the existing, and added to, the already established categories and codes. As mentioned by Bryman and Burgess (1994), categories and codes are rarely fully known in advance and the relationships between the categories must be re-examined during data analysis. Following this understanding of how categories are influenced by the data itself, this study's investigation of the interview data collected should also be recognized as inductive. The categories and the relationship between categories have been influenced by the data collected as in the case of having to re-examine the relationship between the categories 'conventional assessment practice' and 'digital assessment practice'. It became clear through looking at the transcripts that the teachers did not think of these as quite separate categories, but rather interlinked where either influenced the other.

After having read and analyzed all the qualitative data, I categorized and linked the data to each of the research questions. The emphasis of doing this data analysis was to study the impact on individual teachers who digitalize their assessment and feedback practices.

3.6 VALIDITY AND RELIABILITY

This section aims to discuss the different measures taken to ensure reliability and validity in this study. Addressing the terms first, both terms, reliability and validity, have multitudes of definitions. Brinkmann and Kvale (2015, pp. 281-282, 367) define reliability as the "consistency and trustworthiness of research findings." However, they do problematize the concept. For how can one ever be sure that the interviewee would not change their answers

or give different replies to different interviewers in different interview situations? In a similar note, Creswell (2012) points to reliability ensuring that “scores from an instrument are stable and consistent” and “when and individual answers certain questions one way, the individual should consistently answer closely related questions in the same way” (Creswell, 2012, p. 159). This study attempted to combine both views on reliability and the steps taken to ensure reliability in the qualitative data collection will be discussed in further detail below.

Validity considers to what degree a measure of a concept results in accurate measurement. Brinkmann and Kvale (2015) discuss the term and whether ‘a method investigates what it is intended to investigate’ (Brinkmann & Kvale, 2015, p. 282). By broadening a positivist and narrow understanding of validity, the term opens possibilities of ensuring valid qualitative interview research. Several measures were considered when designing this study and these will be addressed below alongside the measure taken to ensure reliability.

3.6.1 INTERVIEWS

The interview guide used in this study defined the possible topics to be discussed with the additional options of allowing follow up questions. However, the semi-structured nature of the interview guide allowed for flexibility in the interview situation regarding the order in which the topics were approached. The flexibility of ordering and giving additional follow-up questions could lead to reduced reliability as the data collected would be less systematic. When discussing leading questions, Brinkmann and Kvale (2015) point to the advantage of using leading questions to enhance reliability instead of reducing it. In the same regard then, the follow-up questions allow for the interviewer to verify the interviewee’s interpretations of the preceding question. Flexibility in the interview situation also allows the interviewee to channel his/her voice in their choice of topics currently being talked about. Consequently, the power asymmetry between the interviewer and the interviewee is reduced.

Recording and transcribing the interviews also raised issues of reliability and validity. Steps taken to ensure reliability is rarely mentioned (Brinkmann & Kvale, 2015, p. 210). In the case

of the transcription itself, this study has aimed to transcribe each interview in a written style as opposed to a fully oral verbatim transcription.

Another layer of complexity is introduced when translating the Norwegian transcription into paraphrased English. This translation could decrease the level of reliability and open the data to interpretation. With this reliability issue in mind, I have tried to retain the authentic meaning of each interviewee's statements. Before interviewing the recruited interviewees, the interview guide was tested through a pilot test to ensure quality, and necessary adjustments were made. This quality testing and subsequent adjustments enhanced the reliability of the interview data. As mentioned above when addressing interpretations in the interview situation, follow-up questions to clarify statements could help enhance the validity of the interview by making sure the questions and answers were fully understood.

3.7 ETHICAL CONSIDERATIONS

In line with the code of ethics set by NSD, this study has valued anonymity and confidentiality throughout the process, including recruitment, interviews, data analysis and when recounting the data in this paper. This is in thanks and respect due to the interviewees who participated in the study.

In the transcribed interviews, some step needed to be taken to ensure the anonymity of the participants. Pseudonyms were used for the interviewees and names mentioned in the interviews themselves to remove the possibility of any identifiable information being included. Additionally, any details deemed identifiable markers were altered in a way to not change the meaning of what was stated. All digital information gathered through either the survey, interview notes or interview recording about the participants have been protected with usernames and passwords. These measures ensured the privacy and anonymity of each participant.

Written and oral informed consent for participation was obtained from all participants. In the first e-mailed invitation the information sheet (Appendix 2) informed of the purpose and

aim of this study and how each participants' confidentiality would be secured. Equally emphasized was the opportunity to withdraw from this research study.

3.8 POSSIBLE LIMITATIONS

As with any interview situation, and subsequent transcription and interpretation, subjectivity may influence how each interviewee answer questions. Variations in how questions were asked in the separate interviews might lead to variations to the answers and thus differing results. While the interview guide was used to limit such variations, some variations due to different settings, order questions and interesting leads did mean some alternative formulations had to be used. This limitation is then also true for the transcribed interviews which is an imperfect record of the actual situation. Much of the facial expressions, tone of voice and other body language is lost in the transcribed interviews (Brinkmann & Kvale, 2015, p. 204). The transcribed interviews must therefore be understood as a tool for the researcher to interpret the interviewee's experience and perspective. In addition, the limitation through subjectivity may show in my role as researcher and leading these interviews. During the interview, I tried to appear neutral to any topics that might come up during the interview. However, both verbal and non-verbal expressions may have influenced how the interviewees answered the questions.

Additionally, challenges concerning recruitment and participation also revealed some limitations. Combined with generally low interest among potential candidates in participating in time-consuming interviews, the requirements set to be able to participate in the study further limited the pool of possible interviewees. These requirements being: teaching English at an upper secondary school, having an interest in trying or having experience using Screencast-O-Matic, have spare time to be interviewed, and working at a school where the invitations were sent (geographically limited). Consequently, finding participants became a matter of convenience and may impose limitations on the collected data material. Using such a sampling technique could be considered unfortunate, but it is however commonly used and can simultaneously be considered to be extremely time saving and practical (Dörnyei, 2007, p. 129). Despite this particular limitation, I must emphasize that the requirements and time constraints of this study severely impacted a number of

participants. The sample size is in very limited and should not be taken as sufficiently representative for teachers of English as a foreign language in Upper Secondary schools in Norway. The final group of participants did, however, prove to not be as homogenous as I feared and fulfilled the requirements set.

4.0 FINDINGS AND DISCUSSION

4.1 CHAPTER INTRODUCTION

The following chapter will present the findings from the interview data and contextualize the findings as they relate to their respective research fields. First, the data from the survey will be presented and discussed. Second, the data from the interviews will be presented and discussed. In the last and second to last sections of this chapter, I will focus on interconnecting some of the more specific topics discussed in the sections before and give a chapter conclusion. The chapter will be structured to address each research questions, as these present the different aspects of what this thesis is aiming to explore.

However, the nature of semi-structured interviews opens for the possibility of the interviewees going off topic. This may happen through the interviewees bringing up interesting leads or simply bringing up connections the questions didn't consider. Some of these are interesting factors which influence the feedback practice and ICT-influenced decisions made by the teachers. With this in mind, a section of this chapter will focus on how some of the interviewees stated the impact of these factors.

4.2 FINDINGS IN THE SURVEY DATA

The primary function of the survey was to invite and gather some basic information about possible participants for the interviews. The information gathered can be grouped into two categories. Those being contact information and background information about the participants. The background information was used to select the interviewees with the aim of finding a diverse group of interviewees across the separate categories. A more extensive look into how the survey was designed can be found in Chapter 3. Below, table 3.1 display the interview participants as they self-report their own age, gender, years of teaching experience, location and previous experience using Screencast-o-Matic.

Interviewee	Age	Gender	Years of teaching experience	Location	Previous experience using Screencast-o-Matic
1	28	Man	Less than 2 years	Hordaland	Yes
2	46	Woman	24 years	Hordaland	Yes
3	41	Woman	15 years	Rogaland	No
4	36	Man	8 years	Hordaland	Yes
5	29	Woman	5 years	Hordaland	Yes

Table 3.1. Table presenting the gathered survey data on the Interview participants.

While this thesis is not trying to make any quantitative conclusions about the use of Screencast-O-Matic, there are some interesting findings in this data worth commenting. Age, gender and location are all categories which are disinteresting to the research questions except for establishing that the interview participants were somewhat diverse within these categories. Years of teaching experience could have an impact on how the interview participants position themselves in regard to their teacher education and in-service experience. Particularly, Interviewee 2 and 3 report their teaching experience to be in double digits and therefore have more teaching experience to rely on when making decisions in assessment situations. In contrast, Interviewee 1 and 5 have less teaching experience and could draw more on their teacher education when making decisions about assessment (Borg, 2015).

In the right-most column of the table above, the table shows whether or not the interview participants had any previous experience using Screencast-O-Matic. Only one of the participants, Interviewee 3, reported to not have previous experience. As described in Chapter 3, the interview study was open for beginners as they may give a different perspective than the proficient users of Screencast-O-Matic. However, the findings from the survey were not used to value the interview participants differently. The findings are only used to add perspective to what the Interviewees say about the topics raised in their respective interviews.

4.3 INTERVIEW FINDINGS AND DISCUSSION

This section will present the interview findings. They are grouped and related to each of the research questions. The statements made by the teachers which will be presented in this section are paraphrased. This is due to each teachers' respective choice of doing their interview in Norwegian. As presented and discussed in Chapter 3, the translation has been done in a manner to most transparently and reliably carry the same meanings through the translation.

4.3.1 SCREENCAST PERCEPTION

The main focus of the research done for this thesis was to explore how teacher cognition and video feedback impacted feedback practices. This approach is also what can be considered novel to this research field. To guide and limit the scope of these many different angles I could take, I decided that a focus on the process of moving from conventional feedback into Screencasted feedback could prove fruitful. Thus, asking the participating EFL teachers about their reported differences in planning and reasoning for the decisions they made could help generate an understanding of the process.

- To what extent do the EFL teachers' cognitions differ when it comes to designing and giving feedback from conventional methods and when using Screencast-o-Matic?

The teacher cognitions, which make up the key findings in this study, rely on the self-reporting tool semi-structured interviews. As outlined in Chapter 3, the methods for this thesis was chosen to allow for a more flexible data collection. As a researcher, I could use follow up questions in response to how each of the interviewees tried to report their reasons for their feedback practices. The data and findings presented below is drawn from what the interviewed EFL teachers self-report about their own decision-making in both conventional feedback practices and feedback practices when using Screencast (SC feedback practices).

The first finding to be presented is that the interviewed EFL teachers report a generally positive thoughts about feedback with the use of Screencast-O-Matic. Interviewee 2 states this positivity most clearly by stating: “Yes, I’m a hardcore fan. [...] After I finally got around to using Screencast, I’m not looking over my shoulder.” (Appendix 7) While this statement is only one of the teachers’ views, this view is representative of some of interviewed teachers’ stated opinions and the overall perceptions reported by the interviewed teachers. However, some skepticism about digitalization was voiced. One interesting notion that was raised during the conversation and interview with Interviewee 5 was precisely such skepticism. Interviewee 5 reported that she felt that teachers, schools and school owners might be moving too easily away from conventional and traditional methods of teaching and assessing in favor of digitalization (Appendix 10).

Drawing a parallel to the study by Özkul and Ortaçtepe (2017), they found that the EFL teachers they were following had a generally positive attitudes towards using video feedback. Interviewee 5 presents a different point of view to that reported in this study and Özkul and Ortaçtepe (2017) study. In both this thesis and that of Özkul and Ortaçtepe (2017) the number of participants may have been a decisive factor for seeing such a lopsided positivity towards video feedback and Screencast-O-Matic. Certainly, for the participants of this thesis, each teacher reported having started using Screencast-O-Matic in some manner by their own motivations and not by having it presented from their employers. This could also impact why they report being positive towards using the tool.

4.3.2 TIME AS A FACTOR FOR DECISION -MAKING

A common theme reported by the interviewed teachers is that time influence how they make decisions about feedback. The interviewed teachers report time to be more influential for Screencast feedback decisions than for conventional feedback decisions. However, there are some variations to how time is being reported as being influential and to what extent time is influencing feedback practices and decision-making. Many of the interviewed teachers express more concern about time influencing Screencast feedback and making decisions based on this, as opposed to conventional feedback decisions. The interviewees vary in how they mention time as a factor in SC feedback decisions, i.e.:

Interviewee 5: “[...] Screencast can improve efficiency if you do it the right way and you’re strict with yourself. If not, you’ll end up spending large amounts of time and become exhausted. And if you have 28 students in your class, you will think twice before starting.”

Researcher: Do you mean by considering time then?

I5: “Yes, because then you’ll be looking at a lot of time to be spent. [...] Often at the same time I’m supposed to grade one class, I’m also in the middle of grading two other classes. So, if I’m using Screencast on those two, I might give written feedback to the third. [...]” (Appendix 10)

Interviewee 3 states some of the same sentiments when reporting on her own experience from her first full attempt of using SC for feedback: «Of course, I see that this takes time, and if I’m busy it might be this part I’ll drop. Then I’ll do what I did before, but I did like doing it.” (Appendix 8)

Interviewee 2 also mentions this concern about time when she started out using SC:

“It took a lot of time. And I suffer from perfectionism, so, to me, the videos had to be perfect. I didn’t just record, but I also listened through them once or twice. And then it takes a lot of time. When I learned to care less, it went much better.” (Appendix 7)

Time is to interviewees 2 and 3 less influential for conventional feedback practices than feedback practices using Screencast-O-Matic.

Furthermore, the interviewees also go into how time is influencing the decisions they make about feedback. These factors were mentioned by several of the interviewees as examples of how pressured they are on time, and how this affects their feedback process. Interviewee 1 mentions time as a limiting factor when making decisions on how the students can work with the feedback they are given:

“Preferably a dedicated 45 minutes where the student is given their feedback and work with the feedback, then self-assessment and then given their grade. But sometimes the classes are poorly planned, and we have little time for student-centric work. Depending on what we’re working on- if we can really prioritize 45 minutes [to work with the feedback] [...]” (Appendix 6)

Interviewee 1 here emphasizes how impactful time as a factor can be by pointing at these decisions about how much time can the teacher spend on different tasks like teaching.

Interviewee 2 makes the point that having to assess many texts influences her decisions on how much time she uses to give feedback: “If you’re sat there with several class sets, then the last ones go rather quickly [...] I try to stay between five to six minutes to be able to finish.” (Appendix 7)

This statement should also be connected to quality of feedback in assessment as outlined by Hattie and Timperley (2007). While Hattie and Timperley do not specifically explore how time does affect the quality of working on feedback, it is reasonable to suspect that having less time to give feedback will impact the quality of the feedback given.

In addition, an internal factor of wanting to give feedback as soon as possible is reported. Time is then not only an external institutional factor for some teachers, but also internally motivated. Interviewee 3, when talking of wanting to give students feedback shortly after a submission date, state that: “the ideal is within one week. I get angry with myself if I can’t do it within three weeks.” (Appendix 8) In this statement, time can also be considered as a belief, knowledge or experience due to how Interviewee 3 is linking it to her ideal feedback practice.

In the findings above time is being reported as being an influential factor in many regards. The participant teachers also differ in how they report of time as being a factor by describing it as internal beliefs and external pressures in their profession as teachers. In terms of teacher cognition as defined and outline by Simon Borg (2015), time is not mentioned as

belonging to any specific category, but rather that it is an impactful influence on how teachers think. The participant teachers in this study all report time as influencing what decisions they make in their assessment practices. Tsang's study in 2004 focused on student teachers but could help illuminate what the participants in this thesis study reports about time. Tsang (2004) found that that only half of the decisions made by the student teachers in the classroom were guided by principles connected to their beliefs, knowledge or experience. Borg (2009) later pointed to time as being a possible reason for this discrepancy for how the student teachers made the decisions they did.

Time is also part of the context for the teachers making these feedback decisions (Borg, 2009). The interviewees reporting on time as being influential must therefore be understood as being part of that context and that time a natural and influential factor in decision-making about feedback practices. As we can see in what the participant teachers report, not all decisions have a pedagogical reasoning, and that time is perhaps at times the most dominating reason for choosing to do what they do.

However, there seems to be some differences in how time is affecting conventional feedback practices differently from Screencasted feedback practices. Interviewees 2 and 3 both report disproportionate influence by time when giving SC feedback. There is not much previous research specifically about video feedback and time spent, but it seems reasonable to state that when learning to use any new digital tool there will be a period where efficiency in terms of time usage will not be optimal. Using Screencast-O-Matic is still at an experimental stage for many users and their methods may not have optimized. However, I cannot exclude the possibility that using SC may indeed be a less time-efficient method for giving feedback. If this is the case, one consequence could be that teachers may have to choose different options for giving video feedback to gain the positive learning aspects mentioned by Özkul and Ortaçtepe (2017) and still be as time-efficient in their feedback practices.

The EFL teachers in this study thus report on time as being an extra-pedagogical influence on their decision-making in feedback practices. Considering Tsang (2004)'s findings and Borg (2009)'s discussed above, we should not consider time to be a completely separate category

of influence other than belief, knowledge and experience, which are more often defined as being part of teacher cognition. Time is a contextual factor to what, how, when and where teachers are practicing their profession, and more specifically practicing assessment and feedback methods.

4.3.3 TRANSFERRING IDEALS AND PRACTICES

Before moving into the transfer of beliefs, knowledge and experiences reported by the teachers, I will present the findings connected to reported transfer of conventional practices and ideals into the practices and ideals reported when using Screencast in their feedback work. The reason for this is that many of the statements by Interviewees that I will present below will also include findings which were coded and categorized as being connected to teacher cognitions and will be referred back to when discussing similarities and differences in how teacher report to think, believe, know about conventional and Screencasted feedback.

Research question two was aimed at exploring the discrepancy between self-reported conventional feedback practice and feedback ideals, and feedback ideals and feedback practices while using Screencast-O-Matic (SC). Following the interview guide, each of the EFL teachers participating in the interviews were asked about this topic. Some common themes are brought up by the teachers when addressing their own ideal feedback practices and the actual feedback practices. Interestingly, one of these common themes was that four out of the five interviewees had a quite similar reaction when they were asked about ideals for feedback when using Screencast-O-Matic. These will be explored in their statements and discussed in more detail below. At the end of this section, I will also go into a discussion about transfer of methods and thoughts and a possible connection between how the teachers see conventional feedback ideals and practices and ICT-based feedback ideals and practices.

4.3.3.1 REPORTED FEEDBACK IDEALS AND FEEDBACK PRACTICE

One of the first topics each interviewee was asked about was how or what they think ideal feedback, either conventional feedback or feedback using SC, should be. The questions assumed the teachers had an ideal which was different from their actual feedback practices. During the interviews, it also became clear that the assumption that there is an artificial and arbitrary mental divide between the feedback ideal and actual feedback practice was never reported by any of the teachers. The interviewees often based their explanation of what ideal feedback would be in their own or others' feedback practices. When asked about her/his understanding of how ideal feedback could be designed, Interviewee 2 immediately responds by referring to his/her own feedback practices. The passage below illustrates this:

Researcher: "At the ideal level of feedback- Ideally, what do you think such feedback should contain? Are there any key points one should try to address?"

I2: "I usually start by looking at structure. [...] Then, I'll probably address the content and whether it is relevant for the task they were given." (Appendix 7)

While this is not the case for all the interviewees to respond like the passage above, it seems common that the teachers, often implicitly, base their answers in their actual feedback practices.

When telling me about how they themselves think ideal feedback should be, many of the teachers mention the need for feedback to comment on the structure, subject content and language use within a text they are assessing. Interviewee 4 stated that:

"You should bring up structure and the language itself and content. So, there are many elements you should accommodate and concern yourself with, and then give feedback on. You have to remember to give some positive remarks. What has this student achieved and where there is room for improvement." (Appendix 9)

Structure, subject content and language use is often understood to contain more specific terms also used by the teachers such as grammar, paragraph use, level of varied vocabulary

use, thesis statement, and syntax. Interviewee 5 elaborates when reporting on feedback ideal:

“Starting with the introduction and thesis statement and talking about the importance of a thesis statement. Then, maybe we’ll address structure. [...] I see you have many short paragraphs, maybe you should merge some of them together. You’ll check for thesis statement, structure and then address content, perhaps. Then language use, vocabulary, syntax, grammar.” (Appendix 10)

In the translated quote above, the interviewee mentions many of the different factors and terms this teacher reports she/he should look for in a text and giving an example of how she would comment on paragraph size. Furthermore, the feedback ideal is reported by the teachers as being English subject specific in its design. The ideal feedback is particular to each specific school subject they teach and that they do not generalize everything that makes up ideal feedback.

In an earlier example given, Interviewee 4 stated that content, language and structure should be addressed in feedback (Appendix 9). I connect this statement to this teacher’s focus on how to design feedback that is constructive and supportive to future learning. To many of the teachers, feedback should ideally be focused down to a few key points concerning what the student will need to improve and what the students’ have achieved. Interviewee 1 illustrates this when explaining how she/he would summarize the feedback for the student: “a kind of summarizing comment at the end. 3 [key points] ... Here is what I think you’ve done well, here are the things I think you should focus on improving” (Appendix 6). This summarizing comment was a common theme among both the self-reported feedback ideals and practices, and when elaborated on were often explained to emphasize a continued learning process. These comments would ideally give the student information about what they had achieved, and which area they were in most need of improving, while also providing concrete examples of each.

These separate reports seem to reflect much of what theory on formative assessment states to be effective aspects of feedback. Going back to the study by Hattie and Timperley (2007) mentioned in section 2.3, feedback has a strong connection to student learning outcomes

and that teachers can employ effective strategies to improve student learning. Hattie and Timperley (2007) also raises these feedback questions from a student perspective: where am I going, how am I going and where to next? These questions could also be related to what the interviewees report to be considering in their conventional feedback practices.

Above, Interviewee 5 reports to give feedback where she points out structure as a specific area of a hypothetical text that needs improvement and suggest how to improve the structure of the text. In doing so, she is giving feedback which specifically points out a concrete area of the text and giving directions as to how the student could improve that part of the text.

The feedback ideal is also feedback that is designed to be individual specific. For many of the teachers, ideal feedback is reliant on knowing the strength and weaknesses of each student and therefore be better able design the feedback to the student. Discussing a possible feedback ideal, Interviewee 5 stated that:

“I don’t think the ideal feedback exists, but if it does, then it’s concrete, future learning oriented and based on high level of knowledge about the student and the school subject. Additionally, the student’s situation, strength and weaknesses. And the student’s ability to understand what he/she is being told.” (Appendix 10)

The feedback ideal and high-quality feedback practice was to many of the interviewees predicated on their knowledge about the student whose feedback they are designing.

In the quote above, Interviewee 5 (Appendix 10) raise her concern about each student’s abilities to receive feedback. This reflects another common theme among the teachers who were interviewed. Such unspecified student abilities were presented as limiting factors to how feedback is designed. When asked about these student abilities, the interviewees describe such limiting factors as i.e. student motivation, reading and writing difficulties, attention span. While being quite diverse in their range of effecting feedback reception, these will be grouped as student abilities and behaviors for this study. These individual student abilities and behaviors all influence the feedback practices of the teachers.

While this is often English subject specific, it also relates to Hattie and Timperley (2007) feedback questions and the levels of which such feedback operates. Specifically, it's possible to relate such ideal feedback to feedback at task level (FT). Considering the interviewees bring up this in relation to specifically a hypothetical assessment situation where the ideal feedback practice could be used, the interviewees mostly agree on what the content of ideal FT should be made up of.

David Boud (2000) problematizes the term formative assessment in his research and suggest another term, namely sustainable assessment. Sustainable assessment is the assessment processes that could be internalized by individual students. In the finding above, Interviewee 5 questions the ability of the student to receive and understand the feedback given. Boud (2000) could help illuminate this case, where the student has not been able or taught how to internalize assessment as part of learning and thus struggles as a result of that. If this is the case, it adds another aspect to how Interviewee 5 needs to design feedback to make sure the student can get the benefit from receiving feedback. From a similar perspective, Wiliam (2011) crediting Bloom (1984) allows for the individual learner perspective to influence the efficacy of any type of feedback. Previous assessment theory treated assessment as a group based and that the individual student was at fault for not understanding the feedback they were given.

Another dimension to the quote is the belief interpreted from the interviewee's statement. Interviewee 5 reports a belief that student abilities and qualities will impact the efficacy of the feedback she gives. This finding will be discussed further below and is an example of how conventional beliefs were reported by the participants teachers.

4.3.3.2 SCREENCAST-O-MATIC FEEDBACK IDEALS AND PRACTICES

Similar to how each interviewee was asked about conventional feedback ideal and practice, the interviewees were also asked to describe the Screencast feedback ideal and their actual Screencast feedback practice. Screencast-O-Matic, as presented in Chapter 1, adds a few limitations to the way teachers can plan and think about giving feedback. These limitations

influence the way teachers describe SC feedback ideals and self-report SC feedback practices. This section will outline the findings connected to interviewed teachers' SC use for feedback and how they describe the ideal SC feedback.

Defining what the ideal feedback should be when using Screencast was, to the some of the Interviewees, seemingly an exercise they had not prepared to answer. In this regard it became increasingly interesting to analyze how the interviewees describe the ideal SC feedback. Interviewees 1, 4 and 5 all had a similar reaction to a variation on the question: "How do we ideally design feedback using SC?" Their reactions were:

Interviewee 1: "That's- hehehehe. I think that's hard to say. Because I have a tendency to make the feedback too long in duration." (Appendix 6)

Interviewee 4: "An ideal one? Hehehehe. The perfect one? It's like I said previously [referring to conventional feedback ideals], but this is new, and I don't have much experience using it. [...] Difficult question. What do you think is the perfect SC-video?" (Appendix 9)

Interviewee 5: "Well... Hehehehehe. Try to avoid saying 'eh...'" (Appendix 10)

The reactions seem to indicate some of the unknowns and uncertainties of using SC for feedback. Without reading too much into the teacher's reactions, the laughter and directing questions back to the researcher may indicate some uncertainty due to the inexperience using the program or lacking knowledge about the student learning efficacy of using the program. Video feedback has not been a common method for giving feedback in the teaching profession in the time these teachers have been in-service teachers. The participant teachers and their varied background and years of experience teaching does not seem to equate any automatic establishment of structured ideals for how Screencast-O-Matic should and could be used. Furthermore, the teachers had varied degrees of experience using Screencast-O-Matic which seems likely to influence the confidence using the program and the amount of reflections in terms of using it.

Despite the initial reactions, the interviewees gave an outline of what the SC feedback ideal would need to entail. However, like when discussing conventional feedback ideal and

practice, many of the teachers base their description of the SC feedback ideal in their SC feedback practice. When asked about SC feedback ideal, Interviewee 4 states:

“The way I do it now, is to read through the text once and mark in yellow any elements of the text I want to comment and mark other positive features in green. [...] The ideal is to find the things the student has achieved. It’s important to not forget that part when assessing.” (Appendix 9)

In her explanation, Interviewee 4 links her SC feedback practice to what she later describes as part of an SC feedback ideal. Basing the SC feedback ideal in their actual SC feedback practice was common among the interviewees and must be considered when reading the findings concerning SC feedback ideal.

Unlike many of the conventional feedback practices and ideals, there is less research on video feedback, and even less so specifically for feedback using Screencast-O-Matic. Because assessment and feedback are such an integral part of learning many teachers acquire and internalize much pre-service and in-service knowledge about the topic. In terms of in-service knowledge, beliefs and experience, the Norwegian Directorate for Education and Training (UDIR)’s efforts to promote formative assessment and assessment for learning have among other ways, come in the form of their program Assessment for Learning (UDIR, 2015). Chapter 2 expands more on what the program entails. Worthwhile to mention is that the program is founded on quite extensive research on assessment and feedback. It seems likely that the UDIR’s efforts towards schools and teacher education to reform how teachers ideally should practice assessment and feedback have been internalized by the interviewees. Despite not being directly mentioned by any of the participants in this study, it seems plausible that UDIR’s efforts may have had an impact on how the participant teachers report on assessment and feedback ideals. This likelihood is also founded in how all but interviewee 4 mention using assessment forms to organize their assessment practices.

However, referring to what the teachers reported there have been little or no focus on using digital tools in assessment, even less so concerning Screencast-O-Matic. Interviewee 2 reported that she had been encouraged to use digital assessment practices through her

school leaders, but that the encouragement effort was not supported through allocating resources or facilitated in any way (Appendix 7). From the participant point of view, there seems to be little knowledge through promoted research about video feedback from which they can build confident Screencast feedback ideals unless they actively seek it out themselves. The likely result could then be that the participant teachers are in a varying degree able to transfer the same reasoning for decision-making from conventional feedback practices into using Screencast-O-Matic for feedback.

Ideal feedback while using Screencast-O-Matic is described much in similar terms as conventional feedback. In the quote above paraphrased from Interviewee 4, the sentiment can be found when he/she describes conventional feedback ideal and repeated later when describing SC feedback ideal:

“Returning to the questions about what this kind of good feedback contains, the essence of it is to give feedback on something the student has achieved and something the student has to work on improving.” (Appendix 9)

Another example can be found in Interviewee 1, when he is describing SC feedback ideal:

“I’ve tried to be clear that I’ll be presenting three points. Here are these three points, and here are some things you should think about. It’s hard to put my finger on it, make what’s the right thing concrete.” (Appendix 6)

Both these teachers illustrate how the conventional feedback ideal and SC feedback ideal is similar in its design with the ideal emphasizing both what the student has learned up to a point and how the student can progress in their future learning.

When reporting SC feedback ideals and practice, addressing the structure, language use and content of a text is commonly mentioned by the teachers. These three features of EFL text assessment are reminiscent of UDIR’s (2017) guidelines for how English teachers should assess written English texts. It seems likely that these guidelines also shape some of the participant teachers’ ideals for giving Screencasted feedback.

On the other hand, there were two teachers who did not report this same transfer. A few examples can be found when the teachers self-report on their own SC feedback practices. Interviewee 1 stated that:

“I have to clarify that I mostly use Screencast when the students have written full texts. Discuss, explain or argue. Argumentative text which we worked on plenty last year. Naturally, we then focused on structure.” (Appendix 6)

Interviewee 3 raised the same three focus areas for assessing text, saying: "On an exam, structure, language use and content will be looked at. In my assessment work, I will address – and in particular in the International English subject – these three parts" (Appendix 8). To these two teachers, the conventional feedback ideal is transferred into their SC feedback practices, but not mentioned when asked about a SC feedback ideal.

Turning to address the interviewed EFL teachers' feedback practices when using Screencast-O-Matic, the finding that stands out the most is the teachers' focus on the running time of the feedback videos. Screencast-O-Matic's free version of their software limits the recordings to 15 minutes of running time. This limit on their recordings was not mentioned as problematic. Rather, the problem was to decide how long each video should be to have a positive learning outcome. This topic of ideal running time and various reasons for setting an ideal running time was discussed with each teacher, respectively. A paraphrasing of what Interviewees 1, 2, 4 and 5 said about ideal running time can be found below.

Interviewee 1: “I find that some of the best videos I make are maybe 3 minutes long, which are short and clear. I have realized that the longer running time doesn't always correlate with how good the feedback is.” (Appendix 6)

Interviewee 2: “I try to stick to between five to six minutes to be able to finish.” (Appendix 7)

Interviewee 4: “I should perhaps work on shortening them down a bit. Such that they are not longer than 10 minutes. Maybe that'll be better.” (Appendix 9)

Interviewee 5: “I'd maybe say at the most eight minutes. Preferably five minutes. For students who are more motivated and have a written more complex texts, like in Social Studies English where you need to go more in depth in their texts, you may need to record the full 15 minutes.” (Appendix 10)

To the teachers, the running time is an important factor to how they describe the SC feedback ideal and influential in how they shape their feedback practices when using Screencast-O-Matic. This emphasis on running-time can be connected to contextual factors in teacher cognition reasoning (Borg, 2015). As shown in the findings and discussed above, time is part of the professional context for the participant teachers. Screencast-O-Matic's time limitation in the free version of the software should also be considered another layer of the same contextual factor for decision-making. In terms of what and how the participants report about running-time, it adds another consideration the teachers need to factor in into their reasoning and decision-making.

4.3.3.3 TRANSFERRING BELIEFS, KNOWLEDGE AND EXPERIENCE

In many of the statements made by the participant teachers quoted in the section above, there are also elements which should be connected to teacher cognition. What is reported as ideal feedback, conventional or digital, is usually what the teachers strive for and guide their actual assessment processes. Analyzing what the participants stated about their respective ideal feedback can therefore have value in terms of teacher cognition. Simon Borg's (2015) definition of teacher cognition is not sufficiently broad to encompass feedback in his research. Early research and definitions of teacher cognition has also been criticized for being too vague by Kagan (1990). Later, Borg's (2015) own definition has also been criticized by Öztürk and Gürbüz (2017) for not including more factors of the learning process. Taking this into account and opening for a broader understanding of teacher cognition could allow for feedback to be included. In regard to this study, it would be interesting to consider most instances ideal feedback could be considered a mental construct and parts of this construct being pre-service and in-service knowledge, experience, thoughts and beliefs.

Teacher cognition beliefs and in-service experience are often given as reasons for the EFL teachers making the decisions they do when giving feedback using Screencast-O-Matic. In the passage above, where I gave examples for how long the running-time of a Screencast-video should ideally be, the teachers continued in each case without giving any previous knowledge as reason for why they stated their ideal length as they did. This could of course be related to the low amount of research and focus video feedback has been had so far. The

reported ideal running-time seems more likely to be a result of beliefs and experience using Screencast-O-Matic.

At times, the interviewed teachers explicitly use their beliefs to explain their decision-making. Interviewee 4 states this belief when reporting on his feedback practices when using Screencast:

“If I mark an error while using Screencast, I probably only mark it once and don’t mark the same error again. Because I have just talked about this error, I feel secure in expecting that the student has then registered this, and I do not need to repeat the comment.” (Appendix 9)

Interviewee 3 also explains that: “Often I want to make that [deadline], because it is then fresh in their memory. [...] I am of course aware that the students need to remember the text - to remember the test.” (Appendix 8)

In these statements, Interviewee 3 refers to each student’s abilities to connect the feedback they are given to the text they have submitted. The belief of Interviewee 3 is that the students’ memories is weakened over time. In extension of this belief, the ability to connect the reflections made while producing the text at one point in time to the point in time when the students receive feedback is affected by time.

This example from Interviewee 3 illustrate some of the teacher cognitions which influence their feedback processes. Time is one of the factors every interviewed teacher mentions as being influential and that they therefore worry about when making decisions about feedback. I will present some findings indicating these features of teacher cognition as reported by the participants. In addition, I will examine some of the analyzed material where what the teachers have reported may indicate some conventional ideals and practices similarly and differently to Screencast ideals and practices.

The statement made by Interviewee 3 mentioned above can also be used to introduce another finding in the interviews, namely that interviewees mostly rely on in-service experience and their own beliefs in their decision-making.

Interviewee 3: “the ideal is within one week. I get angry with myself if I can’t do it within three weeks.” Interviewee 3 also explains that: “Often I want to make that [deadline], because it is then fresh in their memory. [...] I am of course aware that the students need to remember the text - to remember the test.” (Appendix 8)

In the quote cited above, Interviewee 3 suggest that time affects student memory. However, Interviewee 3 does not point to any preservice knowledge for this belief about student memory. Being two separate parts of TC, I will address reported in-service experience and beliefs respectively influencing decision-making separately at first. I will then present findings where teachers use the two combined to strengthen and support their own decision-making.

While the reported ideals for conventional and Screencast-O-Matic feedback can be linked to beliefs and experience, parts of the ideals and practices are based in knowledge. As discussed above, I argue the case for considering reported feedback practices are derived from the ideals the participant teacher has. Ideals guide practice and therefore reported practice could be analyzed as reflecting some parts of the ideals. Interviewee 5 reported the following assessment practice: “You’ll check for thesis statement, structure and then address content, perhaps. Then language use, vocabulary, syntax, grammar” (Appendix 10). This practice can be linked to pre-service or in-service knowledge due to the likelihood that the reported practice can have been influenced by UDIR’s promotion of assessment for learning. For a few of the less experienced participant teachers UDIR could also have influenced part of their pre-service student teacher education. Some of the participant teachers report to use many of the same assessment practice features, like content, language use, vocabulary, syntax, grammar, structure and more, for both Screencasted and conventional feedback. This feedback practice is thus based on the ideal and could therefor signify some transfer of pedagogical knowledge the teachers have acquired and freely transfer from conventional feedback practices and ideals into Screencasted feedback practices and ideals.

4.3.3.4 SUMMARY ON TC TRANSFERS, IDEALS AND PRACTICES

In the former section I have examined what the teachers report about their feedback ideals and practices, their move from giving conventional feedback to Screencasted feedback and explored what reasons they give for making feedback and assessment decisions. The participant teachers vary in what they report in all categories illuminating some of the conflicting interests and influences that impact each individual teacher's ideals and practices. Of most interest is perhaps the one influence each teacher respectively has raised as being influential and that is time. Teacher cognition as defined by Borg (2015) and applied to this thesis study is what the participant teachers reported about what they think, know and believe related to their classroom practices. However, time is one of the factors that must be considered extra-pedagogical reasoning, yet also recognize how large an influence it is in teacher cognition and decision-making. Time is reported as being not only connected to the professional daily lives of the teachers, but in terms of how Screencast-O-Matic's features also influence how the teachers consider time in their decision-making.

The teachers also vary in their reported transfer of knowledge, beliefs and experience from conventional practices and ideals to Screencasted ones. Knowledge seems to be transferred mostly through the reported assessment practices, respectively. In addition to transfer of knowledge, some beliefs and experiences seem to be specific to Screencasted feedback. This is not unreasonable considering that any new digital tool implemented into the interviewees' professional lives would likely impact it in some way or another. The reported beliefs and experiences about Screencasted feedback are at times very specific. For example, concerns about the running-time of Screencasted-video and how the concentration span of their students needs to be accommodated. The participant teachers in their own way seem to have adjusted their reasoning for what and how they give feedback when they use a new digital tool.

4.3.4 MULTIMODALITY AND SCREENCAST-O-MATIC

The last research question is connected with the other two research questions that come before it yet opens another aspect to the move from conventional feedback to using

ScreenCast for giving feedback. While the two research questions opened interesting venues of research and possible insight, the third research question brings the concept of multimodality into the interviews. In the interviews, the interviewees were asked how they understand and report the modality of the feedback they give while using ScreenCast. Furthermore, if and how they reported this understanding changing any of the feedback decisions they make.

4.3.4.1 UNDERSTANDING MULTIMODALITY

This first section will present the findings concerning how the participants reported their knowledge and understanding of multimodality and modes.

In section 2.5, both the concept of multimodality and video feedback is presented and described. Multimodality can be vague and hard to define. When talking to the interviewed EFL teachers, multimodality was reported on in the immediate context of using ScreenCast. ScreenCast using audio and video to communicate the feedback is a multimodal tool. During the interviews, the interviewed teachers were asked about their thoughts about the feedback they gave being multimodal. The questions were often iterated through asking them if they knew about multimodality and how if they understood how feedback using video and audio together could improve the impact of the feedback. Responding to direct questions about whether the interviewees understand multimodality the answers varied.

The most significant finding connected to this research question and multimodality among the teachers is that not all of the teachers reported to know the term multimodality, and that the teachers varied widely in their understanding of the concept and how ScreenCast is a multimodal tool. Before going into how the interviewees reported their understandings, I will present the findings for overall explicit knowledge of multimodality among the interviewed EFL teachers.

Only interviewee 2 reported confident knowledge of multimodality. The other interviewed teachers either reported to not know of the term or responded with uncertain answers. Interviewee 3, 4 and 5 responded in the following ways to variations of the same question.

R: "Are you familiar with the term multimodality [in relation to using Screencast]?"

I3: "Yes, I think so. Do you mean when using video? (Appendix 8)

I4: "No... How do you mean?" (Appendix 9)

I5: "It rings a bell, but I don't remember." (Appendix 10)

Interviewee 2's response to a similar question:

R: "Are you familiar with the term multimodality? How do you think Screencast could be positioned in relation to this term?"

I2: "I would say I am, yes. You comment on what you do on the keyboard. It's in the middle between oral and written feedback. I have also played around with the idea of having a Word-file ready behind with usual problems. [...] One is written and oral. Both at the same time ..." (Appendix 7)

Interviewee 1's response was too vague to understand and analyze for me to confidently put into either category of confirming knowledge and understanding or having no knowledge of understanding.

Researcher: "Are you familiar with the term multimodality [in relation to using Screencast]?"

I1: "Yes, well like I said ... Screencast is useful for doing both. It's difficult to say, but it works better for grammar or structure." (Appendix 6)

The more fruitful analysis of this response is possibly in relation to the second findings related to multimodality. As we can see from the reported knowledge above, the teachers vary in confidence about the specific term.

While the interviewees report little direct knowledge of the term multimodality, the way they report about oral as different than written feedback can be related to this thesis' understanding of multimodality. In section 2.5.1, I operationalize multimodal texts in this thesis as "texts that consist of several modes, and which are separated from print-based text," and continue to say "[a] useful distinction to make for this thesis is to use the term

conventional feedback practices for any feedback that is based as written form and not utilizing audio and video elements” (Jewitt, 2005). When analyzing how the interviewed teachers report their own thoughts and understanding of Screencast feedback, some lines can be drawn to this theoretical understanding of multimodality.

Each participant was asked questions attempting to prompt them to report their thoughts on Screencast’s audio and visual characteristics. These questions varied in form and timing depending on the situation. Such variation is discussed in sections 3.3.1 and further in 3.4.2. Each of the interviewees reported their thoughts and I will present some of what the interviewees reported below and in turn discuss them.

I will first present some statements made by Interviewees 1, and 3, 4, 5. These will be commented on and related to how Interviewee 2 reported her connection between Screencasted feedback and multimodality. This will allow the findings to show that Interviewees 1, 3, 4 and 5, respectively, reported varied levels understanding of their Screencasted feedback using several simultaneous modes despite reporting to not know of multimodality.

In short, Interviewee 4 report little to be interpreted as she considering Screencast feedback to be multimodal and that it uses several different modes to communicate its meaning. Preferring to stick to the conventional forms of talking about feedback, Interviewee 4 reported that she: “thinks of them [Screencasted feedback] as oral, more than written” (Appendix 9). Interviewee 4 repeatedly reported this, making it hard to justify any other possible interpretations.

Interviewee 3 reported that she considered Screencast feedback to be using several modes yet did not elaborate when much in terms of talking about modes. She also reported uncertainty about knowing of multimodality. The uncertainty and not saying much to support her understanding of modes leads me to conclude that Interviewee 3 had not fully understood how Screencast is multimodal (Appendix 7).

Interviewee 1 was another of the teachers who did not definitively confirm he knew the term multimodality, yet when reporting his own thoughts about Screencast's oral feedback and written feedback potential, Interviewee 1 said:

"I've thought some about these differences. Is it really written feedback given orally with my voice? But it's as if one is trying to avoid giving them feedback afterwards. That they [the students] have to reflect on what has been said and that isn't written down so they themselves have to ensure they get the additional written feedback. This is interesting... is it written feedback given orally? And is there any difference?"
(Appendix 6)

More interesting than the two former participants' reports, Interviewee 1 uses rhetorical questions which can be interpreted as him reporting his own thoughts about the modes Screencasted uses. The last question about whether or not it makes any difference can be interpreted as Interviewee 1 opening for wider understandings of text and reading as will be discussed below.

Moving on, I will give a summary of Interviewee 5's report. Screencasted feedback was to her a combination of modes which allows her to give oral feedback as opposed to conventional written feedback. Furthermore, to Interviewee 5, Screencasted feedback cannot be only understood as simply oral nor written feedback and must therefore be a "hybrid" (Appendix 10). Later on, speaking about the same subject, she problematizes Screencasted feedback's use of the audio mode, saying: "oral feedback is so good and in our good intent of giving them this we perhaps make them worse readers" (APPENDIX X). In her self-reporting, Interviewee 5 both refer to the concept of multimodality and, at the same time, seems to not agree that students receiving oral feedback or texts are not reading.

Going back to Jewitt (2005)'s definition any text using several modes should be understood as multimodal. In this regard, Interviewee 5's statement that Screencasted feedback is a hybrid seems to be in line with this thesis's understanding of multimodality. On the other hand, reading does not seem to, given a similarly wide understanding when Interviewee 5 does not consider receiving feedback using the mode of audio to be reading. This seems to

be in line with what Jewitt (2005) says about reading and the need to rethink what we consider texts and reading texts: “conceptions of reading across a variety of sites of display are in a process of change” (Ibid. p. 327). Taking this into consideration, it may help interpreting not only Interviewee 5’s understanding of Screencast feedback but all the previous Interviewees’ reports. The change of understanding Screencast feedback as texts and in turn reading to grasp all types and genres of texts is perhaps in progress.

I have presented the findings for how each participant reported their own knowledge and understanding of modes and multimodality in connection to Screencast feedback. I’ve also discussed one possible reason for why the Interviewees report as they do. Considering what they say and report about multimodality will influence how I can analyze what they report about their own ability to transfer beliefs, practices and theoretical knowledge from conventional feedback practice into Screencast. Without any grasp of multimodality, such a transfer could be influenced in the how each participant reports to use Screencast. I will present this in the following section.

4.3.4.2 USING SCREENCAST-O-MATIC

Finally, I will present the findings which tackles this third question more directly. As mentioned earlier, this last research question is intertwined with the two former research questions. The two previous research questions focused on transfer in teacher cognitions in feedback decisions and discrepancies in assessment ideals and practices, respectively. In turn this third question was chosen to highlight to what extent the teachers considered Screencasted feedback to be multimodal and, in extension, to what extent the teachers take multimodality into account when making their decisions using this new multimodal tool. This usually was reflected in how the teachers reported to utilize the many possibilities Screencast allows. I will present the findings in what each interviewee reported, and use discuss how some of these utilities and tools can benefit the teacher in relation to how they report on using them.

Before addressing some of the common themes among what the interviewees reported, I will present findings in what each interviewee reports, respectively.

Interviewee 1 reported using audio and visual modes in collaboration to show and explain feedback. More specifically he reports using tone of voice to modulate the feedback (Appendix 6)

Interviewee 2 reported to use tone of voice and the visual possibilities in pointing and showing. While reporting how she found using voice to be useful, Interviewee 2 also raise another issue with tone of voice when stating that: “there are times where I am a bit sarcastic when giving feedback”(Appendix 7). To Interviewee 2 at least, there are pitfalls in allowing voice to modulate feedback. I will discuss voice as one of the common themes below.

This pointing and showing is performed mostly by moving the cursor around in mouseover movements to highlight sections of writing. As mentioned in the section 1.2.4, a mouseover action is the interaction which happens when the user of Screencast moves their cursor over a specific area of their screen and this movement triggering a graphic element. This mouseover action can be performed by the user of Screencast onto whatever they are recording on their screen. When reporting on using this feature Interviewee 2 stated that: “They get to see that it’s only parts of their texts, not the all of it that is the problem [...] Its easier to accept and take in” (Appendix 7). In this instance, Interviewee 2 reports on how one can use this feature for feedback purposes, making the feedback more concrete, specific and contained to sections of the assessed text. In a similar vein, Interviewee 2 also reports on using Screencast to show her students functions in Word and how this can assist them in improving their texts.

Interviewee 3 reported to use tone of voice and pointing and showing with cursor movements. Reporting on tone of voice, Interviewee 3 stated that she often considered her feedback to sometimes sound “sharp” or “too clearly irritated” (Appendix 8). The participant also reported to “try to make it visual” when speaking of showing students repeating themselves in their texts. She then used cursor mouseover movements and Word-features to yellow sections of text to stand out.

Interviewee 4 stated that he found using Screencast for feedback to be similar to conventional ways of giving feedback. He did however mention some functionalities he used with particular focus on being able to do it in real-time during the recording (Appendix 9). The two first among these mentioned is the possibility to alter feedback and using available digital resources to show the students in the recording. In a sense connected to these two, Interviewee 4 also mentions Screencast easily allows for showing cross-text references and connections in the texts the teacher is assessing. In more plain terms, the possibility to show through scrolling the sections of a text which are connected and the interplay between them. Additionally, Interviewee 4 also reported on using tone of voice to modulate the feedback recorded with Screencast. Notably, he reports that voice allows for: “a different level of precision when you speak rather than writing” and that speaking may save the teacher more time “because if you need to write well and precise about what is going on, you have to write a lot” (Appendix 9).

Interviewee 5 not only mentions the positive sides of features in Screencast, but also reports some negative and possibly unintended consequences of using these same features. The interviewee reports using point and showing with cursor movements, tone of voice and additional digital resources to show in the recording (Appendix 10). However, it is particularly the cursor movements and the digital resources which are also problematic for Interviewee 5. She reports that the cursor movements can be unintentionally fast and confusing to the student and that unintended digital resources can have pop-ups or windows the students were not meant to see.

A common theme among the findings reported and referenced by all the participants is the ease of distribution allowed by Screencast when also using learning platforms (Itslearning, Fronter, Canvas). This is also one of the most notable features of Screencast-O-Matic, one of which Screencast-O-Matic uses to advertise their software tool. Among the participants, this combination is not much mentioned in what they report, but still must be considered absolutely key to using Screencast for feedback in Norwegian Secondary schools at all.

On a different note, tone of voice or using voice to modulate and add nuance to the feedback were reported by all the participants. In varying degrees, each of the participants

report to have used voice to add additional information and meaning to the statements they make in the feedback they give when using Screencast. This additional information is reported by the participants to be used for different reasons. While this study did not specifically focus on the effects on student learning when receiving feedback through Screencast-o-Matic or similar programs, it is indeed interesting to notice how the multimodality of the tool plays out. In particular, when talking about tone of voice. The participants report several different ways they express more through voice when using SC than what they are able to in conventional written feedback.

I'll give some examples to show this variance. Interviewee 5 points to the benefits of using voice to be able to clarify comments which can be considered both facetious or angry. Similarly, Interviewee 4 points at there being "a different level of precision when you speak rather than writing." On the other hand, this multimodality can also open for information which has more arguable positive effects on learning. Interviewee 2 reports that "there are times when I am a bit sarcastic when giving feedback" (Appendix 7). These examples then show the additional information which can be added through using SC, whether intentional or not.

In the interviews with the participants, this angle was not approached. However, through this very simple analysis of what the participants reported about using tone of voice as a mode to communicate feedback, it seems there is the potential for future research in this field. I will address future research possibilities in Chapter 5.

5.0 CONCLUSION

This final chapter will give a summary of the thesis, conclusions which can be made based on the research done and explore possible implications for teaching practices. Furthermore, there will be a discussion on possible limitations in this study and offer some reflections about what changes could have been made in the project. I will round off the chapter by looking at future research possibilities within this field.

5.1 SUMMARY AND CONCLUSIONS

The focus and aim of this thesis have been to explore the decision-making process Norwegian EFL teachers in Upper Secondary school report that they move through when assessing through conventional or digital means. The results of analyzing the initial survey and interview data has been presented and discussed in chapter 4. In this this section, I will address each research question and outline the final conclusions respectively.

- To what extent do the EFL teachers' cognitions differ when it comes to designing and giving feedback from conventional methods and when using Screencast-o-Matic?

The participant EFL teachers reported different understandings about aspects and features about their decision-making process. Despite these differences, the interviewees were mostly in agreement when reporting on a two-fold theme in the findings. The first theme being that many of the participant teachers reported that they transfer some decision-making reasoning from conventional methods for giving feedback to using Screencast-O-Matic for giving feedback. When reporting reasons for doing as they did in both conventional methods and using SC in their actual feedback practices, some of the interviewees report making similar decisions. Thus, they seem to transfer much of the same decisions-making from conventional to SC feedback practices. I will address knowledge transfer in terms of teacher cognition as part the conclusion for the next research questions. In varying degrees, the teachers report to have differences in beliefs and experiences about SC feedback from conventional feedback. The participant teachers were being reporting positive attitudes about using Screencast-O-Matic and further that many of them had made

new experiences while using Screencast-O-Matic. These new experiences understandably shaped their current and future use when using the digital tool. Furthermore, many of the teachers reported some beliefs specifically connected to using Screencast-O-Matic for feedback purposes. Some interviewee answers stood out from the others. One of which reporting to be skeptical about digitalizing learning processes which could influence decision-making about when, where and how to use SC for feedback purposes.

- How do teachers of EFL plan and design screencasted/video feedback before publication to the learner(s), and how do they reflect on the designed feedback text during and after the feedback situation?

In terms of planning and giving feedback, the participant teachers reported to base much of their pedagogical reasons in their ideal guiding their practice through acquired pre-service and in-service knowledge. When reporting on their ideals, the participant teachers often tried to link their feedback ideals through their reported practice. Analysis of the transcribed interview data showed this as a common phenomenon among all the participant teachers. Looking at what the interviewees therefore reported about their own assessment and feedback practice often reflected what they reported as their own assessment and feedback ideals. In many cases, the interviewees reported feedback ideals and practices, both conventional and Screencasted, as being very close to what the Norwegian Directorate for Education and Training (UDIR) has promoted in their programs raising assessment for learning as the assessment ideals. UDIR has based their own programs and promotions on previous research on feedback and assessment (Black et al., 2004; Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007) even reference Wiliam (2011) in their own work.

The knowledge, experience and beliefs the teacher have reported about their conventional or Screencasted assessment practices and ideals are only part of the reasons they give for making the decisions they do. Contextual factors such as time, or the limitations imposed through using Screencast-O-Matic itself also factor in. I did not ask the interviewed EFL teachers to what degree they would say time or other factors weighed in these types of decisions. However, seeing as time in particular were mentioned so frequently and analyzed

as being impactful in what the participants reported, time should be considered as highly influential in how EFL teachers design and reflect on feedback given.

- To what extent do EFL teachers report considering multimodality and playing on several modes when transferring their practices, knowledge and ideals from conventional feedback situations into a new multimodal tool?

Multimodality was not commonly reported as a known term among the interviewed EFL teachers. In the context of using Screencast-O-Matic, every participant reported some understanding and use of the different modalities allowed by data program in feedback situations. Ranging from using video and audio to give feedback to using more interactional features on the part of the teacher like mouse-over actions and layered browser windows ready for recording.

The interviewed teachers reported little previous knowledge about using video feedback but seemed able to transfer knowledge used in their decision-making for in conventional feedback practices. This lack of previous knowledge could be attributed to the little research about digitalizing feedback practices and even less so specifically about Screencast-O-Matic. Experience and beliefs, on the other hand, were often to be found in what the participants reported about their own Screencast-O-Matic use. Experience was most often mentioned as reasons for decision-making.

5.2 PRACTICAL AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF FINDINGS

This study has focused mainly on the teacher perspective for digital assessment and learning and the findings could help teachers understand digital multimodal tools which could become more widespread in Norwegian Upper Secondary Schools in the coming years. The seemingly inevitable digitalization of Norwegian Upper Secondary Schools will at some point force the issue for many teachers and students. This study and its findings indicate that the participant teachers mostly rely on the same knowledge and skills when making decision in their assessment practices. Furthermore, the participants often build on experience and beliefs from their conventional assessment practices to inform and shape their digital assessment practices.

An implication for teaching and teachers from the findings in this study could be that it may help teachers become more willing to change their assessment practices and use more digital methods and tools. In extension of this, this study also points to the possible time saving and learning efficacy incentives for teachers to do so. Indeed, for digital assessment practice akin to using tools like Screencast-O-Matic to become a reality, such tools absolutely must have some significant incentive for the teachers to use them. For EFL teachers, like the participants in this study, time spent assessing seems to dominate any teaching discussion. Time was a topic important to the participants and was raised as an issue in each respective interview.

Screencast-O-Matic is perhaps not the perfect tool for widespread implementation in Norwegian Upper secondary schools. I make this claim based on a few reasons, some of which have become visible in this thesis study. Firstly, the participant teachers do not commonly report Screencast as a time saving method of assessment practice. For students, teachers, school leaders and school owners, I suspect that two related questions will be influential in the coming years. The first is to what degree and what pace digitalization will be implemented into classrooms and more specifically assessment practices. This year, in a study to explore reliability in oral exam situation the first oral exams will be video captured in Vestfold county (VFK, 2019). Pending the results of this study, this could be a necessary step to gain a better understanding of the effects of documenting assessment situations and feedback through video capture. A necessary step because it could push more experiments of digitalization.

This study referenced above leads into the second question. Approved by the Ministry of Education and Research after review by The Norwegian Data Protection Authority, the study was a result of political will in Vestfold county, Norway. The second question which may have significant implications is: to what extent digitalization will be a top-down and/or a bottom-up approach? That is to say, some new digital practices may be promoted through or by school owners towards teachers with mixed reception. One example of this could be the implementation of digital platforms like Itslearning, Canvas or Fronter in Norwegian schools. This implementation gained mixed reception by the teachers who were and are

responsible for introducing and using the tools in the classroom. On the other hand, some innovation of assessment practices may be promoted through teacher innovation. The current use of Screencast-O-Matic or similar digital tools (Jing, EasyCorrect etc.) at least seem to be more the result of the latter. This claim is based on what is reported by the participants in this thesis study, but one should be wary of taking this generalization for granted without further study.

This thesis can help improve the understanding of how we as teachers use digital tools and how we think, believe, decide, plan, design, and ultimately, give feedback to our students. In practical terms, this thesis also gives a nuanced promotion of digitalizing the assessment practices of EFL teachers.

5.3 LIMITATIONS

One limitation of this study which was emphasized into the process was that I should have been clearer on the teacher cognition approach to the research from the start. This slow recognition of what the more interesting approach would be meant that the data collection was not as precise as it should have been. Using Borg's (2015) definition, teacher cognition seems clear, but during the interviews eliciting the interviewees' reports in their decision-making process were not pursued to the degree it could have been. As such, the interviewees often reported on their own assessment practices in a way to explain their decision-making, and they were too infrequently asked to explain how and why they decide to do what they do when assessing EFL texts. This meant that parts of the interview analysis needed several rounds of analysis to make any confident interpretations or were as inconclusive as a result. If I had been more precise in making the interview guide, the analysis would not only had been easier, but also allowing a more direct discussion of the participants' teacher cognition.

5.4 FUTURE RESEARCH SUGGESTIONS

The first suggestion for future research and study I would like to make, is to research and study quantitatively the current use of digital assessment tools in Norwegian Lower and Upper secondary schools today. As mentioned in Chapter 2, there are several academic studies that examine what use of digital assessment tools that result in positive learning outcomes. While there are already many different pilot experiments and studies currently exploring many different solutions to digitalizing teaching and learning, assessment in EFL classrooms seem like a field where the positive learning outcome could improve quite a lot with innovation. A survey of the current use of digital tools could also catch the grassroots assessment innovation happening among teachers, not only as a tool for school owners to better understand what is necessary to improve in their schools.

Building on this thesis, it would be possible to do a larger and wider qualitative or quantitative study of the same topics interviewing teachers throughout the country. Such studies would be able to give more confident qualitative claims about teaching cognition when using digital assessment practices. It would be valuable knowledge for school owners implementing any future digitalization of classrooms to know to what extent EFL teachers will in fact be able to rely on their previous experiences, knowledge and beliefs during such changes. Teachers are on the front lines of digital classrooms and are necessary to make sure any new digital tool is actually being used in their classrooms.

Despite not being the focus of the research, I wish to address another concern because it was raised by the interviewees themselves during our interviews and conversations. This has also later come up in conversations with fellow students and colleagues during the process of writing this thesis. Is the general assumption that digitalization will improve assessment and feedback correct?

In many other areas of teaching and the profession as a whole, digitalization has improved reliability and time and resource efficiency in education. However, in the context of assessment and feedback, there seems to be a lack of research which can tell us what parts of Black and Wiliam's black box would in fact be improved or how it would improve by being

digitalized. Assuming that digitalizing feedback processes would be beneficial seems to be true in some research (Özkul and Ortaçtepe, 2017), but I have yet to come across any quantitative research which can show the causalities of why, how, and when digital feedback should and could improve learning outcomes. Similarly, there seems also to be a lack of metrics researchers could use to learn more about the teacher perspective of digital assessment. Learning outcomes are fine in terms of research on student perspectives, but seem unsatisfactory in terms of researching how teachers far in such a brave new world.

REFERENCES

Regulations pursuant to the Educations Act, (2006).

Alderson, J. C., & Banerjee, J. (2002). *Language testing and assessment (Part 2)*. *Lang. Teach.*, 35(2), 79-113. doi:10.1017/S0261444802001751

Black, P. (2013). *Formative and Summative Aspects of Assessment: Theoretical and Research Foundations in the Context of Pedagogy*. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 167-178). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). *Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. *Phi Delta Kappan Magazine*, 86(1), 8-21. doi:10.1177/003172170408600105

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. *Phi Delta Kappan Magazine*, 92(1), 81-90. doi:10.1177/003172171009200119

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102

Bloom, B. S. (1984). *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16. doi:10.3102/0013189X013006004

Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. *Lang. Teach.*, 36(2), 81-109. doi:10.1017/S0261444803001903

- Borg, S. (2009). Language Teacher Cognition. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Boud, D. (2000). *Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society*. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. doi:10.1080/713695728
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Broadfoot et al. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. In A. R. Group (Ed.). Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. OUP Oxford.
- Bryman, A., & Burgess, R. (1994). *Analyzing qualitative data*. London: Routledge.
- Burbules, N. C., & Callister, T. A. (1999). *The Risky Promises and Promising Risks of New Information Technologies for Education*. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 19(2), 105-112. doi:10.1177/027046769901900204
- Burns, A., & Richards, J. C. (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.

Collie Graden, E. (1996). *How language teachers' beliefs about reading are mediated by their beliefs about students*. *Foreign Language Annals*, 29(3), 387-395.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed. ed.). Boston, Mass: Pearson.

Crookes, G. V. (2015). *Redrawing the Boundaries on Theory, Research, and Practice Concerning Language Teachers' Philosophies and Language Teacher Cognition: Toward a Critical Perspective*. *Modern Language Journal*, 99(3), 485-499.
doi:10.1111/modl.12237

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Nuffield Foundation (2018). *The Assessment Reform Group*. Retrieved from <http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group>

Gloppen, J. K. (2016). *Screencasting: Implications of Video Feedback for Private Speech, Inner Speech, Learner Autonomy and Communicative Competence Among EFL Learners*. (Master's Thesis), University of Bergen, Bergen. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1956/12323>

Harlen, W. (2005). *Teachers' Summative Practices and Assessment for Learning – Tensions and Synergies*. Curriculum Journal, 16(2), 207-223. doi:10.1080/09585170500136093

Hattie, J. (2009). *The black box of tertiary assessment: An impending revolution*. Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research, 259-275.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487

Henderson, M., & Phillips, M. (2015). *Video-Based Feedback on Student Assessment: Scarily Personal*. Australasian Journal of Educational Technology, 31(1), 51-66.
doi:10.14742/ajet.1878

Jewitt, C. (2005). *Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26(3), 315-331.
doi:10.1080/01596300500200011

Kagan, D. M. (1990). *Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle*. Review of Educational Research, 60(3), 419-469.
doi:10.3102/00346543060003419

Letón, E., Molanes-López, E. M., Luque, M., & Conejo, R. (2018). *Video podcast and illustrated text feedback in a web-based formative assessment environment*. Computer Applications in Engineering Education, 26(2), 187-202.
doi:10.1002/cae.21869

LK06/13. *English Subject Curriculum*. Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03?lplang=eng>

- Ludvigsen, K., & Egelanddal, K. (2016). *Formativ e-vurdering i høyere utdanning* (pp. 256-273). Oslo: Universitetsforl., cop. 2016.
- Lunt, T. C., John. (2009). 'Are you listening please?' *The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:7, 759-769. doi:10.1080/02602930902977772
- Mathisen, P. (2012). *Video feedback in higher education; a contribution to improving the quality of written feedback*. *Nordic journal of digital literacy [elektronisk ressurs]*, 7, 97-116.
- Midtbø, G. (2016). *Ut med pennen, inn med stemmen: om videorespons som formative vurdering*. (Master's Thesis), University of Bergen, Bergen. Retrieved from <https://bora.uib.no/handle/1956/15492>
- Moss, C. M. (2013). *Research on Classroom Summative Assessment*. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 235-255). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Norwegian Center for Research Data, (NSD). *Personidentifiserbare data*. Retrieved from http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Ramaprasad, A. (1983). *On the definition of feedback*. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. doi:doi:10.1002/bs.3830280103
- Richards, J. C., Schmidt, R. W., & Richards, J. C. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed. ed.). London: Longman.
- Sadler, D. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *An International Journal of Learning and Cognition*, 18(2), 119-144. doi:10.1007/BF00117714

- Séror, J. (2013). *Show me! Enhanced Feedback Through Screencasting Technology*. TESL Canada Journal, 104. doi:<https://doi.org/10.18806/tesl.v30i1.1128>
- Skrivesenteret. (2013). *Videospons*. Retrieved from <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/videospons/>
- Tsang, W. K. (2004). *Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions*. Language Teaching Research, 8(2), 163-198. doi:10.1191/1362168804lr139oa
- UDIR. (2014) *Grunnlagsdokument: Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- UDIR. (2015). *Vurdering for læring - Om satsingen*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- UDIR. (2015). *Printed research literature connected to Assessment for Learning*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/bibliotek/trykket-litteratur/>
- UDIR. (2015). *Web-based research literature connected to Assessment for Learning*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/bibliotek/nettbasert-litteratur/>
- UDIR. (2016). *Skrivestrategier for revisjonsfasen*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/ressurser-til-arbeidet-med-skriving/skrivestrategier1/skrivestrategier-for-revisjonsfasen/>
- UDIR. (2017) *Engelsk: kjenneteikn på måloppnåing*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/Engelsk-kjenneteikn-pa-maloppnaing/>

UiB. (3. aug. 2017). *Skjemaverktøy og -tjenester*. Retrieved from

https://it.uib.no/Skjemaverkt%C3%B8y_og_-tjenester

UiB. (9. okt. 2017 kl. 12:40). *Spørreundersøkelser - verktøy for utvikling, utsending og*

analyse. Retrieved from https://it.uib.no/Sp%C3%B8rreunders%C3%B8kelser_-_verkt%C3%B8y_for_utvikling,_utsending_og_analyse

William, D. (2011). *What is assessment for learning?* Educational Evaluation, 37, 3-14.

doi:dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001

Özkul, S., & Ortaçtepe, D. (2017). *The use of video feedback in teaching process-approach*

EFL writing. TESOL Journal, 8(4), 862-877. doi:10.1002/tesj.362

Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2017). *Re-Defining Language Teacher Cognition through a Data-*

Driven Model: The Case of Three EFL Teachers. Cogent Education, 4(1).

doi:10.1080/2331186X.2017.1290333

Vestfold Fylkeskommune (2019). *Nå kan elever klage på muntlig eksamenskarakter*.

Retrieved from <https://www.vfk.no/aktuelt/na-kan-elever-klage-pa-muntlig-eksamenskarakter/>

APPENDICES

APPENDIX 1: APPROVAL FROM NSD

Kimberly Marie Skjelde
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN



Vår dato: 01.11.2017

Vår ref: 56592 / 3 / ST M

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.10.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

56592	Erfaringer med bruk av screencasting til vurdering i engelske fag (engelsk VG1, Internasjonal engelsk, samfunnsfaglig engelsk og engelsk litteratur og kultur) blant lærere i videregående skole
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kimberly Marie Skjelde
Student	Simen Mæland Tøllefsen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Bergen sine retningslinjer for datasikkerhet

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

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Bergen er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt Ved prosjektslutt 15.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Erfaringer gjort av engelsklærere ved bruk av omvendt undervisning (Screencast) innen vurdering”

Bakgrunn og formål

Jeg heter Simen Mæland Tøllefsen og er lektorstudent ved Universitetet i Bergen og skriver min masteroppgave innen engelsk fagdidaktikk. Jeg ønsker å forske på hvilke erfaringer lærere gjør ved bruk av videoverktøy i sin vurdering i engelskfag. Screencasting er et samlebegrep for digitale verktøy (Screencast-O-Matic, Jing, Filmora, Snagit o.l.) som åpner for omvendt undervisning og er interessant med tanke på hvordan disse kan påvirke hvordan lærere gir tilbakemelding på skriftlige innleveringer med vurdering. Noen av forskningsspørsmålene for oppgaven er f.eks. hvordan du som lærer opplever at din vurderingspraksis endres, og hvordan du opplever at slike verktøy kan påvirke læringen hos elevene? For å hente inn informasjon fra lærere vil det bli gjort intervjuer i løpet av høsten og vinteren.

Som lærer har du allerede en del mer erfaring enn meg, og jeg håper å dra nytte av denne erfaringen. Jeg er på jakt etter en håndfull engelsklærere som enten har tidligere erfaring med Screencast-o-Matic, videofunksjonen til EasyCorrect eller lignende programmer, eller er villig til å prøve for oppgaven min. Alle engelskfag er ønskelige, både innen yrkesrettet utdanning og studieforbereende. Ved å kunne snakke med lærere håper jeg å kunne forankre oppgaven i undervisningspraksis og få innsikt i hvilke muligheter og utfordringer engelsklærere møter på. Jeg bruker dette skrivet og et påmeldingsskjema for å få kontakt med lærere og prøver å velge lærere fra forskjellige skoler og med forskjellige mengder erfaring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil først og fremst innebære at du svarer på en kort spørreundersøkelse som jeg bruker for å finne lærere som kan tenke seg å delta. Hvis du skulle velge å delta vil det innebære primært to punkter: 1) at du er villig til å bruke programmet Screencast-O-Matic eller et lignende program for å gi tilbakemelding i en skriftlig vurderingssituasjon, og 2) at du kan sette av tid til minimum to intervjuer på maksimalt en time på din arbeidsplass i løpet av høsten/vinteren. Ved behov gir jeg gjerne en kort innføring i bruken av Screencast-O-Matic for at du som intervjuobjekt skal bli komfortabel med det.

Spørsmålene jeg kommer til å stille i intervjuene vil være knyttet til dine erfaringer i engelskfaget, vurdering i engelskfaget og bruk av digitale verktøy i engelskfaget, f.eks.: hvilke tanker gjør du i planleggingen av tilbakemelding, hvordan endres planlegging når du bruker et digitalt verktøy, o.l. Jeg ønsker helst å ta opp intervjuene med lydopptak og egne notater, men hvis ønskelig kan jeg også kun ta notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang til dine personopplysninger og all informasjon gitt i intervju og spørreskjema. All informasjon gjengitt i masteroppgaven blir anonymisert. For å ivareta dine personopplysninger vil lydopptak og notater bli merket og lagret med koder, og en navneliste for å skille kodene lagres separat.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 10. juni 2018. Etter prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger, lydopptak og navneliste med koder slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettes. Ønske om å delta kan meldes via spørreskjemaet som er gitt ut sammen med dette informasjonsskrivet eller ved å kontakte meg.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller veileder:
Simen Mæland Tøllefsen
Tlf.: 986 53 100 eller epost: toellefsen@gmail.com.

Veileder:
Kimberly Marie Skjelde
Stipendiat
Tlf.: 55 58 22 77 eller epost: Kimberly.Skjelde@uib.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

APPENDIX 3: SURVEY

Invitasjon til deltakelse i studien:

”Erfaringer gjort av engelsklærere ved bruk av omvendt undervisning innen vurdering”

Dette er et påmeldingsskjema for mulige deltakere som intervjuobjekter i denne studien og brukes til å samle kontaktopplysninger og bakgrunnsinformasjon. Når utvelgelsen av intervjuobjekter har blitt gjort, vil du bli kontaktet på epost-adressen du oppgir på siste side i skjemaet.

På denne siden er det ønskelig at du fyller inn litt bakgrunnsinformasjon om deg selv og din erfaring.

Hva heter du?

Alder

Kjønn

Hvor lenge har du vært lærer?

Omvendt undervisning og tilbakemelding

Denne delen tar for seg din erfaring med digitale verktøy for å gi tilbakemelding.

Hvis du ønsker å delta i studien, men har ikke tidligere erfaring med programmene kan du få en kort innføring i bruken Screencast-O-Matic. Alle erfaringsnivå med slike programmer er ønskelige som deltakere og intervjuobjekter.

Bruker du eller har du brukt digitale verktøy som f.eks. Screencast-O-Matic, Jing, Filmora, Snagit e.l. for å gi tilbakemeldinger til dine elever?

(1) Ja

(2) Nei

Hvis ja, hvilke program har du da brukt?

Hvis nei, har du behov for en kort innføring i bruken av programmet Screencast-O-Matic?

- (1) Ja
(2) Nei

Hvilken skole underviser du ved?

Kontaktopplysninger

Epostadresse

Telefonnummer

Samtykke til deltakelse i studien

Hvis du skulle velge å delta vil det innebære primært to punkter: 1) at du er villig til å bruke programmet Screencast-O-Matic eller et lignende program for å gi tilbakemelding i

en skriftlig vurderingssituasjon, og 2) at du kan sette av tid til minimum to intervjuer på maksimalt en time på din arbeidsplass i løpet av høsten/vinteren.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang til dine personopplysninger og all informasjon gitt i intervju og spørreskjema. All informasjon gjengitt i masteroppgaven blir anonymisert.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettes.

Flere opplysninger om studien kan du også lese i informasjonsskrivet som blir sendt ut sammen med påmeldingsskjemaet.

Ønsker du å delta i denne studien?

- (1) Ja
- (2) Nei

Takk for din besvarelse! Du vil få en epost når utvelgelsen av intervjuobjekter har blitt gjort.

APPENDIX 4: INTERVIEW GUIDE

Interview guide

This is a guide to the semi-structured interviews with EFL teachers at Upper Secondary schools in Norway. These interviews are part of the data collection I do for my master thesis that I write at the University of Bergen. The aim of this interview is to learn and listen to your answers to my questions concerning your feedback ideals and practices.

Introductions

- Thank you for responding in the survey and taking part in these interviews.
- Information about the study and research questions and the topics we will move through in the interview.
- How your answers will be used.
- Information about withdrawing from the study, confirm that the participant has read the information sheet and request the participant sign that they consent to participate.
- Approximate time 45-60 minutes
- Other questions about the study before we start?

Interview questions and possible follow-up questions:

1. Confirming the reported or unreported information from the survey.
2. To you, what does the conventional ideal feedback on a text in the English subject contain?
 - a. What, if any, are the specific features/parts you often look for or make sure you comment on?
3. Would you please describe how your ideal feedback when using Screencast-O-Matic?
 - a. Do you find there is a difference between conventional and Screencast? If so, why?
4. Would you please describe how you plan and give feedback of written text in the English subject by conventional means?
5. Would you please do the same for giving feedback using Screencast-O-Matic?
 - a. Has this practice changed over time? If so, how and why?
 - b. Do you think your plans and practices will change in the future? If so, how and why?

6. Are there any special accommodations you must make in terms of giving feedback using Screencast?
7. Are there any experiences or reflections you've made after having given feedback using Screencast?
 - a. Have these reflections or experiences changed the way you approach a similar assessment situation later? If so, how and why?
8. Are you familiar with the term multimodality?
 - a. If you can, how would you define it?
9. Which features, and modes of Screencast do you usually use?

APPENDIX 5: CODED ANALYSIS IN THE INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 3

Green coloring to indicate any statements referring to knowledge, experiences, beliefs or other factors which may be linked to teacher cognition and decision-making when using Screencast-O-Matic.

F: Du har fått en tekst og elevene har skrevet en artikkel eller en stil eller en kreativ tekst eller hva er elevene har valgt å gjøre. Du skal så gi en tilbakemelding. Jeg lurer da på noen flere ting. I hvor fort vil du ideelt sett får elevene tilbakemelding?

I3: I en ideell verden så klarer jeg å rette dem i løpet av helgen og så får de dem igjen i løpet av en uke. Som oftest har jeg lyst til det fordi da er den fortsatt friskt i minne, men altså, når det er mye som 5 klasser eller 6 klasser så prioriterer du litt. Jeg pleier å si at sensor har tre uker, da vil jeg også har tre uker før dere blir sinte. Men jeg er jo klar over at de må jo nesten huske teksten, de må jo huske prøven. Hvis ikke har ikke den tilbakemeldingen ingen ... Da kan jeg jo bare sette karakteren og smelle den ut.

F: Så det realistiske målet er 3 uker?

I3: Ja. Eller målet er jo 1 uke, det er idealet og jeg blir sur på meg selv hvis jeg ikke klarer det innen tre uker.

F: Når du gir tilbakemeldingen, hvordan gjør du det når du gir denne til elevene? Publisert du i timen når de er der eller gjøres dette på ettermiddagen? Planlegger du noe opplegg rundt det?

I3: Nå skal jeg jo ikke fremstå som alt for kynisk. Hvis jeg vet at det blir mye diskusjoner så ... kan det være greit å ta den i slutten av én time når de har lyst å gå hjem. Når de ikke er klare for å ta den kampen. Det er den ene- Men hvis jeg sitter og retter hjemme i helgen og retter så gjør jeg ... Enten så venter jeg med alt og logger de så ut eller så logger jeg de ut suksessivt. Som o'test.

F: Jeg spør jo litt om dette fordi jeg lurer på hvordan du tenker om det å publisere når du skal lage Screencast-videoer. Da må en jo tenke over hvilken rekkefølge du har lyst å gjøre det.

I3: Altså, der ville jeg kanskje tenkt ... Jeg må vel kanskje ha alle videoene ferdige og lagt disse ut først og skrevet retting pågår, så må de se videoen og få tilbakemeldingen og så få karakteren. Jeg vil jo tro at det er den mest pedagogiske måten å gjøre det på.

F: Når du sier «den mest pedagogiske måten»? Hvordan er det tenker du?

I3: Ja, altså, da tenker jeg jo på at det er kanskje med en sånn fremgangsmåte at elevene lærer mest da. At man legger opp til bedre læring. Det er jo mulig at det ikke vil fungere for alle, men det er jo sånn- Ja litt sånn det er.

F: Dette blir kanskje litt vanskelig å svare på, men jeg tenker det kan være viktig å høre fra deg. Hvorfor tenker du at dette er den mest pedagogiske måten å gjøre det på?

I3: Vel... [latter] Når elevene skal bruke tilbakemelding eller video tilbakemelding så kan det jo være sånn at de selv må vite hvorfor bør gjør det på nettopp den måten. Når jeg gikk på lærerskolen så altså- Der var det jo sånn at vi lærte om hvordan elever lærer og det har jo vist seg å være lagsk når jeg selv lærer vekk.

F: Men litt tilbake til konflikten mellom det ideelle og det praktiske. Et annet alternativ er jo kanskje å si karakteren i videoen hvis du vil gi elevene sjansen til å få den uten å vente og være avhengig av at alle er på samme sted.

I3: Ja, dette berører jo litt på dette at jeg skulle bare ønske at jeg kunne gi elevene tilbakemeldingen for så å gi elevene karakteren etter den samtalen. Jeg vet at det er politiske partier i Norge som drømmer om at vi skal ta vekk karakterene, men de er faktisk ganske interessert i å se etter de karakterene. De liker disse vel så godt som meg.

F: Når du skal lage disse videoene for første gang så vil jeg kanskje anbefale at du tar en klasse først.

Handwritten notes:
Ideal Feedback timing
Practice
TC
Ideal
Time
realistic
Feeling
Practice
TC
Influencing
practice
TC
Preservice
Knowledge
3

APPENDIX 6: TRANSCRIBED INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 1

Transcription

F: Forsker (meg)

I1: Intervjuobjekt 1

... : pause

- (Hyphen and immediate spacing): breaking off in the middle of a word

F: Hvilke fag underviser du i? Hvilke programmer er det du underviser i?

Intervjue objekt 1: Ja, jeg har jo gått litt inn og ut av noen stillinger, men først og fremst er det engelsk og spansk jeg underviser. Men i den stillingen jeg har nå er det først og fremst engelsk

F: Og da dekker du fellesfagene... Er du da både på yrkesfaglig [...] studiespes?

I1: Ja. Sånn som det er nå er jeg inne i to klasser yrkesfaglig engelsk og to klasser... Ja, hva blir det... Ja, to klasser yrkesfaglig engelsk og ei studspes-klasse, og så er det en sånn TAF-klasse og de er nå en kombinasjon av yrkesfaglig og studiespesialiserende. Jeg vet ikke hva som er betegnelsen for TAF-klassen, om det er yrkesfaglig eller om det er studiespesialiserende. Jeg vet ikke, kjenner du til TAF-klasser?

F: Nei

I1: Det.. Tenk deg et fire år langt løp da. Sånn når du er ferdig da sitter du med både fagbrev og generelle studiekompetanse.

F: ja altså begge deler.

I1: Ja nettopp, begge deler. Men du tar det innenfor en retning da så klart. Så du har Helse-TAF og du har bygg-TAF og du har Teknikk og produksjons-TAF og forskjellige retninger

F: Jo, når du nevne det så har jeg hørt om at de skulle begynne med dette på media på X, tror jeg at de skulle. Altså skulle sammen ordne slik at en får studiekompetanse. At de skulle styrke det på en eller annen måte og gjøre dette for å spesialisere seg, altså at de som ville det skulle komme til X og ikke være i konkurranse med de andre.

I1: Åh ja, sånn ja.

F: Når du ikke er sentrumsskole så har du et lite problem med elevene, har de lyst å søke seg hit eller ei?

I1: Ja, da er nå veldig ofte TAF-klasser veldig attraktive. Her er det veldig mange sterke attraktive TAF-klasser.

F: Og du bruker Screencast i engelskfag både med Studiespesialisernde og yrkesfag?

I: Ja, i fjor så gjorde jeg det. Som tilbakemelding på vurdering, skriftlig vurdering, så har jeg brukt Screencast mest på studiespesialiserende da egentlig. Men jeg har prøvd å, eller jeg har brukt det både på yrkesfaglig VG1 og studiespesialiserende VG1 da. Det er det jeg først og fremst er inne i VG1-klasser. Eller det var det jeg var inne i fjor der jeg brukte Screencast.

F: Har du også undervisning i engelskfag som internasjonal engelsk og sånn?

I1: Nei. Nei, dessverre ikke. Nei. Ikke enda! Kanskje når jeg har fått litt mer pondus. Nei, det er først og fremst på VG1 som jeg underviser. Fellesfag, da.

F: Hvor mange klasser har dere da? Som tar internasjonal engelsk og så videre VG3-engelsk.

I1: Ja, det varierer jo litt, da. Det kommer an på antall søkere. De er vel en klasse som har samfunnsfaglig engelsks. Og det er VG3. Og ei klasse som er internasjonal engelsk. Tror de bare har fylt opp én klasse der.

F: Ja, det virker som det er det som er trenden egentlig. At færre og færre ønsker å ta engelsk fordypning

I1: Ja, det er litt der ja. Jeg tror ... Hva det kommer av vet jeg ikke ... det er jo veldig fokus på realfag, da. Siste åra så.

F: Sikkert litt den tanken at man bruke så mye engelsk hele tiden at man trenge ikke fordype seg fordi man allerede gjør det

I1: Ja, ikke sant. De tenker gjerne at «ja, men jeg kan jo snakke engelsk» så det handler bare om å gå gjennom nye tema i de fagene, så da er det kanskje ikke så ... Det Blir kanskje spekulasjoner, men det er kanskje slik som du sier.

F: Det jeg er mest interessert i å høre fra deg, du er jo relativt ny i jobben, med tanke på andre jeg kanskje skal intervjuer så er det jo veldig interessant ... Ja, det er jo litt i den spekulasjonen om at det er unge menn som er flinkest med IT... eller unge lærere generelt at de er flinkere med IT enn eldre lærere osv. Så derfor blir det veldig interessant å kunne stille det du sier opp mot hvordan en eldre lærer, som har vært lengre i skolen. Derfor ... et av forskningsspørsmålene blir jo derfor finne ut hvorfor blir du påvirket, altså din vurderingspraksis, når du skal gi tilbakemeldinger. Hvordan blir det påvirket av å ha et verktøy, som Screencast. Altså, hvordan påvirker Screencast denne planleggingen, og

hvordan du faktisk gjør det og hvordan får de tilbakemeldingen sin ... og litt dette med hvordan du ... hvis du ikke hadde hatt Screencast ... når du var i praksis at du kanskje ikke brukte det da ... Jeg vet ikke om du har brukt Screencast hele tiden din i skolen. Altså, hva gjorde du før du begynte å bruke Screencast på fulltid nærmest? Ja, jeg ønsker å sammenligne rett og slett ...

I1: Ja, det ... sånn som du sier så ... før jeg brukte Screencast så var det nå litt sånn ... den der metoden med at de leverte en prøve, de leverte digitalt da, og det har de nå egentlig alltid gjort. Så lenge jeg har holdt på. Så var det jo det med å bruke kommentarfunksjonen og syns det var vanskelig med å ... då ender gjerne opp med at de får tilbake et dokument der det står mange kommentarer på og det er kanskje litt vanskelig å navigere seg på det, og ja ... Det blir litt mindre ... hva skal jeg si ... jeg følte det selv at jeg gav, at det var vanskeligere å gi tilbakemeldinger som de kunne jobbe med videre. Mens når jeg har brukt Screencast har det nesten vært som et eget, som en egen undervisningsmetode i seg selv da. Fordi da har det vært en sånn veldig tydelig jobbing med tilbakemeldingen på vurderingen ... hvor man har satt av ... litt mer bevisstgjøring. Og når de har fått tilbake denne videoen så skal de alle sammen sitte i timene og se på video ... se på videoen og notere ned de tingene som blir sagt. Gjerne fokusere på tre ting, og om jeg ikke har vært så tydelig på at det er tre ting at de skal se på i videoen, så sier jeg i hvert fall det i tilbakemeldingen: pek deg ut tre ting som du tenke er viktigst ut i fra hva jeg snakker om her. Også er det det at da skal de selv prøve å komme med egenvurdering da. Hva har de fått tilbakemelding på, hva må de jobbe med videre da ... og ja ... kommer med en vurdering selv på hvor godt en selv har gjort det, gjerne med noe så banalt som at de gir seg selv en karakter ...

F: Ja, absolutt, det er jo vanlig måte ...

I1: Ja, det er jo ganske vanlig ... og da er det jo litt lettere at de jobber med det interaktivt og så har en det slik at da skal de gjerne lever fra seg noe igjen som baserer seg på den innleveringen der de kommer med en selvurdering og etter at de kommer med den vurderingen da får de vite karakteren. Så det handler litt om å fjerne litt den der karakteren mer da fra vurderingen. Den er nå for så vidt viktig nok, men ... ofte når ... det jeg syns var vanskelig med å gi tilbakemelding med bare å gi ut et dokument for eksempel ... jeg har vært inne i klasser der jeg var der kun frem til vurderingen og så når jeg vare ferdig der så var vikarperioden over. Så det var litt frustrerende å bare skulle lever tilbake med en karakter for da vet jeg ikke hvordan de jobber med det. Så nå jeg gir en videotilbakemelding så er det,

jeg syns det er lettere at de kommer med en egen vurdering og så kan jeg gi karakteren etterpå da, eller at de får se karakteren. Slik at den biten blir mer en slik, jeg vet ikke, en tilleggsdel. Så nært sagt, den karakteren er ikke det første de skal se da.

Så for min del, så syns jeg det blir mer interaktivt for elevene. Det er litt lettere å jobbe aktivt med tilbakemelding hvis de får en video som de må følge med hvis de har ønske om å få noe ut av det. Da må de følge med på det og notere seg ting. Og går vel litt mer inn i stoffet.

F: Det virker jo som du er veldig reflektert rundt det hele. Det vil jeg jo tenke at de fleste lærere egentlig er, altså hvordan fungerer dette og så videre. Fordi man har jo hele tiden den tanken ... Men hvis du skulle satt dette opp steg for steg, hvordan gjorde du dette før Screencast? Hva var, på en måte, den ideelle måten å gi tilbakemelding på?

I1: da var det en sånn veldig tydelig, veldig tydelig var kanskje ikke rett ord, ganske basic: kommentarer på dokument og på slutten en sånn oppsummeringskommentar: 3 ... her er det jeg syns du har gjort bra, her er de tingene jeg syns du kan fokusere på da. Det er nå en tilbakemelding på både det ene og det andre nært sagt. Og jeg gjør nå dette her i fag nå, når jeg føler at det passer seg bedre, men da blir det fort den der. De kan egentlig bare lese den siste kommentaren og trenger ikke gå inn i teksten sin igjen nødvendigvis med mindre de er motivert for det. Og det varierer nå litt da...

F: Men, du bare nevnte nå: «når det passer seg.» Når er det du tenker at det ikke passer seg å bruke Screencast? Når er det mer nyttig å bruke, skal man si, bare kommentarbiten?

I1: Ofte når det er, hvis det er, litt sånne mindre prøver. Hvis det er mer en slik prøve-type vurdering, som man strengt tatt ikke har så ofte i engelsk. Det er mer skrive, mer individuelle tekster, og ikke så mye testing i kapittel eller tema og fakta-stoff. Jeg syns ikke det er veldig interessant fordi det kan de fleste finne ut på nettet. Da er det greit å bare bruke slike skriftlige tilbakemeldinger. Fokus er ikke nødvendigvis på strukturen i en tekst eller ... En gå ikke inn i måten de ordlegger seg på eller ... her er en setning som kunne kom tidligere. Hvorfor har du ikke det her? Det er litt lettere når du kan snakke om det i stedet for drive å skulle skrive det inn for eksempel da. Generelt når det er mer testing av kunnskaper da er det litt enklere med skriftlige tilbakemeldinger.

F: Hvordan, helt steg for steg, er den ideelle måten å gi tilbakemelding med Screencast?

I1: Det er nå [latter] ... Det syns jeg er litt vanskelig da. Fordi jeg har en tendens til å ha litt for lange tilbakemeldinger.

F: Ja, hvor lange blir de?

I1: Det er nesten litt flaut å si det. Fordi den gratis-versjonen, den er 15 minutter. Det blir ofte 15 minutter, og det er noe jeg prøver å begrense meg på. De andre lærerne som bruker Screencast sier at de er sjelden over 6 minutter. Men de er kanskje flinkere på å gi mer konkrete tilbakemeldinger og begrense seg. Hva er den ideelle ... Jeg har prøvd å en veldig tydelig at nå er det tre ting jeg skal ta for meg. Her er disse tre tingene. Ellers har det vært litt mer her er noen ting du kan tenke på. Det er litt vanskelig å kunne sette fingeren sin på, konkretisere akkurat hva som er det rette. Det er litt vanskelig. Det komme vel an på hver tekst synes jeg og oppgavene, men generelt vet jeg at det er ... Det at jeg bruker 15 minutter på tilbakemelding da strekker jeg det litt da. Du skal være ganske fokusert som elev for å kunne sitte 15 minutter å høre tilbakemeldinger.

F: Har du opplevd nytten at når en bruker Screencast så har man muligheten til å spole tilbake igjen?

I1: Ja, veldig ofte. Det er ofte en fordel. Og det ser jeg at elever ofte gjør. At de må høre opp igjen og kan høre det flere ganger. Det virker som at det er noe de bruker mye.

Og en annen ting, det er at det blir mye mer personlig når elevene ... Kanskje det er derfor jeg bruker lang tid fordi jeg bruker ofte en del tid på å lese opp teksten for elevene. Fordi da hører de at læreren har lest teksten og ganske grundig. Repeterer hva de har sagt. Det gjør jo at det ofte blir lange videoer og at de kanskje derfor må hoppe litt frem og tilbake for at det blir at jeg snakker og de har egentlig mistet litt tråden angående hva jeg snakker om. Ofte er det litt sånn at når jeg spiller inn en ny video skal en være ganske konsentrert. En skal ha litt overskudd til det. Det er jo slik at når en sitter og prater om noe så kan en jo miste tråden litt selv ... hehehe. Jeg er ikke så kritisk til det at videoene gav hele tiden sammenheng og at det skulle være konkret det jeg snakker om. På den femtende videoen da forblir en jo ikke så kritisk og videoene blir ikke nødvendigvis dårligere, men de blir litt mer uredigert.

F: Apropos det, ser du gjennom alle videoene dine før du publiserer dem? Eller gjorde du det i starten, har det endret seg?

I1: Jeg gjorde det i begynnelsen av og til. Jeg tok nært sagt stikkprøver når jeg tenkte at «oi, nå har jeg kanskje vært litt uklar de siste videoene. Nå har jeg kanskje ikke vært så fokusert som jeg burde være.» Da hører jeg gjerne gjennom igjen og ser at jeg var litt tydeligere enn jeg trodde. Jeg publiserer dem og hvis elevene er usikre og syns at det ikke gav så mye

mening så tar de kontakt og gir beskjed. Fordi tiden går veldig fort hvis jeg må høre opp igjen alt.

F: Innholdsmessig, når du gir tilbakemeldinger bare med kommentarer, både før Screencast-bruk og med Screencast? Opplever du noen forskjell i innholdet i tilbakemeldingene? Er det f. Eks. Noen ting du legger oftere merke til med eller uten Screencast?

I1: I skriftlig blir det ofte mer grammatikk fokus, men når det blir gitt muntlig så blir det mer på innhold, struktur og hvordan eleven ordlegger seg. Det er en ganske tydelig forskjell der egentlig. Jeg vet ikke helt hva det kommer av ... Når det kommer til grammatikk så er det kanskje lettere å gi det i skriftlig tilbakemelding. Her sliter en med tredje person entall ... klassisk engelsk feil. Jeg har tenkt litt over det, men jeg har bare kommet frem til at det er litt lettere å gi muntlig tilbakemelding på strukturelle endringer som en kan gjøre. Og innhold mer ... Jeg må presisere at det jeg bruker Screencast til mest er når elevene skal skrive tekster. Diskutere, gjøre rede for noe, argumentere. Argumenterende tekster som vi jobbet mye med i fjor. Da blir det naturligvis mye fokus på struktur.

F: Et avklarings spørsmål: du snakker engelsk i disse videoene?

I1: Ja, jeg snakker engelsk.

F: Kjenne du til begrepet multimodalitet? Da spesielt tilknyttet Screencast og dette med å være muntlig og skriftlig.

I1: Ja, altså som jeg sa ... Screencast er jo nyttig for å kunne gjøre begge deler. Det er jo vanskelig å si, men det fungerer jo bedre til grammatikk eller struktur.

F: Har du brukt Screencast i andre fag?

I1: Ikke for tilbakemelding. Jeg har laget videoer til andre ting, men ikke knyttet til vurdering.

F: Jeg har jo snakket med andre lærere om Screencast, og noen av disse sier de har brukt det, men da heller i norskfaget.

I1: Ja, unnskyld, nå sa jeg nettopp feil. Jeg har brukt Screencast i spansk VG2. Der gjorde jeg det en gang. På en tentamen, men det synes jeg var vanskelig. Vanskeligere enn i engelsk.

F: Hva var vanskeligere? Hvilke utfordringer møtte du på?

I1: I det faget ble det mest norsk på videoene, men det som var litt vanskeligere var det med at det blir veldig mye tilbakemelding på grammatikk og da er det kanskje lettere å gi det skriftlig. For å være ærlig, så i spanskfaget så kommer innholdet i teksten litt i andre rekke. Mer fokus på hvordan en bruker språket.

F: Både lærere og elever er jo vant med å bruke Itslearning og andre verktøy. Er det noen forskjell på hvordan du planlegger at elevene skal bruke tilbakemeldingen?

Før ville en kanskje sendt ut en tekst med kommentarer på, men med Screencast blir det en video. Til hvilken grad opplever du at bruken av tilbakemeldingen forandres på noen måte?

I1: Den personen som ga meg tips om Screencast, hun har satt av en dedikert bit av timen. Gjerne en økt på 45 minutter hvor eleven får tilbakemeldingen først og jobber med den, så gjør de en selv vurdering og så får de karakter. Og det sånn jeg har prøvd å gjøre dette hver gang. Men av og til er det kanskje litt dårlig planlagte timer og det blir litt dårlig tid for elevene ... Det kommer litt an på hva en holder på med, om man faktisk har anledning til å sette av 45 minutter eller om det må bli en sånn 15 minutters bolk der de får begynne og se videoen og må fortsette med det hjemme. Så er det jo dessverre litt sånn at det varierer med hvor flinke elevene er til å levere fra seg selv vurderingen. Uansett hvor mye man purrer og hvor mange anmerkninger man gir på sånne kjedelige ting, så kommer aldri den selv vurderingen. Man har jo bare lyst å bli ferdig med det og sende fra seg den karakteren. Det er ikke alltid det er like gjengs å følge det opplegge til punkt og prikke. Sånn er det alltid i læreryrke.

F: Men gjelde dette begge metoder? Både meg og uten Screencast.

I1: Når det kommer til uten Screencast så får de kanskje bare det dokumentet og gjerne jobbe litt med det. Men jeg er kanskje ikke like flink til å gjøre det til en egen selv vurderingsbit i tillegg. Da er det tydelig hva som står der. Da blir det ofte at karakter kommer samtidig.

F: Med Screencast så kommer karakteren etterpå?

I1: Ja, den publiseres etterpå.

Det beste er når du har gjort det noen ganger i en klasse og de vet hvordan dette fungerer, med tanke på at det ikke er noen snarveier. Du kan jo ha på raskere hastighet på videoen for eksempel, men du må inn der og vurdere litt selv mer. Det vil jo alltid være elever som bruker videoen i større eller mindre grad. Jeg føler at det legger opp til mer bruk av tilbakemeldingen. Det verste er å sitte og vurdere også blir det bare liggende ubrukt. Hvis det faktisk stemmer ... Jeg føler i hvert fall at det blir lettere å unngå det med videotilbakemelding. De kan jo velge å ikke se hele selv om de sitter i timen og jeg går rundt

og hører min egen stemme ... Det er i bunn og grunn opp til elevene selv hva de gjør med det.

F: Ja, hvordan opplever du å høre din egen stemme?

I1: Ja, første gangen opplevde jeg jo at jeg hadde glemt at elevene mine måtte ha med øreplugg. Så da ble de fleste sittende å høre med lavt volum. Jeg fikk litt noia, men jeg har blitt veldig vant med det nå.

Jeg har jo tenkt over at elevene kunne komme på å spille av stemmen min for å tulle ... Kanskje det ligger en remiks av stemmen min der ute.

F: Nå kommer vi jo da inn på noe av de praktiske utfordringene med Screencast. Uten å bruke Screencast med lydopptak kunne en jo sitte med sin egen datamaskin og vurdere tekster, men når en bruker Screencast krever jo det litt rolige arbeidsforhold. Hvordan opplever du disse utfordringene?

I1: Ja, du tenker for elevene sin del?

F: Nei, mest for din del som lærer. En kan jo ikke sitte og snakke inn i videoer på arbeidsrommet.

I1: Det var en liten stund snakk om det her at vi skulle gjøre om og få et eget rom til å spille inn Screencast-videoer, men det tror jeg forsvant. Jeg har gjort det hjemme i helger og sånn. Det er nå slik at det er der jeg gjør vurderingsarbeidet mitt uansett, etter jeg kommer hjem fra jobb. Men det er jo som du sier, jeg kan ikke sitte oppe på kontoret å gjøre det, fordi det er jo åpne kontor. Det kan jo gjøre den terskelen for å bruke Screencast større. Hvis en har avtalt at nå skal du få vurdere en del på skolen, og det kan jo gjøre at en heller bruke andre metoder som EasyCorrect eller bare skriftlige tilbakemeldinger.

F: Vi har jo tidligere nevnt dette med ideelle tilbakemeldinger. Noen ting som kommer opp av og til er jo dette med tradisjonelle tilbakemeldinger som kommer enten i skriftlig eller muntlig form. Hvilke tanker gjør deg rundt dette med å gi skriftlige kontra muntlige tilbakemeldinger?

I1: Det er litt avhengig ... Når jeg gir muntlige tilbakemeldinger så er det litt vanskelig å si hva er det faktisk jeg gir tilbakemelding på for eleven sin del. I en samtale som ikke er på Screencast tenker jeg at det kanskje fort blir glemt. Jeg har prøvd å muntlige tilbakemeldinger uten bruk av Screencast hvor elevene skal presentere en tekst, men det tar en del tid hvis en skal få anledning til sånt. Tiden går veldig fort da.

F: Foretrekker du å gi skriftlige eller muntlig tilbakemeldinger?

I1: Det beste er en kombinasjon. At jeg kan gi konkrete skriftlige tilbakemeldinger på generelle problem innen språk, mens det muntlige hvordan en kan utvikle seg videre eller hva eleven kan tenke på å forbedre i tekstskriving generelt. Når jeg gir muntlige tilbakemeldinger føler jeg elevene får et bedre forhold til teksten.

I skriftlige tilbakemeldinger kan det oppleves som litt enveis, også kan jo elevene komme med spørsmål. En blir jo fort litt fokusert på akkurat de tingene man får tilbakemelding på, men hvis en har en samtale blir det jo litt mer frem og tilbake. Det kan være lettere å avklare ting muntlig.

F: Opplever du at Screencast tillater at fordelene med det muntlige og skriftlige tilbakemeldinger blir del av tilbakemeldingene?

I1: Jeg kunne jo ønsket med mer konkret tilbakemelding på fra elevene. Får de mer ut av en sånn vurdering enn en annen måte å få tilbakemelding på. Jeg har hørt fra andre som bruker EasyCorrect selv mener at Screencast i starten virker spennende og inspirerende for elevene, men etter hvert blir det litt at de kunne tenke seg å få skriftlige tilbakemeldinger igjen. Så lenge en bruker de andre funksjonene i EasyCorrect ... Jeg har tenkt litt på dette med forskjellene. Er det strengt tatt en skriftlig tilbakemelding som blir gitt muntlig med min stemme? Men det er litt sånn som man prøver å unngå at de må gi tilbakemelding selv etterpå. At de må reflektere litt over hva er som har blitt sagt, og det er ikke skriftlig noe sted så de må selv sørge for at det blir en skriftlig tilbakemelding i tillegg. Det er interessant dette ... er det en skriftlig tilbakemelding gitt muntlig. Og er det noen forskjell der?

F: Gir elevene dine inntrykk for at du inviterer til avklaringer?

I1: I egenvurderingsbiten så skal jo elevene strengt tatt stille spørsmål hvis noe er uklart, og da er det nokså sikkert 95% som sier «nei, alt var klart.» Og selv om det hadde vært hyggelig om de fleste stilte spørsmål så er man kanskje på det stadiet der at nå vil de bare ha karakteren. De har sett videoen og de har fundert litt på det. Og selv om det ikke kommer like mange spørsmål som en kunne tenke er naturlig, så kan jo det være av flere grunner. Enten så kan det være fordi de faktisk ikke har noen spørsmål, eller at de begynne å bli litt utålmodige på å få denne karakteren eller at de bare ikke ønsker å spørre. Jeg kunne godt tenke meg at det var i enda større grad litt frem og tilbake, men så er det jo tider der det er greit at det ikke er det. Det tar litt ekstra tid. Og det spiller jo også litt på at tilbakemelding er ferskvare, men de kommer jo ofte litt senere enn det en ønsker. Og da har en kanskje kommet til det stadiet, at selv om man gir tilbakemelding på arbeidet, og du prøver å

repetere temaet selv om man i planen har gått videre med nytt tema, at elevene har glemt det de lurte på da en jobbet med temaet.

Første gang jeg gjorde dette var jeg i en mindre stilling og helt ny og uthvilt. Da husker jeg at jeg kjørte Screencast-tilbakemelding nesten i løpet av de neste 24 timer etter vurderingssituasjonen. Da var det litt mer spørsmål rundt det, fordi da var det ganske ferskt. Da ble det i større grad en samtale rundt det. Jeg tror det henger litt sammen at det er vanskelig å gå tilbake til noe som har jobbet med tidligere og få spørsmål om det.

F: Er det noen helt konkrete fordeler du opplever du får med å bruke Screencast?

I1: Når jeg begynte å bruke videotilbakemelding så tenkte jeg at nå kan jeg gi tilbakemelding på så mye. Hvis du er i stand til å uttrykke deg presist så kan jeg tilbakemelding på mye på kort tid uten å fylle en hel side med tekst, slik det fort blir. Men jeg må likevel prøve å ikke svelge over for mye når jeg skal gi tilbakemeldinger, men heller prøver å korte ned og fokusere på det jeg vil eleven skal fokusere på.

F: Ja, vi har jo snakket litt om dette med legde på video. Er dette en problematisk nok til at du vurderer å ikke bruke Screencast?

I1: Nei, ikke i utgangspunktet. Jeg opplever jo at det å prosessere en la video er lettere for elevene enn å prosessere en lang tekst. Jeg kunne godt å ønske at jeg klarer å korte ned på videoen til halvparten av den lengden de er nå. Både for min egen del, fordi det tar lang tid, og elevenes. En kan jo tenke at det tar nærmere 30 minutter per elev å lage disse videoene. 15 minutter er jo lang tid å skulle få med seg all informasjonen som blir gitt. Jeg opplever jo selv at noen av de beste videoene jeg lager gjerne er på 3 minutter, som er veldig korte og klare. Jeg har innsett at antall minutt på videoen ikke alltid stemmer med hvor godtilbakemeldingen er.

F: Helt konkret, hvilke steg vil du si gjør når du skal vurdere en tekst med Screencast?

I1: Første jeg gjør er å lese teksten. Det er jo litt avhengig av oppgaven om hva jeg forventer at eleven skal ha svart på. Så kommer det til at jeg setter det opp mot kompetansemål, om elevenes svar treffer ... Har man en klar thesis statement, er diskusjonen sammenhengende og har de brukt kilder ... Og første gangen da bare leser jeg teksten som om det er en tekst jeg kunne lest i avisen nærmest og neste gang da er det mer konkret på kompetansemål og så blir det samtidig å notere. Finne hvor er problemstillingen, svarer du på den, notere meg litt sånt. Finne tre konkrete språklige punkt de kan se på og se på struktur og innhold. Det er den fremgangsmåten jeg har hatt. Så begynner jeg å spille inn.

F: Bruker du vurderingsskjema?

I1: Ja, jeg har vurderingskriterier foran meg. Men jeg sitter ikke nødvendigvis og noterer på det vurderingsskjemaet. Det er jo noen som gjør det også. Jeg kommenterer ut fra det og kompetansemålene. «Ok, her er du kanskje litt uklar i diskusjonen» fordi det er jo et av kompetansemålene at man er i stand til å redegjøre for ting på en klar måte. Jeg prøver å basere tilbakemeldingen så mye som mulig på kompetansemålene og måloppnåelse. Men der er litt vanskelig å kunne ordlegge seg på en slik måte som gjør at det elevene kan se på vurderingskriteriene og innse hvor man ligger på karakterskalaen. Det er jo litt sånn at det kommer veldig an på hvordan man leser kompetansemålene. Også er det jo noen ganger slik at når elevene skal gi seg selv karakter så er det mange elever som gir seg selv dårligere karakter. Fordi disse videoene blir ofte mest fokusert på ting de kan gjøre bedre. Da er det ikke så mye sånn at «dette syns jeg du har gjort bra». Noen ganger så klart, i ny og ne. Men som oftest «dette er ting du kan forsøke å endre litt på.» Da får man tendensen til at de gir seg selv litt hardere karakter, eller svakere karakter, enn det som jeg egentlig gir.

APPENDIX 7: TRANSCRIBED INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 2

Transcription

F: Forsker (meg)

I2: Intervjuobjekt 2

... : pause

- (Hyphen and immediate spacing): breaking off in the middle of a word

F: Bare for å bekrefte, hvor gammel er du?

I2: 46

F: Og hvor lenge har du vært lærer?

I2: Fra -93.

F: Så 24 år?

I2: Ja.

F: Det jeg ønsker å utforske i masteren min er forholdet mellom vurderingspraksis med og uten bruk av Screencast, og mulige endringer i vurderingspraksis som resultat av nytt verktøy. Videre er jeg også interessert i hvordan lærere tenker om sin vurderingspraksis, det ideelle versus realitetene. Disse stemmer jo sjelden. Vi kan jo begynne med dette feltet.

Er det noen klasser eller fag du ikke bruker Screencast i?

i2: Nei, jeg bruker det i alle nå. Ja, jeg er blodfan. Jeg underviser i markedsføring og ledelse som er programfag på VG2, jeg underviser også i engelsk, både på yrkesfag og studieforberedende. Etter jeg fikk soset meg i gang med Screencast så kommer jeg ikke til å se meg selv tilbake. Jeg bruker minimalt med digital retting og jeg har brukt Itslearning og Direct Edit før, men tviler på at elevene leste disse. Det er jo alltid noen slike flinke piker og flinke gutter, men resten de så bare karakteren og gikk videre. Når jeg kommer og skal viske de i ørene så drar de frem øretelefoner og hører etter. Jeg var ekstremt overrasket første gang vi gjorde det av at noen av elevene hørte gjennom flere ganger. Det merkelige var at noen satt og holdt på øretelefonene fordi det var deres video og ingen andre skulle få høre. Og disse var elever som aldri har sjekket en dritt av tilbakemeldinger. Hvis de fikk det på papir så var det å krølle papiret for så å sikte på bossbøtten. Og det var jo som regel den kveldsoperasjonen min som gikk rett i bosset.

Jeg tror at etterhvert som flere begynner å bruke Screencast så kommer elevene til å høre i mindre grad på det, slik at det er om å gjøre å holde de korte. Også gjerne kjøre en sjekk på hvor mye de har fått med seg. Det har jeg gjort noen ganger. Lagt ut en Itslearning-test hvor de må fortelle hva de skal bli flinkere til. Hvor de må formulere det selv skriftlig.

Den ene gangen fikk jeg inn, med store bokstaver: «Jeg skal slutte å skrive av internett.» Da hadde jeg vist hvor mye som var copy and paste. Og da var det ikke mye igjen av teksten. Det var vel bare overskriften. Og karakter deretter.

Jeg har prøvd litt av hvert. Jeg har ryddet ut av kontoret flere ganger og funnet diverse prosjekt hvor jeg har prøvd ... blant annet at det var populært å skrive forkortninger: S for spelling, SV for concord mistake også nedover. Men da må du jo først lære elevene koden, også måtte de lære grammatikkreglene, for så å måtte finne det på den linjen. Det gikk jo i dass så det sang. Så har vi prøvd prosessorientert skriving, hvor de får et ark med masse gule streker på og som markerer hvor eleven har noe å fikse. Og da skriver jo elevene på nytt igjen. Før fraværsregelen så har man jo ikke samme eleven to uker på rad, så det gikk jo rimelig dårlig. Men med Screencast, da hører de tilbakemeldingen, du har mulighet til å gjenta deg selv, du har muligheten til å vise fysisk hvor ting burde være. Den største utfordringen når man begynner å bruke det er å finne ut «how to do it». Altså, ikke spille inn. Det tekniske er på nivå med en støvsuger eller en kassettpiller, men hva gjør du før du begynner å spille inn og hvor mye tar du under innspilling. Starten var knallhard. Jeg klarte ikke la være å le når den begynte å telle ned: «3, 2, 1» på de første femti opptakene eller noe sånn. Og så senere begynte jeg å le inne i rettingen og måtte spole tilbake og ta opp på nytt. Det tok tid. Så lider jeg av «flink pike»-syndromet så for meg måtte videoene være perfekt. Så ikke bare spilte jeg inn, men jeg hørte også gjennom dem en eller to ganger. Og da [latter] tar det tid. Så når jeg lærte å gi F gikk det mye bedre.

F: Min veileder på dette prosjektet gav meg litt tips når jeg selv skulle prøve Screencast og nevnte dette med å korte ned videoer så mye man klarer. Jeg tenkte aldri over at det kom til å være vanskelig å få til. Og gjennomsnittet ble kanskje videoer på 10-12 minutters lengde.

I2: Ja, veldig ofte fristende å nevne den og den og den feilen. En gang fikk jeg et problem som jeg ikke kunne begripe hvorfor ... Men da hadde jeg jo gått over 15 minutter. «Flink pike»-syndromet igjen. Så da måtte jeg bare kalle den ene del 1 også spille inn resten. Denne eleven lurte jo på hvorfor han fikk to filer og de andre fikk én. Men han satt jo og hørte på

det. Også er det av og til at jeg blir bitte litte grann spydige når jeg skal gi tilbakemeldinger, blant annet når de har slike optimistiske reiseruter i Australia for eksempel. Når de har skrevet reiseblogg og skal besøke Ayers Rock, Sydney og Operahuset før de drar til Great Barrier Reef og alt skal skje i løpet av en ettermiddag. Da ... Da kan det være at jeg må spille det inn på nytt hvis jeg har tatt litt av.

Jeg spurte og spurte og spurte ... vi hadde noen folk som kom til skolen og viste dette her med hvordan vi skulle gjøre det og opplegget, men det å gå inn og høre seg selv snakke, bortsett fra latterkrampen ved nedtellingen, så syntes jeg selv at jeg hørtes ut som en dypt deprimert Erna Solberg. Jeg måtte overdrive for å unngå at det hørtes helt flatt ut. Og jeg klarte ikke å finne en god måte å skulle kunne markere i teksten på en effektiv måte. Så jeg spurte disse kursholderne, men det var ingen som gav meg et fornuftig svar. Jeg har prøvd og feilet. Det jeg gjør er hovedsakelig tre ting: det er hvis et ord dukker opp veldig ofte så markerer jeg det ordet, hvis det er gjennomgående verbfeil så tar jeg gjerne ett avsnitt så viser jeg alle verbfeilene for å vise frekvensen og forklarer regelen for hvordan det skal bli brukt, og hvis det er tegnsettingsproblemer så går jeg gjennom og setter inn tegnet der det skulle vært mens jeg spiller inn. Jeg prøver å markere minst mulig på forhånd. Jeg skumleser teksten gjerne på forhånd, men ellers går jeg rett på. Dette er fordi jeg har så lite å tjene på å finlese for så å spille det inn med kommentarene også er det å huske det helt til jeg har spilt det inn. Jeg tar det spontant, som oftest. Jeg prøver å oppsummere med hva det er de skal forbedre seg på. Og noen ganger tar jeg den kontrollsjekken med at de må skrive ned hva de skal bli bedre på. Så har jeg brukt på den måten at jeg får elevene til å spille inn, at de snakker inn presentasjoner i stedet for å arrangere det live. Fordelen du får der er blant annet at de fremmedspråklige elevene som blir stresset os syns de selv er dårlige i engelsk. Og hvis de er stresset så forstår man jo heller ingenting. Når de da får lov til å spille inn der så blir de fornøyd og du hører mye bedre hva de sier. Det gjelder for så vidt både på norsk og på engelsk.

F: Ja, jeg har hørt lignende om at det kan være gunstig å be elevene ta opp videoer selv og levere.

I2: Et problem du kan møte på er at det ofte blir lest opp fra Wikipedia, men i og med at jeg har hørt det før så er det jo lett å kjenne igjen. Også Daria ...

Når det lyder kjent så bare googler vi et sitat.

F: Hvor lenge har du brukt Screencast?

I2: Tre år eller noe sånt.

F: Kan du ta meg gjennom prosessen for hvordan du gir tilbakemelding uten Screencast?

I2: Jeg har som sagt brukt mange metoder. Vi har prøvd å skrive kommentarer i margen eller over og under. Jeg har også prøvd med rettetegn hvor feilen er. Jeg har prøvd Direct Edit med og uten kommentarer, noe som tar en evighet. Screencast er mye mer pedagogisk med hvordan du kan forklare og du kan bruke ord som elevene forstår. Du trenger ikke være så automatisert som du må være når du skal bruke rettekoder. Jeg har barn som har gått på videregående nylig og det er jo mange rare rettesystemer der ute. Det er jo noen koder som er så avanserte at jeg selv ikke skjønner dem.

F: EasyCorrect er jo og i bruk i noen skoler og der bruker man rettekoder og hurtigkommentarer.

I2: Ja, men så lenge elevene ikke skjønner rettekodene så er det pointless. Jeg har innimellom så svake elever at det må forklares på så enkel måte at når de gjerne ikke får 100% så får de 75% rett. Da driter vi i de 25% fordi det kommer aldri til å gå inn.

F: I slike tilfeller, bruker du norsk som støttespråk?

I2: Jeg bruker norsk i første termin. Det jeg gjør er at jeg snakker på norsk, men jeg leser opp deler av deres tekster slik at høre hvordan teksten deres høres ut. Og hvis det er spesielle setninger som ikke gir mening, så kan de høre det.

F: Hvis vi tenker på kanskje det ideelle nivået for tilbakemelding, som man kanskje ikke alltid klarer å treffe. Ideelt sett, hva tenker du en slik tilbakemelding bør inneholde? Har du noen punkter en burde trekke inn?

I2: Jeg pleier å begynne med strukturen fordi som oftest er det noe positivt der. Når jeg ikke aner hva de svarer på hvor så er det så viktig at det må komme først. Jeg kommenterer gjerne om de har brukt avsnitt eller nummerering, og i så fall riktig antall oppgaver. Så går jeg gjerne på innholdet og om det er relevant for oppgaven. Og så prøver jeg å si noe om språk. Det hender at det blir rørt sammen, men jeg prøver å holde på de tre og en kommentar til slutt.

F: Opplever du har innholdet er det de fleste klarer å mestre over de to andre?

I2: Eh ... ja, men de klarer bare å svare på halve spørsmålet. Ber du dem om å gi tre eksempler på noe så får du kanskje bare ett.

F: Med et slik ideelt innhold i tankene, er det noen ting du føler er lettere å kommentere på når du bruker Screencast?

I2: De får nok mer kommentarer på Screencast. Før skrev jeg kanskje «lite relevant innhold» eller noe sånt, men det sier jo ikke så mye. Hvis jeg sier, for eksempel, at «fin innledning, men mangler avslutning. Du bør summere opp punktene dine.» eller at «dette argumentet er ikke fullført» da kan jeg peke på akkurat det argumentet i stedet for å skrive «fullfør argumentene dine» under og ikke påpeke hvilke de ikke har fullført.

F: Spiller du noen ganger muligheten til å bruke toneleie for å påvirke hvordan tilbakemeldingen levers gjennom Screencast?

I2: Jeg mistenker at jeg høres strengere ut når jeg tar det skriftlig enn når jeg tar det muntlig.

F: Ja, opplever du det som positivt?

I2: Ja, at samme formuleringen høres mye hardere skriftlig enn muntlig. Når de får se at det er deler av oppgaven, og ikke hele som er problemet, men akkurat den biten der. Da er det lettere å ta det til seg.

F: Hvor lange videoer lager du gjennomsnittlig?

I2: Jeg ligger nok på en 6-7 minutter. Men det varierer på hva elevene har levert inn. Noen ganger er det gruppearbeid hvor de bare skal liste argumenter eller oversette et eller annet. Da skriver jeg kanskje bare gjerne i kommentarfeltet på Itslearning så filmer jeg akkurat det også peker jeg på noen ting. Jeg trenger ikke markere noe, men rett og slett peke. Da får de kanskje to minutter tilbake også ferdig.

F: Hvordan går du frem når du skal gi ut disse videotilbakemeldingene?

I2: Det varierer veldig. Hvis de venter veldig på disse vurderingene så åpner jeg dem når jeg er ferdig. Noen ganger setter jeg av tid i timen, og spesielt hvis det krever at de skal svare på hva de har oppfattet av budskapet. Og det kommer an på hva de får tilbake. Noen ganger får de tilbake en veiledning på noe de har skrevet, kanskje et første utkast, også skal de redigere det. Dette blir det jo i stadig mindre grad når de har doblet klassene på yrkesfag, men hvis jeg har tid så er det det å få en tilbakemelding og forbedre det så er de rimelig lydhøre for hva de skal fikse.

F: Har du da brukt Screencast som en del av prosessorientert skriving hvor du forklarer hva elevene kan gjøre bedre?

I2: Ja, de får en kort video med tre ting de skal fokusere på, og så får de 30 minutter til å fikse det. Jeg har prøvd det, men det er for arbeidskrevende å gjøre for 130 stykker. Det blir i liten grad. Det burde vært brukt, men de sparer seg til fant i fylket.

F: Har du noen gang spurt elevene om hvordan de selv foretrekker å få tilbakemeldingen sin?

I2: Nei. Det har jeg ikke tid til å dille med. Men jeg har hatt bunker hvor det har vært så lite å si hvor jeg da bare har skrevet to linjer og sagt meg ferdig. Også har det vært andre som jeg må forklare mer og da må ta en Screencast-video, fordi det går mye fortere å snakke det inn og mer effektivt å vise det enn å prøve å skrive forklaringen.

F: Ja, ok. Når du skal rette en slik heldagsprøve, hvordan forbereder du deg?

I2: Stadig mindre for å si det sann. Jeg forbereder de første, men når du kommer litt lenger ned i bunken så er man rimelig forberedt på hva som kommer. Sitter du med flere klasser da så går de siste rimelig kjapt, men da går jeg på innhold, struktur og språk. Også gir jeg kommentarer på det, men jeg prøver å holde meg til mellom 5 og 6 minutter for å bli ferdig.

F: Hvor mye arbeid vil du si du gjør før selve innspillingen? Leser du gjennom?

I2: Det varierer. Hvis det er en veldig kort tekst så leser jeg den mens jeg kommenterer i videoen. Hvis det er en tentamen eller prøveeksamen, så skumleser jeg oppgaven og hvis det er behov for å markere gjentakelse av spesifikke ord. For eksempel hvis eleven bruker «get» i hver linje nedover. Også er det noen elever som forelsker seg i lange ord, og det ordet bruker de så mye de bare klarer, ofte veldig fancy ord. Da markerer jeg. Eller hvis det er andre gjennomgående feil, som preposisjonsfeil da markerer jeg også. Slike ting gjør jeg, men ellers bruker jeg noe tid på å vise hvordan Word kan hjelpe de. Høyreklikk, «gjett hvilken det er.» Hvis de bare hatt tatt seg et minutt og se hvor mye de kunne spart seg. Det varierer både i forhold til eleven og hvor langt nede i rettebunken jeg er. Til å begynne med husker en ikke hva spørsmålet var en gang og da må en sjekke oppgaveteksten for å vite om de er innenfor eller utenfor. Senere slår ryggmargsrefleksen inn og en husker.

F: Er det noen spesielle forhåndsregler du setter deg når du skal bruke Screencast i engelskfaget?

I2: Ja, du må uansett være bevisst på hvilken elev du skal gi tilbakemelding til og hvilke formuleringer en bruker, fordi en kan fort bli misforstått. Jeg spør elevene regelmessig om de har forstått. Det har kommet en sånn kjekk kommentar-knapp i Itslearning på oppgavene og da kan eleven stille spørsmål der hvis der noe de ikke har forstått. Jeg har også undervisningsevalueringer minst en gang i halvåret hvor jeg spør elevene konkret om de forstår tilbakemeldingene. Og om de syns noe bør gjøres annerledes eller om de har noen tips. Og innimellom kommer det noen nyttige innspill.

F: Legger du noen gang opp til å publisere video for senere å publisere karakter?

I2: Fristende, men jeg har ikke tid.

F: Sier du da karakter i videoen, eller publiseres den i oppgaven på Itslearning?

I2: Jeg sier i videoen ... [latter] Jeg har lært the hard way at jeg skal si lav måloppnåelse, middels måloppnåelse og høy måloppnåelse. Og så tenker jeg meg om, og så setter jeg karakteren.

F: Bruker du da vurderingsskjema?

I2: Ja, hvis de skal levere noe stort skriver jeg også vurderingskriterier på engelsk. «You will be evaluated on:» også legger jeg til bullet points. Også tar jeg det samme: «You have been evaluated on:» Også bullet points. Så skriver jeg noen stikkord for å være helt sikker på at det blir repetert.

F: Ja, sikter du da for hva de skal gjøre videre?

I2: Ja, jeg har som det nederste punktet: next time. «Husk innledning og avslutning» for eksempel, eller «husk kilder.»

F: Når du nå har begynt å bruke Screencast for mange vurderingssituasjoner, er det noen muligheter du savner i programmet?

I2: Ikke i selve programmet. Jeg har mast meg til å få en PC med veldig god lyd på og som automatisk setter på høyttalerne på programmet, eller mikrofonen mener jeg. Jeg har jo hatt noen tause innspillinger. Men, problemet blir hvor skal du gjøre det? Jeg har ikke eget kontor. Jeg kan ikke sitte på arbeidsplassen. Det er noen smårom rundt omkring, men disse er langt fra stille. Det er gjerne elever som står og slår på vinduet eller løper i gangene, og det blir jo tatt opp. Jeg har spilt inn hjemme. Jeg har en hund som er veldig fornøyd med ordningen fordi han tror jeg snakker til ham. Problemet er at han snorker veldig mye, eller han begynner å bjeffe for di det går noen forbi. Så jeg pleier rett og slett å legge ut bildet av bikkjen og skrive «sorry, about the snoring.» Jeg har smerteterskel på at snorking er greit, men bjeffing er ikke. Hvis elevene sitter med øreplugger ... Skolen gjør ikke en dritt for å tilrettelegge. De stykker opp timeplanen. I fjor hadde jeg det sånn at jeg hadde nesten en dag hvor jeg kunne spille inn, forutsatt at jeg sitter hjemme. Er det ikke stille hjemme, så har jeg jo ingen andre steder å sitte enn på skolen etter skoletid. Skolehverdagen er ikke tilrettelagt for dette her, samtidig ønsker ledelsen at vi skal bruke det, men de gjør ikke noe for det.

F: Så ledelsen har prøvd å sette dere lærere i gang med å bruke Screencast? Eller begynte du av eget initiativ?

I2: De begynte med å ha noen gjesteforelesere og noe sånn. Vi har hatt fire ... Fire forskjellige rektorer de siste årene og de har hatt litt forskjellige meninger. Den ene var veldig entusiastisk, mens andre har vært litt anonyme. Den nåværende aner jeg ikke hva mener om dette. Det er noen generelle formuleringer at «vi ønsker ...», men greit nok, da må det praktiseres. Jeg ser ikke noe igjen i timeplanleggingen som tilrettelegger for det, jeg ser ikke noe i møteplanleggingen som tilrettelegger for det, jeg ser ikke noe fysisk i bygningene som tilrettelegger for det. Så det er mer wishful thinking. Jeg begynte å bruke det, og jeg har holdt foredrag for kolleger og reklamert for det. Jeg har lært kolleger å bruke det. Det er jo ikke vanskelig å bruke det, men det er vanskelig å praktisk få gjennomført det. Jeg har jo prøvd å bruke litt klasserom rundt forbi, men det er ikke så veldig stille på huset.

F: Dette er jo en klar utfordring med hvor skal man kunne ta opp disse videoene.

I2: Ja, jeg ønsker meg et stillerom et eller annet sted hvor jeg kan sette meg. Eventuelt booke det og sitte der i et par timer og spille inn. I tillegg så investerer de jo ikke akkurat i kjøpe PC-er. Det er veldig god skjerm og veldig god lyd, men veldig treig. Når du da sitter og trommer med fingrene og venter på at den skal lagre filmen og så skal du laste opp. Laste opp går rimelig kjapt, spesielt hvis du gjør det etter at elevene har gått hjem. Da er nettet ekstremt kjapt. Men det å lagre videoen det er det dårlig kapasitet til på PC-en. Og det går sakte. Ganger hundre.

F: I etterkant av publisering, har det dukket opp noen tanker om hva du kunne gjort annerledes?

I2: Jeg skulle ønske at jeg i større grad kunne hatt de levere i to etapper. At de får skrive et utkast og at de får en tilbakemelding med Screencast og at de så får fikse det etterpå. Det er jo bedring i forhold til fravær, så det er jo sånn sett mulig å gjennomføre. Når du har 130 stykk så har en bare ikke kapasitet til å drive med sånne vurderinger på to omganger. Det er mulig at den andre tilbakemeldingen vil ha mindre verdi hvis de har fått en grundig første tilbakemelding. Jeg har lekt med tanken å la elever evaluere hverandre, eller gi tilbakemelding og veiledning og ser hverandres forbedringspotensial. For så at jeg spiller inn det endelige. Det er en god del elever som ikke vil vise til andre elever hva de har gjort, så gjennomførbarheten der er jeg litt skeptisk til. Men jeg har tenkt å prøve det på en klasse som er rimelig grei. Det er i mange klasser dette er dødfødt å forsøke. Jeg har brukt

Screencast til å gi tilbakemelding på muntlige presentasjoner, hvis det er klare uttalefeil. Jeg har gjort det på en del og da har jeg rett og slett bare sagt ordbøkene. Og de har jo digitale ordbøker, og de kan jo bare trykke på ordene der. Så da har jeg rett og slett gått over til, for å spare tid, «look up the following words» hvorpå jeg skriver de. Noen ganger slenger jeg en bergensk forklaring på at her skal det være tkj- og ikke sj-lyd. Vet å overdrive den så blir det litt tydeligere. Der har jeg kanskje gått ned på Screencast for å kunne gi kjøppe skriftlige tilbakemeldinger.

F: Hvordan syns du det fungerer å bruke Screencast til å gi tilbakemeldinger på muntlige tekster?

I2: Hvis de ikke har fått til rekkefølgen så kan jeg for eksempel vise de at den ikke her helt god. At de har brukt farger som ikke er synlig på prosjektor, f.eks. blått på svart. At de ikke har satt opp kildene riktig, noen av de tror jo at Google Images er en kilde. At det ikke er så heldig å kun ha brukt wikipedia som kilde. Det kan også være at jeg tar for meg uttale. At jeg prøve å forklare hvordan de skal få sagt det. Jeg gjør det i mindre grad, fordi jeg bruker den det «you have been evaluated on» også nedover. Det er jo tid som presser ned her og, fordi jeg kunne jo tenkt med å bruke Screencast oftere her og. Kan du spare et kvarter, så sparer du et kvarter.

F: Hvordan ser du på Screencast-tilbakemeldinger hvis det skulle bli plassert i forhold til muntlig og/eller skriftlig tilbakemeldinger? Hvordan tenker du på det?

I2: Det kommer litt an hvordan den er laget. Den kan være i stor grad muntlig, men den kan være en god blanding. Hvis den stor grad handler om tekst og jeg viser til det så er det en god blanding. Hvis jeg kommenterer på bildevalg og lignende så er det litt mindre sånn. Det kan jo og være det at jeg ber dem lese inn en tekst jeg vet det er vanskelige ord i og presser dem til å bruke ordbøker. Nærmest en regelrett leseprøve.

F: Hvordan opplever du at elevene forstår Screencast-tilbakemeldinger med tanke på muligheter for avklaringer på ting man har misforstått? Og da spesielt stilt opp mot andre måter å gi tilbakemeldinger på.

I2: Den ble jo mye bedre når vi fikk den kommentarknappen på Itslearning. Jeg har noen ganger en tilleggs gjennomgang. Hvis de har hatt en skriftlig, og elevene har skrevet tekster med identisk innhold. Skriv et brev for eksempel. Da kan jeg kommentere i Screencast på layout og hvor formelle de er osv., men så kan det være formuleringer som er feil. Da har jeg hentet ut elev eksempeler fra tekstene og kombinert disse. Så setter jeg i parentes hvor

mange feil jeg fant i den teksten også settes de i par for å gjøre min jobb. Rette og gjennomgå de på tavlen. Så da får de grammatikkbiten på tavlen og de får se sin egen tekst på Screencast. Den funker veldig bra i praksis. De skjønner hvorfor det har tid å få igjen en prøve når de skal gjøre det selv. De skjønner jo ikke bæret av setningen.

F: Ideelt sett, hvor fort synes du elevene burde få tilbakemeldinger etter en prøve for å få mest mulig ut av dem?

I2: Gangen etterpå. Men med tretti elever så forutsetter det at en ikke har andre rettebunker. På tentamen så vil jeg ha rundt 55 besvarelser. Det vil ta tid. Avhengig av hvordan kalenderen ser ut på det tidspunktet det så ryker det med noen helger.

F: Er du kjent med begrepet multimodalitet? Hvordan synes du Screencast stilles mot dette begrepet?

I2: Jeg vil si det ja. Du kommenterer jo det du gjør på tastaturet. Det jo midt i mellom muntlig og skriftlige tilbakemeldinger. Jeg har jo også lekt tanken om å ha en Word-fil liggende klart bak med standardproblemer. Jeg skal blant annet ha en prøve hvor jeg skal tvinge de til å skrive så mange adjektiver som mulig. Da kan jeg jo ha det klart med hvordan man bøyer lange og kort adjektiver, noen forskjeller mellom norsk og engelsk. At man ikke bruker komparativ så mye. Ha noen klare sånn at jeg kan bytte mellom elevens besvarelser og vise hvilke man ikke har fått med seg. Man er jo skriftlig og man er jo muntlig. Begge deler på en gang. Man kan jo også prøve seg på flipped classroom, men at elevene i sine forklaringer ikke blir tydeligere nok.

APPENDIX 8: TRANSCRIBED INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 3

Transcription

F: Forsker (meg)

I3: Intervjuobjekt 3

... : pause

- (Hyphen and immediate spacing): breaking off in the middle of a word

F: Du har prøvd programmet tidligere? Dette er ikke ukjent for deg.

I3: Nei, ja, jeg kjenner til programvaren. Jeg bruker den i forhold til at jeg lager historiepresentasjoner, og i engelsk også. Slik at det ligger en presentasjon om hvordan en skriver et essay. Men jeg har ikke brukt det til tilbakemeldinger før nå.

F: Ja, så du bruker det for å lage en video i stedet for en PowerPoint-presentasjon?

I3: Ja, jeg har jo filmet PowerPointen da for så vidt, men da kan jeg, hver gang vi skal ha en skriveøkt, minne elevene på at de bør gå og repetere. Så slipper jeg å ha den timen om igjen og om igjen.

F: Ja, du bruker det som et ekstra verktøy for å gjøre undervisningen mer tilgjengelig?

I3: Ja. Nå har jeg jo ikke betalt for det, så jeg har bare de 15 minuttene.

F: Et av punktene jeg ønsker å utforske med dette prosjektet er hvordan du jobber med å gi tilbakemeldinger både med og uten Screencast, og hvilke tanker du som lærer gjør deg rundt vurderingspraksis generelt.

I3: Ja, jeg har jo gitt muntlige tilbakemeldinger før, men det hadde vært utrolig praktisk å kunne ha den tilbakemeldingen slik at den lå der og jeg kunne gå tilbake til den før eksamener for eksempel.

F: Underviser du både på fellesfagene for yrkesfag og studiespesialiserende?

I3: Ja. I år har jeg to elektro-klasser i VG1 engelsk og en klasse med Internasjonal engelsk.

F: Du skal jo prøve å bruke Screencast-o-Matic til tilbakemeldinger for første gangen nå, og endringer i vurderingspraksis har jo en viss fare for at det er tidkrevende. Hvilke tanker har du gjort deg rundt denne overgangen og utfordringene dette bærer med seg?

I3: Ja, jeg antar at det kan ta litt tid første gangen.

F: Det kan jo også kreve litt andre praktisk utfordringer som for eksempel hvor man kan ta opp disse videoene. Har du mulighet til å gjøre det på arbeidsplassen din her?

I3: Nei, det går nok ikke an. Jeg gjør som oftest vurderingsarbeid hjemme.

F: Slik jeg har tenkt vi går fram nå er at vi i dag snakker om din vurderingspraksis og tilbakemeldinger slik du gjør de uten Screencast. Og så avtaler vi en ny samtale etter du har gjennomført ditt første forsøk på å gi tilbakemeldinger med Screencast for å høre hvordan det gikk og hvilke tanker du har gjort deg etter forsøket.

I3: Ja.

F: Vi kan først begynne litt med hvordan du kom over Screencast. Har dette programmet blitt nevnt eller foreslått fra ledelsens side?

I3: Nei. Ledelsen har lagt få føringer på hvordan vi foretar oss vurderingsarbeid. Det skal bli gjennomført en fagsamtale på et eller annet tidspunkt, men ellers lite. Vi har jobbet lite med hvordan vi skal gjennomføre vurderinger. Så det enkle svaret på det er nei.

F: Samarbeider du med andre engelsklærere om vurderingsarbeid?

I3: Ja, vi gjør noen kryssvurderinger. Også har jeg jo kolleger på andre skoler som jeg kan spørre om råd hvis jeg er usikker på noe. Siden vi har ganske lik elevmasse, så kan det av og til være greit å kunne se hvordan andre lærere gjør det.

F: Ja, det handler jo lit om å spille på nettverket man har.

I3: Ja.

F: Når du gir tilbakemeldinger, hvordan ser du for deg at en ideell bør være? Helt frie tøyler og ingen tidsbegrensninger. Den helt perfekte ...

I3: Og jeg har all tid jeg ... Ok. Den helt perfekte er at vi ikke har disse skriveøktene som vi har og at det er mer prosessorientert skrivning. Kvitsheim, er det det han heter? I hvert fall i norsk og sånn. Han snakker om at du må gi tilbakemelding når eleven er klar for å få den tilbakemeldingen. Og jeg er fullt klar over at jeg egentlig sitter og gjør masse rettelser, mer enn vurderingsarbeid når jeg sitter og går gjennom tekstene og retter opp feil og sånt som de egentlig ikke får med seg.

Ideelt sett hadde vi hatt mer prosessorientert skrivning. Utfordringen der heter jo plagiering, og det gjør ting litt vanskeligere. Og da gir tilbakemelding, men at man samtidig er litt mer selektiv i tilbakemeldingen din. Man kan ikke gi tilbakemelding på alt. Da hadde det vært veldig fint om vi kunne si at på denne så ser vi på strukturen. Hvordan skriver du avsnitt og hvordan strukturerer du teksten din. Og så er det det man ser på. Eller denne gangen så ser vi på samsvarsbøying og ser hvordan du ligger an der. Så må elevene jobbe gjennom det etterpå. Men dette er jo idealet og jeg føler ikke det er tid til det. I hvert fall ikke på yrkesfag og der er de i hvert fall ikke interessert i den tilbakemeldingen.

F: Når du snakker om prosessorientert skrijving, så er det jo snakk om vurdering som skal lede til mer læring.

I3: Ja.

F: Hvis du skal gi en sluttkommentar i tilbakemeldingen, hva er det denne må inneholde? Har du noen konkrete punkter du må være innom?

I3: Skal vi se. På en eksamen så vil det jo bli sett på struktur, språk og innhold. Så jeg er nok innom, i mitt vurderingsarbeid, spesielt i Internasjonal engelsk så må jeg jo innom alle disse tre delene. Du må nesten kommentere på strukturen, og om de klarer å skrive avsnitt, og om de klarer å ha en rød tråd gjennom teksten og ikke bare synsing det som blir skrevet. Jeg planlegger å jobbe litt med kildebruk nå fremover. Det å faktisk bruke kildene, det å sitere kildene og oppgi kildene i teksten. Men jeg ser jo at jeg går meg jo vill i APA og jeg frykter jo at de unge, lovende kommer til å gå seg vill i APA-systemet. Kanskje vi kan gjøre en forenklet versjon at vi bare skriver forfatter og bok i teksten, og har en tydelig kildeliste. Fordi jeg ser jo at det er dette man trekker for på eksamen når man ikke viser kildebevissthet. Med språket ... Jeg blir litt lei av å sitte og rette ordfeil, blir litt av å rette «who, which or that» og skriveregler. Det som har vært litt, dette er jo litt tullete, men det som har vært litt utfordrende er at jeg har laget en kommentarbank i Word slik at jeg kan legge inn merknader automatisk. Men så har vi hatt 2-3 oppdateringer og da slettes den banken hver gang og nå gidder jeg ikke lage en ny. Det har vært litt dritt. Det er slike retteprogram der du kan lagre disse. Der kan man få opp en rapport om for eksempel at du gjør en del samsvarsbøyingsfeil og du gjør veldig mye «who – which»-feil. Nå har jeg akkurat sittet og prøvd å jobbe med Memorize og det er det eneste jeg har. Den koster jo penger og da er det alltid litt mer utfordrende. Det er ikke det at jeg ikke bruker penger på jobb, men det hadde vært veldig greit hvis det bare var tilgjengelig.

F: Ja, det er jo knyttet til hvorfor jeg spør om din Screencast-bruk kommer ovenfra. Hvis det er noe man har blitt enige om på skolen ...

I3: Ja, da burde man jo kjøpt inn Pro-versjonen?

F: Mulig det, men din bruk har jo kommet på eget initiativ. Og da er jo kanskje dette indre motivert, men det blir jo fort vanskelig å vite hvem man kan snakke med om disse tingene hvis man er alene om det.

I3: Ja, det har jeg jo heldigvis kolleger på andre skoler som også er interessert i de samme tingene. Så da har vi utvekslet av ideer. Det er fra henne jeg har fått ideen. Når ditt prosjekt

kom så har jeg jo hørt om det før. Eller tanken har vært der før, men så har jeg bare tenkt at dette høres ut som veldig mye arbeid.

F: Du har fått en tekst og elevene har skrevet en artikkel eller en stil eller en kreativ tekst eller hva en elevene har valgt å gjøre. Du skal så gi en tilbakemelding. Jeg lurer da på noen flere ting. Hvor fort vil du ideelt sett får elevene tilbakemelding?

I3: I en ideell verden så klarer jeg å rette dem i løpet av helgen og så får de dem igjen i løpet av en uke. Som oftest har jeg lyst til det fordi da er den fortsatt friskt i minne, men altså, når det er mye som 5 klasser eller 6 klasser så prioriterer du litt. Jeg pleier å si at sensor har tre uker, da vil jeg også har tre uker før dere blir sinte. Men jeg er jo klar over at de må jo nesten huske teksten, de må jo huske prøven. Hvis ikke har ikke den tilbakemeldingen ingen ... Da kan jeg jo bare sette karakteren og smelle den ut.

F: Så det realistiske målet er 3 uker?

I3: Ja. Eller målet er jo 1 uke, det er idealet og jeg blir sur på meg selv hvis jeg ikke klarer det innen tre uker.

F: Når du gir tilbakemeldingen, hvordan gjør du det når du gir denne til elevene?

Publiserer du i timen når de er der eller gjøres dette på ettermiddagen? Planlegger du noe opplegg rundt det?

I3: Nå skal jeg jo ikke fremstå som alt for kynisk. Hvis jeg vet at det blir mye diskusjoner så kan det være greit å ta den i slutten av en time når de har lyst å gå hjem. Når de ikke er klare for å ta den kampen. Det er den ene. Men hvis jeg sitter og retter hjemme i helgen og retter så gjør jeg ... Enten så venter jeg med alt og legger de så ut eller så legger jeg de ut suksessivt. Som oftest.

F: Jeg spør jo litt om dette fordi jeg lurer på hvordan du tenker om det å publisere når du skal lage Screencast-videoer. Da må en jo tenke over hvilken rekkefølge du har lyst å gjøre det.

I3: Altså, der ville jeg kanskje tenkt ... Jeg må vel kanskje ha alle videoene ferdige og lagt disse ut først og skrevet retting pågår, så må de se videoen og få tilbakemeldingen og så få karakteren. Jeg vil jo tro at det er den mest pedagogiske måten å gjøre det på.

F: Ja, kanskje det og her vil man jo igjen få konflikten mellom det ideelle og det praktiske. Et annet alternativ er jo kanskje å si karakteren i videoen hvis du vil gi elevene sjansen til å få den uten å vente og være avhengig av at alle er på samme sted.

I3: Ja, dette toucher jo litt på dette at jeg skulle bare ønske at jeg kunne gi elevene tilbakemeldingen for så å gi elevene karakteren etter den samtalen. Jeg vet at det er politiske partier i Norge som drømmer om at vi skal ta vekk karakterene, men de er faktisk ganske interessert i å se etter de karakterene. De liker disse vel så godt som meg.

F: Når du skal lage disse videoene for første gang så vil jeg kanskje anbefale at du tar en klasse først.

I3: Det blir vel en del arbeid. Jeg tror jeg velger å ta Internasjonal engelsk fordi disse skal opp til eksamen. Elektro er jo sjarmerende og sånn, men... som oftest bare interessert i karakteren og ikke hvorfor de fikk den karakteren. Yrkesfag skriver jo også relativt korte tekster så en trenger ikke en halv time video til hver elev, for å si det sånn.

F: I hvilken grad har dere noen føringer for hvordan tilbakemeldinger skal gis, f.eks. muntlige tilbakemeldinger versus skriftlige tilbakemeldinger?

I3: Det er vel egentlig ingen klare føringer. Det er vel mest inne i hodet ditt at du tenker at sånn- I engelsk på Vg1 og VG2 yrkesfag – eller fellesfaget for yrkesfaget – så tenker du at du har to skriftlige og to muntlige. Det er tross alt bare tre timer i uken og hvis ikke hadde vi bare hatt vurderinger hver uke. Internasjonal engelsk der er det litt mer- Der tenker jeg at der må en ha litt skrive trening. Men at vi i det minste har tilnærmet to og i hvert fall to muntlige og ha noen småting inni mellom.

F: Jeg lurer jo på dette fordi jeg er nysgjerrig på hvordan forstår vi og tenker om Screencast brukt i vurdering. Tenker vi på det som skriftlig tilbakemelding eller muntlig tilbakemelding... Hvilke kvaliteter ser vi i muligheten? Har du gjort deg noen tanker om dette?

I3: Jeg tenker at jeg må jo lese gjennom teksten og gjøre mine notater. Og da kan jeg jo bruke et skjema ala det du gjør når en sensurerer eksamen. En bruker da disse som utgangspunkt og markerer deg gjennom teksten. Hvis ikke blir det veldig mye arbeid. Hvis du først skal vurdere den som en skriftlig tilbakemelding for så å gi en muntlig tilbakemeld- Da har jeg ikke tid.

F: Ja, og når jeg nevnte kvaliteter ved skriftlig tilbakemelding så er jo disse f.eks. kommentarene vi ofte legger i marginen og håper at eleven forstår hva vi mener.

I3: Ja, det jeg gjør i kommentarene at jeg prøver å legge inn en lenke til problemet som dukker opp. F.eks. en video de kan se som forklarer grammatikk osv. Magefølelsen min sier

jo at de ikke nødvendigvis bruker den. Men da har jeg gitt de det tilbudet du- Og det blir slik at da kan eleven lære det selv.

F: Ved en skriftlig tilbakemelding så, med mindre man åpner for det, så er det jo ofte slik at muntlig tilbakemeldingssituasjoner kanskje er åpnere for avklaringer med tanke på hvordan en kan bruke kroppsspråk og tonefall for å moderere tilbakemeldingen. Har du tenkt over denne muligheten når du bruker Screencast?

I3: Åh ja. Nei, det har jeg ikke tenkt så mye over. Det er kanskje litt lettere å være positiv. Var det det du ville frem til?

F: Nei, jeg siktet ikke til noe spesifikt. Bare nysgjerrig på hvilke tanker du kan ha gjort deg.

I3: Hvis en bare skal sitte og lese inn negative ting så blir en vel kanskje selv deprimert av å- For det tenker jeg litt av og til. Og hvis jeg sitter og synger at de er så fantastiske så tviler jeg litt på at det og kan ha en effekt.

F: Åh, hvorfor tviler du på det?

I3: Nei, jeg tenker jo da mest fra egen erfaring. At elevene må utfordres og ikke bare skrytes av... Det må en blanding til.

F: Kjenner du til begrepet multimodalitet?

I3: Ja, jeg tror det. Mener du sånn når en bruker video?

F: Screencast kan jo tenkes på som en blanding mellom noe skriftlig og muntlig fordi det har en blanding av kvaliteter vi ofte forbinder med en av disse typiske måtene å gi en tilbakemelding på.

I3: Det er vel begge deler da. Det må jo være det. Men jeg tenker at hvis noen er uenig i karakteren så må det jo være rom for at eleven an komme og spørre meg om det. ...

I forhold til hvis d- Hvis det er så stor uenighet om karakteren at jeg må gi det videre til noen så har jeg også muligheten til å gi denne tredje personen min vurdering av teksten.

F: Nå har du jo prøvd å bruke Screencast-videoer for å gi tilbakemelding til en av klassene dine. Hvordan har det gått?

I3: Jeg spurte elevene mine om det var noen av dem som hadde gjort dette før, og så nevnte en av elevene at hen hadde gjort det på Vestland VGS som hen gikk på i fjor. Der hadde læreren gjort det. Eleven syntes at det var ganske kjedelig å høre i et kvarter om all kommafeilene hen hadde gjort. Og jeg tenkte jo da, at dette er jo et lite hint til meg om at et kvarter blir- Nå er jo det maks på den gratisversjonen uansett. Så det jeg gjorde var: jeg vurderte de skriftlig på forhånd med notater og kommentarer og sånt, jeg brukte UDIR sitt

sensurskjema. Jeg holdt jo på med eksamenssensur rett før og var ganske inne i det skjemaet...

F: Er dette et skjema som bruker måloppnåelse og lignende system?

I3: Nei- ja, altså jeg brukte ikke rubrikkene til å krysse av på dem. UDIR har et slikt Innholdspråkmessig, innhold og struktur. Jeg hadde skrevet noen notater på forhånd og det var disse notatene jeg valgte å spille inn. Jeg merket jo at jeg ble sittende å si det samme om igjen og om igjen og om igjen. Fordi der slik at i Internasjonal engelsk så skal en jo ta en sånn diskursanalyse, der en skal peke på språklige virkemidler og litterære virkemidler. Og de gjør ikke det, de går rett på budskap og innhold. Det merket jeg at jeg satt og kommenterte mest i den ene oppgave. Men de har jo for så vidt gjort den feilen hele tiden. Jeg opplev- Eller jeg- Etter elevene hadde fått det så fikk de karakteren ... slik som du foreslo. Men så hadde jeg glemt å gjøre den aktiv som var litt dumt, kan du si. Men jeg tror de fleste har giddet å se den og de som ga tilbakemelding sa- Eller en elev sa at hen fikk mer igjen av det fordi hun fikk noe mer tilbake enn bare et skriftlig dokument. Altså denne sekser-eleven forsto nytten fordi da kunne jeg påpeke hva hen hadde gjort bra. Og jeg tror de fleste egentlig likte det. Samtidig så har jeg også god samvittighet fordi jeg føler jo at jeg har gjort det jeg skulle for en gang skyld. Det kan jo bare være en illusjon [latter] ... Men- jeg tror disse kommer opp til eksamen – jeg vet jo egentlig ikke – men magefølelsen sier det, fordi de kom opp i fjor og de pleier å komme opp. Da kan de jo gå tilbake og se på denne. Jeg tenkte også, siden vi skal ha en skriftlig vurdering neste uke, å gjøre det samme da. Jeg likte det jo. Videoene ble jo tre, fire minutter. Jeg tenker jo også at det er deres «attention span». De klarer jo ikke å følge med så mye lenger enn det.

F: Interessant. Hvorfor tror du elevene er begrenset til tre eller fire minutter lange videoer?

I3: Vel, kanskje mest fordi at hvis disse fire minuttene er fylt med informasjon så har jeg kanskje litt vanskelig å se for meg at elevene får med seg alt. Også handler det jo litt om system også, at hvis jeg kan si at «her og her må du gjøre disse tingene» så kanskje elevene faktisk forstår og klarer å henge med. Jeg hadde jo en elev som hadde levert en relativt dårlig tekst og den videoen ble da syv minutter.

F: Vi har jo snakket om dette tidligere. Hvordan forestilte du deg før du satte i gang at videoene skulle bli?

I3: Jeg har jo brukt Screencast til å ta opp litt forelesninger og legger disse ut. Også har jeg hatt såpass mye undervisning der jeg har spilt inn forelesninger at jeg er helt fullt klar over at den delen takler jeg, så jeg var ikke veldig nervøs. Jeg var kanskje litt redd for at ... Du blir jo av og til litt irritert på de som sitter og gjør de samme feilene om igjen og om igjen og om igjen. Samtidig at de ikke fulgte med når du gikk gjennom ting og sånt. Jeg tror kanskje at det er veldig tydelig av og til når jeg er irritert og gir tilbakemelding. Og det er jo kanskje ikke et veldig pedagogiske godt grep. Jeg valgte å gi tilbakemeldingen på norsk til de so- jeg har noen minoritetspråklige som liker å bruke engelsk så de for på engelsk, men de av disse andre fikk tilbakemeldingen på norsk. Jeg tror det var ok. Jeg har ikke gjort veldig store undersøkelser der, men ja... Ellers så orker jeg jo ikke å høre på stemmen min, da syns jeg at jeg har verdens mest nasale stemme. Så det prøver jeg- Jeg prøver etter beste evne å unngå å- Jeg sjekker at lyden virker også kjører jeg på. Så prøver jeg å ikke si for mye dumt. Hvis jeg stotrer, går meg vill eller tenker at «oi, det burde jeg ikke sagt» da sletter jeg opptaket og begynner på ny. Det er fem minutter og det er rimelig og jeg takler det. Svarte jeg på spørsmålet der, eller gjorde jeg et sånt klassisk politikergrep og snakket det vekk.

F: Nei da, det er interessant å høre om erfaringene dine uansett og om hva du synes fungerer eller ei.

I3: Ja, altså en kan jo til tider oppleve at en sitter mer og retter enn vurderer tekster og gir en masse tilbakemeldinger, men elevene- Hvis elevene er veldig uenig i karakteren så skummer de gjennom hva du har gjort. Da har en brukt timevis på noe du egentlig ikke helt- altså du er pålagt å gjøre det og derfor gjør du det mer enn at du har tro på at det fungerer. Jeg har liksom ikke tid til å sitte med dem og gi de- Jeg har ikke så mye tid at jeg kan gjøre det i faget. Derfor var dette- Jeg blir jo ikke avbrutt. Sant? [latter] Jeg får sagt det jeg skal si og det har vært veldig greit for meg. Og det fungerer jo ganske bra å last- Det er vel kanskje det som tar mest tid. Det å holde på å laste det opp er jo litt sånn ... En venter lenge på det, da. Etter femten kopper kaffe er man kanskje litt lei av å gjøre det og så kan dette ...

F: Du hadde en plan når du gikk inn i dette?-

I3: Ja.

F: Var det noen andre ting som ikke gikk som du hadde planlagt eller sett for deg?

I3: Ja- Ja. Jeg visste at jeg skulle gå gjennom dette muntlig. Så hvis jeg- Angående tid så- Jeg ga skriftlig tilbakemelding på den delen av terminprøven som jeg visste de hadde problemer med og så skrev jeg for eksempel: «Her har du lykket» og «dette må du jobbe videre med»

og så driter jeg litt i å gjøre det for langsvarsoppgaven fordi den gir jeg tilbakemelding på muntlig uansett og kommentere de tingene du syns ...

F: Ja, hvorfor prioriterer du sånn? Gjelder det lengde?

I3: Ja. ... De ser jo når de har masse skrivefeil, tenker jeg. Så jeg gikk kanskje ikke supernøye gjennom, men «du har mye repetisjon. Her har jeg markert ordet du repeterer. Her har du brukt dette ordet fire ganger på ti linjer. Vi må jobbe med å variere språket» og sånn. Ja... Jeg prøver å gjøre det litt visuelt òg. Hen som hadde skrevet en åtte linjer lang setning markerte jeg med gul og så kommenterte jeg det. Jeg prøvde å gjøre det litt visuelt. Hen som hadde skrevet en åtte linjer lang setning kunn- da hadde jeg markert den med gult også kommenterte jeg det. Da ble nok stemmen min litt krass.

F: Noen andre ting du syntes ikke gikk som planlagt?

I3: Nei. Ja ... Ell- Jeg hadde jo trodd at de skulle være mer interessert når den kom, men den feilen gjør en jo hele veien som lærer. At man tror at elevene skal bry seg og så gjør de jo egentlig ikke det. Sa hun med bitterhet i stemmen. Samtidig så tenker jeg at dette var første gang og jeg er egentlig ganske fornøyd. ... Det tok ikke så lang tid som jeg fryktet heller. Jeg brukte vel rundt tre timer, men det var en del tid til opplasting også. Det som kanskje ikke gikk etter planen var at jeg trodde de skulle bruke litt mer energi på å faktisk få det med seg, men ... det har kanskje noe med at jeg var litt digitalt klønete når jeg glømt å gjøre det tilgjengelig for elevene. Nei, det var ikke mye jeg syns gikk galt. Jeg hadde jo erfaring med programmet før.

F: Du nevnte jo selv at du spilte litt på tonefall under innspillingen. Gjør du deg noen tanker om dette nå i etterkant? Fungerte denne muligheten til å spille på tonefall slik du hadde tenkt på forhånd?

I3: Litt tydelig at jeg ble irritert på noen av besvarelsene og sånn, eller? Ja ... Det er lettere å høres snill ut når en gir tilbakemelding på en femmer eller sekser enn når du gir tilbakemelding på- Men samtidig med toeren- Var det noen? Hen som hadde bommet heilt på oppgaven hen gadd jeg ikke spille inn en video til. Fordi hen hadde bare svart på den ene delen så da var det så tydelig at hen strøk. Jeg ville ikke vært veldig sint hvis det var en toer til en elev som jeg vet blir veldig lei sei for en toer. Da blir det litt mer sånn «nok en gang har du faktisk ikke lagt ned- Du gikk veldig tidlig og det ser jeg her.»

F: Utover at denne ene eleven som ikke svarte på hele oppgaven, var det andre grunner til at denne eleven ikke fikk en video slik de andre gjorde?

I3: Nei. Nei, ikke egentlig. Hen hadde jo ikke svart langt nok til at jeg tror hen hadde fått noe ut av en sånn tilbakemelding.

F: Det er jo litt interessant. Vi har snakket tidligere om at Screencast-videoer kan føles som mer pedagogisk enn tradisjonelle former for tilbakemelding. Med den erfaringen du har fått nå, ser du noen likheter eller ulikheter mellom tilbakemelding med video eller uten? Gjør du noen av de samme tingene?

I3: Joda. Ja. Kanskje litt lettere å skryte muntlig og si at «her var det bedre- dette er en god del.» Men jeg merker at det bør ikke gå alt for lang tid mellom vurdering og innspilling. Fordi såpass mye hadde skjedd mellom de hadde den og jeg spilte inn lydfilene at jeg hadde begynt å glemme litt av tekstene. Jeg holdt på med å vurdere eksamener.

F: Ja, du tenker mellom din første lesing og vurdering av en tekst og innspilling, at det ikke bør gå for lang tid mellom disse? En bør altså ikke stykke opp vurderingsarbeidet.

I3: Nei. Altså man sitter jo og vurderer tekster som er relativt like- De er jo ikke like, men-

F: Vi var jo litt innom dette, men kan du fortelle litt om hvordan du gjorde det når du skulle gi videotilbakemeldingene til elevene? Hvordan var opplegget?

I3: Opplegget var følgende: Når jeg satt og vurderte så har jo Itslearning den funksjonen at en ikke gjør resultatet synlig for elevene- eller studentene heter det faktisk. Så det hadde jeg gjort. Og så glemte jeg det litt ut. Så det jeg gjorde var at jeg spilte inn videoen også lastet jeg den ned også så jeg helt på slutten «basert på dette så har du fått karakteren ...» Jeg hadde ikke krysset av i noen vurderingskriterier og jeg hadde gått såpass mye gjennom dem og forklart ganske godt hva jeg tenkte og sånn i forhold til arbeidet deres. Så la jeg dem ut- Jeg gjorde dette midt i juleferien så faren for at de skulle se det da var jo ganske liten. Men da jeg spurte elevene første timen etter jul så hadde de ikke sett dem og de fant dem ikke. Da måtte jeg jo inn og sjekke og så at jeg hadde klart å glemme å gjøre de tilgjengelige. Men så la jeg jo med den skriftlige tilbakemeldingen slik at de har den også hvis de ikke skulle klare å lese det som sto på skjermen. Så de fikk både skriftlig og muntlig tilbakemelding.

F: Du har jo sagt at dette kunne du tenke deg til å fortsette med. Først og fremst lurer jeg jo bare litt på er, hvorfor har du lyst å bruke dette på nytt igjen?

I3: Med fare for nok en gang å høres ut som verdens dårligste pedagog, så tenker jeg at de har jo en konsentrasjonsevne lik Dory. Det er jo tre sekunder og så skjer det noe nytt og så glømmer de alt jeg har sagt. Når den filen ligger der og vi kommer til slutten av terminen- Jeg vet ikke om treer-elevene skjønner at de bør gå inn og se de videoene om igjen. Men da kan

i det minste si det og føle- Fordi vi har også fått tilbakemelding på at elevene ikke alltid er like fornøyd med vurdering for læring som de får- eller underveisvurdering. At den ikke er nok. Da tenker jeg jo at da ligger den der. Jeg vet jo også at jeg syns det er lettere å forklare muntlig hva jeg vil at de skal gjøre. Også får jeg da lov til å fokusere- Fordi som regel har man jo en oppsummering etter en prøve og sånn. Det slapp jeg jo å ha nå. Vi er to som har parallelle klasser, og jeg vet at Kjetil kjørte sånn med sin klasse. Jeg vet ikke om det har noe for seg. Jeg må nok lage en liten oppskrift på de tingene som de har gjort feil og sånn. Det at jeg har gitt dem tilbakemelding på det de faktisk har gjort er bedre enn at jeg bare tar en slik generell oppsummering. Så tanken min er at da ligger den der, jeg får god samvittighet fordi jeg føler at jeg gjør det jeg skal og de har en mulighet til å se på den om de trenger å gjøre det.

F: Bare for å avklare. To ting: Du mener da en individuell muntlig del versus en generell plenums muntlig bit som tilbakemelding? Og den gjenbruksverdien man kan få da av å ha videoen tilgjengelig?

I3: Ja. ... Og ja. Jeg ser jo at de har litt størrelse på seg disse filene, men jeg satser på at de kan bare ligge der. Det er jo såpass mye arbeid at jeg tror jo at- Jeg har to første- VG1-klasser elektro og med de ... De skal jo ikke opp til noen eksamen. Da jeg hadde studenter sist og de hadde skriftlig arbeid så fikk studentene gi dem muntlig tilbakemelding. Da fikk de øve seg på det. Da er de jo med på vurderingsarbeidet og gi tilbakemelding. Da føler jeg at vi har dekket inn den. Og de får jo også skriftlige tilbakemeldinger. Med de jeg aner skal opp til en eksamen er det jo en ekstra trygghet tenker jeg. Jeg ser jo at det tar tid, og hvis jeg har det travelt så er det kanskje den biten som ryker. Da gjør en det en alltid har gjort, men jeg likte å gjøre det. Ja.

F: Ja, jeg er jo litt nysgjerrig på dette også. Hva er det som gjør en lærer motivert for å bruke et sånt verktøy som dette? Og du belyser jo noen av de aspektene med det hele.

I3: Ja, det er jo ikke ofte en er heldig nok til å ha god samvittighet som lærer.

F: Bare for å bekrefte igjen, denne runden med videotilbakemeldinger ble gjort i en VG2 Internasjonal engelsk-klasse?

I3: Ja.

APPENDIX 9: TRANSCRIBED INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 4

Transcription

F: Forsker (meg)

I4: Intervjuobjekt 4

... : pause

- (Hyphen and immediate spacing): breaking off in the middle of a word

F: Jeg oppdaget jo selv Screencast i egen praksis og fant ut at det var et nyttig verktøy. Og jeg gjorde meg mange tanker om hva elevene får ut av vurderingen. Er det noen gevinst med det? Det jeg lurer på er hvordan lærere som du tenke rundt det hele.

Det jeg vil spørre deg om er da hvordan planlegger du, hvilke erfaringer har du med Screencast og hvor sammenlignbart er det med tradisjonell vurderingspraksis.

Men før vi setter i gang må jeg bare få med noe informasjon om deg. Kan jeg spørre hvor gammel er du?

I4: 36

F: og hvor lenge har du arbeidet som lærer?

I4: Siden 2009. Så, 8 år.

F: Hvor lenge har du brukt Screencast?

I4: Jeg har bare prøvd det tre ganger. Så ca. 90 prøver totalt.

F: Ja, det er jo en del det.

I4: I tre vurderingssituasjoner.

F: Og disse er alle gjort for elever som går studiespesialiserende?

I4: Ja. Også har vi jo det som heter IB også. Det er jo studiespesialiserende hvor undervisningen skjer på engelsk, men det er jo ikke yrkesfag.

F: Har du brukt det i IB-klasser og?

I4: Nei.

F: Disse tre vurderingssituasjonene, var disse i år eller i fjor?

I4: Nja, det var første gang, tror jeg i fjor høst. Jeg tenkte litt på det i fjor. Jeg har bare brukt det i språkfag da, i engelsk, hvor jeg synes det er hensiktsmessig. Da gav jeg dem først en vanlig skriftlig tilbakemelding først, så hadde de en heldagsprøve før jul og da lagde jeg videoer. Og etter jul, da hadde vi en ny vurderingssituasjon og da spurte jeg de om hvilken form for tilbakemelding de selv ønsket. Vil dere ha ny video eller vil dere ha det i skriftlig

format heller? Da var det kanskje to-tre stykker som ville ha det skriftlig mens resten ville ha video. Nå har jeg jo hatt en VG1-klasse i år og de har skrevet essay og jeg lagde video til dem også. Nå kommer det en heldagsprøve snart, neste fredag, og da har jeg tenkt å spørre de om de vil ha en video eller om de vil ha en sånn skriftlig tilbakemelding.

F: Bare for å avklare, når du gir de tilbakemeldingene så gjør du det på engelsk? Du leser inn på engelsk?

I4: Ja.

F: Har du andre undervisningsfag også?

I4: Ja, historie og psykologi.

F: Jeg har jo snakket med andre lærere som sier de har brukt Screencast i norskfaget, men ikke engelskfaget. Har du brukt det i andre fag?

I4: Det syns jeg er litt pussig, fordi det er jo i engelskfaget er det jo viktig å kunne utvikle en tekst og skrive gode sammenhengende tekster Det er jo nesten sentralt på spesielt skriftlig eksamen. Det blir mye det samme i engelskfaget som i norskfaget, men tror ikke jeg ville brukt Screencast-o-Matic på en historieprøve. Det er kanskje mest på tekstskriving at det er hensiktsmessig. Det kan jo være at en kan prøve det på historie- og psykologiprøver, men det er jo litt mer kunnskapsbaserte prøver.

F: Ja, tenker du da på at det blir kortere svar der?

I4: Ja, det blir kanskje kortere svar. Det er det mye lettere og bare lage et løsningsforslag og gi det til de etter prøven og notere kort på prøvene som de har ...

F: Når du ikke bruker Screencast, for eksempel når det gjelder disse tre elevene du nevnte som ikke ønsker tilbakemelding med bruk av Screencast, men heller skriftlig på et dokument, hvordan ser en slik god tilbakemelding ut? Hva prøver du å få med i en slik tilbakemelding?

I4: [Latter] Det er jo ganske vanskelig i språkfag som engelsk. Du skal jo få med struktur og språk seg selv og innholdet. Så det er jo ganske mange elementer man skal ha med inni der og forholde deg til og gi tilbakemeldinger på. Så må en huske å gi noen gode, positive tilbakemeldinger. Hva er det denne eleven har fått til og hvor finnes det forbedringsmuligheter ... Det er jo litt dette med tilbakemeldinger sin natur at det er vanskelig ... at det blir veldig fort mye. Det blir liksom rettinger i tekst, merknader i margen også er det sluttkommentar. Det blir fort veldig mye. Ofte når jeg vurderer legger jeg mye arbeid i det. Det krever ganske mye. Også er jeg litt bekymret for hvor mye av disse

tilbakemeldingene er det elevene leser, hvor mye tar de til seg og går de bare rett på karakter. Bruker de tilbakemeldingene aktivt, eller er det litt mer sånn likegyldighet for å si det sånn. Og det er veldig vanskelig å følge opp på den tradisjonelle måten. Det er jo litt med Screencast at jeg synes det har vært nyttig å kunne gi den videoen, og jeg gir de jo den videoen før de får karakter og da vet jeg jo at de får med seg det.

For å komme tilbake til spørsmålet om hva en god sånn tilbakemelding inneholder så er jo essensen å gi tilbakemelding på noe eleven får til også må en finne noe eleven må jobbe med. Men jeg tror jeg har brukt litt for mye tid på å gi tilbakemeldinger før. Jeg kunne komprimert ting og bare funnet kanskje to punkter eleven får til og to forbedringsområder, sånn at det ikke blir for mye. Men det er jo vanskelig det også.

Så er det jo noen elever som vil ha masse tilbakemeldinger.

F: Det blir jo den tradisjonelle tilbakemeldingen. Hvordan tenker du at en slik ideell videotilbakemelding på Screencast ut?

I4: En ideell en? [Latter] Den perfekte? Det er jo litt som jeg svarte før, men det er jo nytt og jeg har ikke så mye erfaring med det. Sånn som jeg gjør det så leser jeg gjennom teksten en gang også markere jeg med gult elementer jeg ønsker å kommentere også markerer jeg andre ting med grønt som skal være noe positivt. Så leser jeg gjennom og markerer også starter jeg videoen. Jobber meg bare ned gjennom teksten. Det er jo litt det samme der da. Det ideelle er jo å finne de tingene elevene får til. Det er viktig å ikke glemme den biten når en gjør vurderingen. Men ja, det er jo å unngå å ikke bli repetitiv og kanskje en av de tingene jeg har tenkt på når jeg bruker Screencast. Når jeg gjør det skriftlig så hadde jeg markert en feil om igjen og om igjen for å forsikre meg om at her får eleven det med seg at det skjer flere ganger, mens i Screencast markerer jeg kanskje bare en feil en gang og hvis det skjer flere ganger seinere så trengte jeg ikke ta det opp. Fordi da har jeg akkurat snakket om det og da føler jeg meg sikker på at elevene får det med seg og jeg trenger ikke gjenta dette. Men vanskelig spørsmål, hva synes du er den perfekte videoen?

F: Det er jo det store spørsmålet. Det er kanskje ikke etablert og det er ikke mange lærere som bruker Screencast i engelskfaget og det er derfor jeg vil snakke med disse lærerne for å høre hva status er.

I4: Det som også er litt viktig er dette med tonefall. Når du snakker så kan en jo ofte gi kritikk på en mer positiv måte. På grunn av stemmeleie ditt så trenger ikke eleven å ta det så personlig, men hvis du skriver det så er det jo en del nyanser som forsvinner så du får jo et

mer nyansert bilde kanskje. Det kan jo være en god ting. Så et litt annet presisjonsnivå når du snakker enn når du skriver. Fordi du skal jo skrive ganske godt og presist om hva som skjer her så må man jo skrive veldig mye. Det blir jo fort mye, så man tar jo noen snarveier, sant? Prøve å få fram budskapet uten at du skriver alt for mye, men du får jo sagt veldig mye mer enn hvis du skulle ha skrevet det. Det blir litt mer presis tilbakemelding da, opplever jeg da.

F: Hvor lange blir disse videoene dine?

I4: Nei, det er jo litt greit at man har bare maks et kvarter. Så man jo ikke prate lenger enn det, men jeg bruker jo fort den tiden, jeg gjør jo det. Det er jo sånn med heldagsprøver at der jo mye å si og de må jo høre på meg en stund. Og jeg sier jo det underveis at «beklager, at jeg pratet så mye så blir du kanskje lei av å høre på meg.» Må jo kanskje jobbe litt med å korte det ned litt. Slik at det ikke blir mer enn 10 minutter kanskje. Det er kanskje bedre.

F: Ja, her er vi jo inne på spørsmålet: «hva er det ideelle her?» Jeg har jo selv jobbet med å korte ned videoer i egen praksis, men endte fort på 8 minutter.

I4: Ja, det blir jo kanskje slik at en da ikke føler en får sagt alt. Etter å ha hørt på med et kvarter så blir de nok litt mett av å høre. Helt sikkert.

F: Idealet stemmer jo sjelden med hvordan resultatet blir. Er det noen ting du opplever du ikke får til når du bruker Screencast? Finner du andre begrensninger med Screencast? Eller problemer du har opplevd?

I4: Ja, kanskje dette med endring av tekst. Hvis det er noen dårlige formuleringer ... Hadde jeg gitt elevene skriftlige tilbakemeldinger så hadde jeg gått inn og endret på det. Det blir kanskje litt dobbelt opp da hvis jeg skal endre på tekst og ta opp filmen etterpå og snakke om det. Kanskje det jeg har tenkt på som svakhet. Det gir ikke elevene gode nok alternativer til setningsformuleringer. Det går jo an å endre, hvis jeg har markert på forhånd, så kan jeg jo endre mens jeg snakker. Det kan også bli vanskelig å forberede seg for hva man skal si på forhånd hvis man hele tiden minner seg på ting man skal huske på å si. Da må en jo nesten gjøre noen forberedelser på forhånd før man starter videoen. Men ellers om det er noen begrensninger ... Tror ikke det.

Jeg synes jo egentlig det er en positiv måte å gi, og god måte å gi tilbakemeldinger på.

F: Jeg må bare avklare litt, har noen av disse vurderingssituasjonene med Screencast vært i samme klasse?

I4: Ja, to av de var jo i samme klasse. Hvor jeg spurte om klassen ville ha videotilbakemelding i vurderingssituasjonen etter den første videoen. Jeg må kanskje jobbet litt lenger med dette for å selv kunne vurdere hvor effektivt jeg syns dette var. Det kan jo være noe med at det er nytt og at elevene ikke har erfart dette før. Også har jeg jo muligheten til å påvirke elevene til å syns dette er en god måte å få tilbakemelding, ikke bare fordi det er nytt. Jeg spurte jo elevene mine siste gangen jeg gav dem videotilbakemelding om hva de selv syns og det var mange av dem som var veldig positive til det.

F: Du nevnte at du markerer med gult og grønt før du tar opp videoer. Når du forbereder deg til å lage Screencast-videoer, har du andre rutiner du gjør før du går til opptaksbiten av vurderingen?

I4: Nei, ikke egentlig. Jeg leser gjennom og markerer også snakker jeg om det på videoen. Tenker meg kanskje om noen minutter for å planlegge hva jeg må huske på å si.

F: Har du merket noen endringer i din egne prosess gjennom det å lage videoer fra første gang du prøvde frem til nå?

I4: Om det er mer effektivt? [latter]

F: ja, blant annet. Eller om du har endret framgangsmåten din?

I4: Nei. Jeg må sikkert svare nei. Det er ganske likt enda. Men jeg har blitt ganske bevisst på at det er jo ikke vanskelig å peke på sammenhenger i teksten. Og visualisere disse. Kunne vise dem frem til elevene. Fordi man kan jo scrolle opp og ned. Slik som hvis en man sier noe her oppe også handler resten av avsnittet om noe helt annet. Her må du jobbe litt med sammenhengen mellom de forskjellige delene av teksten. Så da kan man jo visualisere det litt. Får det mye tydeligere frem da enn i en skriftlig tilbakemelding.

F: Ja, man møter litt problemer med å skrive «se over» i en kommentar og la eleven gjetteseg frem.

I4: Ja, nettopp. Og man kan mye lettere vise konklusjon og introduksjon sammen.

F: Når du får en tekst er jo utgangspunktet ditt likt om man skal gi en tradisjonell skriftlig tilbakemelding eller gi en Screencast-video. Er det noen forberedelser du gjør når du ikke skal ta opp en Screencast-video som du gjør når du skal bare gi skriftlige kommentarer?

I4: Nei, tror ikke det. Jeg tror ikke det er så mye forberedelser når jeg skal gi skriftlige tilbakemeldinger. Jeg vet jo at jeg skal se på struktur, språk og innhold og sjekke at de svarer på oppgaven og at jeg har vurderingskriteriene klare slik at jeg vet hva elevene skal vurderes på.

F: Får elevene disse vurderingskriteriene før eller i løpet av vurderingssituasjonen?

I4: Ja, de får dem før de skal gjøre oppgaven.

F: Screencast setter jo noen føringer for hvor og hvordan man kan bruke det. For eksempel at man har et slikt rom som dette. Har du et rom tilgjengelig som kan brukes hvis du ønsker å ta opp disse videoene på jobb? Kan du sitte på et lærerkontor?

I4: Jeg kan jo det, men jeg prøver heller å finne et tomt klasserom. Jeg har kontoret mitt på et rom sammen med to-tre andre så jeg kan egentlig ikke sitte der. Jeg har det hjemme, sitte mye der og gjort det.

F: Jeg har lurt litt på hvordan det kan tilrettelegges bedre for å bruke et verktøy som Screencast på jobb. Har du noen tanker om det?

I4: Ja, man må jo kanskje ha et slikt rom som dette her, men kapasiteten her på skolen er ganske sprengt. Men når holder man jo på med ombygging så det blir en del flere små rom man for eksempel kan ha elevsamtaler i og lignende.

F: Ja, det er jo noen praktiske utfordringer med Screencast. Dette med å publisere video før elevene får karakterene sine, gjorde du dette også før når elevene bare fikk teksten med kommentarer tilbake? Eller var dette nytt?

I4: Nei, det var nytt.

F: Har etterarbeidet etter å ha levert ut tilbakemeldinger endret seg på andre måter? Har du tilrettelagt for at elevene skal bruke mer tid på dette?

I4: Nei. [latter] Jeg har nok ikke det. Men de sitter jo alle sammen, fordi jeg sier jo dagen før at «i morgen må dere ta med ørepropper». Og da sitter jo elevene og hører på tilbakemeldingene sine også er jeg tilgjengelig hvis elevene har noen spørsmål. Så det er jo dette som er etterarbeidet.

F: Så da setter du av en del av timen for å gjøre dette?

I4: Ja, den første delen av timen slik at de ikke må sitte å vente. Hvis jeg tar det på slutten av timen så blir mye av timen ødelagt. Fordi da vil elevene helst bare få tilbakemeldingene.

F: Og du har gjort dette før du begynte å bruke Screencast også?

I4: Ja, jeg har jo egentlig gjort det. Men da visste jeg jo ikke hva elevene gjorde på i løpet av den tiden.

F: Vi var inne på dette tidligere med muntlig kontra skriftlige tilbakemeldinger. Og du nevnte at når man tar opp sin egen stemme så har man nye muligheter til å legge til

nyanser i kommentarene en gir. Hvilke tanker gjør deg om dette generelt, skille mellom om å gi skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger?

I4: Hva jeg tenker om det? Ja, hva mener du?

F: Hvilken foretrekker du f.eks.? Og hvilke tanker gjør deg rundt et slikt valg?

I4: Nei, det var vanskelig å svare på. Jeg tror begge deler er nyttig. Jeg tror elever setter pris på å kunne få muntlige tilbakemeldinger. Og da kanskje spesielt på muntlig vurderingssituasjoner.

F: Grunnen til at jeg spør er jo fordi jeg også er interessert i å vite hvordan du som lærer tenker på Screencast-videoer i denne sammenhengen. Forstår vi det som muntlig eller skriftlig å en skala?

I4: [Latter] Ja, jeg vil nok tenke på det som muntlig tilbakemelding, fordi jeg skriver ikke så mye til dem i marginen. Men for det meste må de bare høre på meg. Så jeg bruker kanskje mest den muntlige biten av det. Jeg vil kanskje da kalle det muntlig, vil ikke du det?

F: Nei, det er jo kanskje det jeg lurar på. Akkurat hvordan lærere i skolen opplever det. Og hvilke aspekter knyttet til de tradisjonelle formene for tilbakemelding vi spiller på. For eksempel muligheten og situasjoner ved muntlige vurderinger hvor det er lettere for elevene å stille spørsmål og be om avklaringer. Sånn jeg ser det klarer jeg ikke definere Screencast som medium.

I4: Ja, nei du sier noe der. Jeg ser jo verdien av at elevene kan stoppe og spørre om avklaringer ved behov. Men hvis en legger videoene ut på ettermiddagen så har en jo kanskje litt mindre kontroll eller kontakt med elevene.

F: Ja, det vil jo ha noe å si. Hvis publisering av video blir gjort på kvelden når elevene kanskje opplever høyere terskel for å ta kontakt med lærer.

I4: Ja, jeg tenker nok mer på det som en muntlig tilbakemelding, men ikke så mye. Hvis jeg gir de en fysisk muntlig tilbakemelding så er det ikke så mye dialog. Jeg spør jo litt hvordan de selv syntes dette gikk til å begynne med, men så blir det jo jeg som kommer med tilbakemeldingene. Og da spør de jo hvis, eller de sier i fra hvis de synes karakteren er urettferdig og hvis det er noe. Men det er jo mer en monolog enn dialog.

F: Er du kjent med begrepet multimodalitet? Og da i sammenheng med det å bruke Screencast-videoer?

I4: Nei... Hvordan mener du da?

F: Vel først og fremst det vi snakker om. Hvordan du forstår disse videoene som muntlige og skriftlige.

I4: Ja- nei det blir vel at jeg tenker på dem som muntlige mer enn skriftlige.

F: Jeg har to til spørsmål til deg. Du har jo sagt litt dette med skrivekompetanse hvordan det er lettere for deg å navigere og vise i teksten når det gjelder helhet. Svarer de for eksempel på problemstillingen sin og lignende. Er det noen andre metoder du har oppdaget i din bruk av Screencast som er spesielt interessant med tanke på skriveferdigheter?

I4: Tror ikke jeg har noen gode svar på det. Du kan jo ha, hvis man har vært gjennom for eksempel grammatikk, så kan man ha Powerpoint tilgjengelig og trekke den frem på videoen og vise reglene man har nettopp gått igjennom. Eller man kan ha en nettside klar som sier noe om «run-on sentences». Det er fort gjort å kunne gjøre sånne ting i videoen. Tilbake til forberedelsene så krever det jo at du har disse klar.

F: Ser du for deg at du kommer til å bruke Screencast videre? I så tilfelle, er det andre ting enn kutte ned på tid som du håper du kan gjør annerledes, eller bedre?

I4: Nei, ja, jeg har tenkt litt på det. Der er jeg litt avhengig av tilbakemelding fra elever. Jeg syns jo selv at tilbakemeldingene jeg gir er treffende, men jeg må kanskje ta dette opp med elevene. Det går jo an å gjøre at man spør de hva kan jeg gjøre mer av for eksempel. Dette er jo litt i utarbeidelsesfasen.

F: Du nevnte at du hadde tre elever som sa at de ikke ville ha Screencast-video som tilbakemeldingsformat. Sa disse elevene noe om hvorfor de ikke ønsket det?

I4: Nei, jeg fikk ikke spurt dem om det. Jeg spurte ikke elevene første gangen, da fikk alle. Disse elevene sa nei til den andre vurderingssituasjonen.

F: Hvor fort ønsker du helst å kunne gi elevene tilbakemelding?

I4: Ja, det har jo endret seg litt med ny familiesituasjon. Før tenkte jeg at to uker var grensen, men når har jeg utvidet det til [latter] tre til fire uker, kanskje. Akkurat i år så har jeg det så travelt at nå retter jeg så fort jeg kan, men de må bare vente litt. To uker vil jeg kanskje sagt er det ideelle.

APPENDIX 10: TRANSCRIBED INTERVIEW WITH INTERVIEWEE 5

Transcription

F: Forsker (meg)

I5: Intervjuobjekt 5

... : pause

- (Hyphen and immediate spacing): breaking off in the middle of a word

F: Hvor lenge har du brukt Screencast?

I5: Det blir vel et par år. Jeg tror jeg ble gjort oppmerksom på det av en kollega av meg, Kjetil. Hun hadde et kurs om de- ... Der viste hun frem Screencast og jeg tenkte at det kunne jeg tenke meg å prøve også kjørte jeg nå i gang- det må vel bli andre året nå. Kan være jeg er litt sånn woozy på antall år, men jeg- ja.

F: Så noenlunde 2 år da?

I5: Ja.

F: Har du brukt det på både studiespes og yrkesfag?

I5: Ehm, nei. Fordi i år er det første året jeg har studiespesialiserende. Jeg har egentlig kun undervist i engelsk på yrkesfag på Vestland VGS så langt. Jeg har vært vikar innimellom både for samfunnsfaglig engelsk og tok over Berit sin klasse i fjor når hun sluttet. Og så har jeg vært vikar innimellom i Internasjonal engelsk og studiespesialiserende, men dette er det første året hvor jeg faktisk følger en klasse fra begynnelse til slutt- i studiespesialiserende. I samfunnsfaglig engelsk der gav jeg ikke tilbakemelding på Screencast. Der fikk de skriftlige tilbakemeldinger.

F: Når du sier du har ditt første år med denne studispes klassen, har du lagt noen planer for når disse elevene skal få og har fått Screencast-videoer?

I5: Jeg tenker de skal få det tilbake på neste skriftlige. Nå har jeg prøvd det ut- to ulike måter å gi tilbakemelding på .. fra før av. Også har det litt med størrelsen på klassene å gjøre også. Og hvor mye du oppfatter at de har behov for muntlig feedback. Som Screencast. Fordi Screencast kan være effektiviserende hvis du gjør det på den rette måten og er streng med deg selv. Ellers kan det ende opp med å ta utrolig lang tid og du blir helt utmattet av det. Og

da er det hvis du har 28 elever i en klasse så tenker du deg om to ganger før du setter i gang med det der.

F: Ja, med tanke tid da?

I5: Ja, det er vi fort opp i veldig mye tid. Altså litt sånn ... ukesform og- ofte gjerne på det samme tidspunkt som jeg retter for en klasse retter jeg også tekstene til to andre klasser. Så hvis jeg da kjører Screencast på to av de så blir det gjerne skriftlig tilbakemelding på den tredje. Det er litt avhengig av- ja. Jeg driver jo bare og eksperimenterer med hva passer til de forskjellige.

F: Har din skole eller engelsklærerne her blitt enige om at dere skal bruke Screencast? Eller er det av eget initiativ?

I5: Mest eget initiativ. Fordi det ble kjørt litt fra skolen sin side EasyCorrect. Som er en sånn blandings-greie der du kan lage kommentarer også plotter du inn lydfiler om man vil som kan legges inn i teksten. Masse en kan gjøre med det da. Veldig greit program, men jeg har ikke helt kommet overens med det programmet fordi jeg synes det ender opp med å bli veldig sånn kaotisk ofte. Plutselig sitter du der med millioner tilbakemeldinger og elevene må jo bli helt forvirret. Så jeg har ikke enda funnet en fornuftig måte å bruke EasyCorrect på. Derfor- fallback—muligheten min blir ofte Screencast. I alle fall til elever som jeg oppfatter at har veldigbehov for det- den muntlige tilbakemeldingen.

F: Kan vi gå tilbake litt, til tiden før du begynte å bruke Screencast? Lærere har ofte en ide eller tanke om hvordan tilbakemelding skal eller bør være. Et ideelt mål for hvordan vurdering bør eller kan gjøres. Kan du fortelle meg litt om du kjenne deg igjen i dette og i så fall hvilke tanker du gjør deg rundt det?

I5: Den ideelle tilbakemeldingen?

F: Ja, nærmest fri for alle begrensinger. Også med tanke på tid.

I5: Vel, jeg føler ikke det går så mye på mengden som- Jeg skulle selv ønske at jeg hadde bedre peiling på hvordan jeg kan formulere slik at de forstår hva det er som har gått galt eller hva som har gått bra og hvorfor. Men jeg føler jo ofte at du blir jo veldig sånn.. flagrer litt i mørket. Jeg skulle heller hatt all verdens tid til å lære meg selv hvorfor- hva er det

som er f.eks. bra i engelsk. Jeg er mye bedre på det i historie, fordi det er det jeg har masteren min i. Men i engelsk føler jeg ofte at det blir sånn.. «Ja, dette var en dårlig setning. Jeg kan ikke gi deg en oppskrift på hvordan en god setning ser bra ut fordi.. hvorfor- det finnes så utrolig mange måter å skrive en god setning på. Hvis jeg forteller deg alle de måtene så kommer du bare til å bli forvirret og mer stressa.» Så blir mange gående i veldig mange av problemstillingene i tekster- sånne språktekster og tilbakemelding- Balanserer for mye med for lite kvalitet/kvantitet. Selv om det er innlysende for meg hvordan jeg forklarer dette så om jeg forklarer det til en yrkesfagelev så må jeg ofte tenke «forstår de hva jeg mener når jeg bruker dette begrepet? Forstår de hva jeg mener når jeg bruker dette ordet?» Denne ene eleven forstår det kanskje, men den andre eleven kanskje ikke forstår det. Så må man begynne å forenkle det ned og kanskje må man tenke om man skal snakke norsk eller skal man snakke engelsk. Hva har de mest- så det... ja. Jeg tror ikke den ideelle tilbakemeldingen finnes, men hvis den finnes så er den veldig konkret, fremover rettet og baserer seg på veldig god kunnskap om faget og om eleven. Og om elevens situasjon og elevens styrker og svakheter. Og elevens oppfatningsevne.

F: Har du noen punkter eller annen form for struktur som du alltid er innom hvis du skal prøve å gi en perfekt tilbakemelding? Noen ting du kanskje føler at du alltid må eller bør kommentere på?

I5: Er vi engelskfaget nå?

F: Ja, helst det, hvis du kan knyttet det til engelskfaget.

I5: Jeg følger jo læreplanen der stort sett der. Generelt sett så begynner jeg med å snakke om- avhengig av- hva heter det? Nivå. Så begynner vi ofte med innledning og problemstilling og snakker om viktigheten av en problemstilling også snakker vi kanskje om struktur. Slik at jeg kan se over «Her ser vi på en Screencast- her ser vi hvordan teksten din fysisk ser ut. Jeg ser at du har veldig mange små avsnitt, kanskje du skulle ha slått noen sammen.» Så man er innom problemstilling, struktur, så går man mer i innhold, kanskje. Også det språklige, ordforråd og setningsstruktur, grammatikk. Er det noen grammatikkfeil vi ser? Gå gjennom. Også liker jeg å avslutte med å si «totalt sett så er disse punktene positivt og disse må du kanskje endre på.»

F: Endrer du tilbakemeldinger du gir etter hvilken type eller form for innhold du skal vurdere?

I5: Ja, det hender jo. Ofte så er det jo sånn at hvis vi jobber med noen temaer eller andre ting så vil jo- altså noen ganger har man jo kanskje muntlige presentasjoner og da må en jo endre på hva man gir tilbakemelding på. Så Screencast funker jo kanskje ikke helt der.

F: Men da kommer vi kanskje til det som er spesielt interessant for meg. Hva er den ideelle Screencast-videoen for tilbakemelding? Hvordan lager vi som lærere den? Har du noen tanker om det?

I5: Vel.. [Latter] Prøve å unngå mye «Eh ... Eh ... eh», mye flytting av ting som skjer på skjermen, mye feking med pilen som fyker i alle retninger og så prøve å unngå det som av og til skjer at jeg trykker på noe dukker det opp på pcen også klarer jeg ikke å fjerne det. Så trykker jeg desperat- Unngå alle de forstyrrelsesfaktorene som gjør at videoen blir lenger og eleven blir forvirret og du faller ut av hva det var du snakker om. Og den bør jo helst være kort. Det kommer vel an på fag, elev- det heter vel konsentrasjonshorisont. Fordi elever som sliter litt med å få med seg hva du sier eller kanskje ikke er så motivert så vil jeg kanskje si maksimum åtte minutter. Helst fem minutter. Ehm... For elever som er mer motivert og har mer komplekse tekster som i samfunnsfaglig engelsk, der man er nødt til å litt mer inn i teksten kan man kanskje gå helt opp til femten minutter. Så kan elevene se de i ulike deler og stoppe opp og spole tilbake og sånt. Så det spørs jo litt hva formålet ditt er. Men den bør jo ikke være skrekkelig lang. Fordi oppmerksomheten til folk er jo ikke.. like god.

F: Ja så du sier jo åtte, fem eller femten minutter. Hva vil du kanskje si normen for hvor lange videoene blir? Og hvor ofte treffer du dette målet?

I5: [Latter] Det kommer helt an på. Jeg føler at noen videoer kan bli korte og deprimerende hvis det du har å si til eleven er «du har plagiert nitti prosent av teksten din. Her. Detter er kopi, detter er kopi. Alt som er markert i gult her er kopi» da kan man fint holde seg til to minutter. Men en føler nok kanskje at man ikke har gitt en god tilbakemelding. Alt er egentlig bare litt trist. Så har du jo også dårlige lange videoer. Der man vaser seg så langt ut at det blir så mye å snakke om at du ikke klare å finne de konkrete delene og så er man plutselig på tolv minutter. Det beste er vel hvis man- stort sett de jeg lager ender opp på rundt 10 minutter. Prøver å korte det ned, men det er vanskelig å komme unna ti minutter.

Noen ganger er vi oppe i femten minutter også. Det prøver jeg å unngå. Men man blir bedre med tiden. Jo lenger du holder på med det, jo bedre blir man til å finne kjerneideene. Som jeg blir å si til elevene mine, så er det veldig mange måter å være god på og det er veldig mange måter å være dårlige på i engelskfaget. Du kan være kjempegod på en ting og samtidig kjempedårlig på en annen ting. Også blandes det sammen og blir til slutt en treer eller firer eller noe sånt. Tatt det i betraktning så er det vanskelig å gå inn i en tekst og gi tilbakemelding og vite hvor lang tid skal jeg bruke på dette. Noen ganger oppdager man noen snedige ting som eleven kanskje ikke har gjort før også har man lyst å snakke litt om det. I hvert fall når man har 30 stykker man skal gå igjennom så stopper man kanskje gjerne ikke opp og sletter videoen og lager den på nytt igjen to eller tre ganger fordi dette ble ikke så bra. Ender opp med litt sånn halv-dårlig resultat, men man må bare komme seg videre fordi man har 40 tekster til som ligger i en bunke.

F: Jeg vil gjerne også høre litt om forberedelsene du gjør før du skal vurdere en tekst. Både med og uten bruk av Screencast, men vi kan vel kanskje begynne med hvordan du forbereder deg før en vurdering uten bruk av Screencast.

I5: Det er jo ganske likt egentlig. Det mønsteret som har satt seg for min del er at uten Screencast så går jeg gjerne rett inn og- jeg kan gjøre det på papir eller på pc- leser over. Hvis jeg gjør det på papir noterer jeg gjerne ned på en kopi også skriver jeg gjerne ned sluttkommentarer til elevene. Hvis jeg skal gå grundig til verks- det kommer gjerne litt an på hvor mye hjelp elevene har fått underveis eller hvilken type oppgave det er- da gjør jeg det gjerne på pc med kommentarer- slik man gjerne gjør med EasyCorrect- i marginen. I tillegg til en sluttkommentar og gjerne også en avkryssing på et slikt vurderingsskjema. En kombinasjon av ulike ting. Mens med bruk av Screencast, da ville jeg prøve å kutte det ned. Da printer jeg stort sett ut tekstene, ser på de på papir, noterer kjapt på hver tekst. Streker gjerne under med rød skrift steder jeg selv reagerer på enten positivt eller negativt. Skriver bak på hver kopi eller på et blankt ark hvilke av tingene jeg vil gå gjennom og fokusere på og så bare hopper jeg i det.

F: Har du opplevd at når du bruker Screencast at mengden forberedelser har endret seg over tid?

I5: Ja, hvordan mener du da?

F: Fra egen erfaring har jeg jo sett at jeg forberedte meg en del mer når jeg begynte å bruke Screencast enn hva jeg gjør nå når jeg er mer vendt med å bruke programmet. Har du opplevd noe lignende?

I5: Joda, det gjør det nok, men jeg hørte litt på- før jeg satte i gang med det, hva andre hadde sagt om det. Også prøvde jeg å ha det litt i bakhodet når jeg gikk i gang. Og når jeg gikk inn i Screencast- verden egentlig, med en klar i idé, og det var at hvis jeg skal gjøre dette så må jeg kutte vekk perfeksjonismen. Så det hadde jeg i bakhodet hele tiden. Kutt ut perfeksjonismen, vær fornøyd, bare kjør på. Og ikke second guess yourself for mye. Så jeg tror nok at jeg hadde en fordel idet at jeg kom på en måte ikke inn i det fullstendig uten- gikk visste hva det gikk i. Da hadde jeg muligheten til å se fordeler og ulemper med det før jeg gikk i gang.. Men det har jo selvfølgelig endret seg fordi en er kanskje redd for at hvis en bare bruker syv minutter per tekst å se gjennom. Har jeg da gått glipp av noe? Sånn ellers vil en kanskje lete litt med lykt og lampe etter ting som er positive eller negative, men det er lett for at det blir spart tid hvis en skal Screencaste. Der kommer man igjen i den problemstillingen at plutselig oppdager man noe i teksten når du sitter og ser på den på skjermen som du ikke har sett fra før.

F: Du nevnte tidligere dette med å høre og se gjennom videoene etter du er ferdig. Gjør du det fremdeles?

I5: Nei. Jeg ... Stort sett ikke, av og til. Det kommer helt an på- sånn ... Hvis jeg mistenker at nå har jeg- litt sånn det jeg prøver å passe mest på, som jeg er redd for. Det er høres jeg sint eller livstrøtt ut. Da hører jeg kanskje gjennom, hvis jeg mistenker at nå skinner det litt gjennom hvor oppgitt jeg er over denne oppgaven. Spesielt hvis det er en elev du helst ikke vil at skal høre den oppgittheten. Det er jo forskjell på det. Ofte tenker jeg at nå hører han jeg er sint på han og det har han bare godt av, fordi det fortjener han. Når du har fire uker på deg for å skrive en to-siders tekst og du hoster opp et eller annet plagiert møl fra internett, så er jeg irritert og du bør høre at jeg er irritert.

F: Litt tøff kjærlighet?

I5: Ja. Jeg hører gjennom for å sjekke at nå ble det veldig mye rot eller nå ble det litt surt. Eller så tar jeg litt tough love med meg selv. Ikke se, bare få det ut, få det ut.

F: Så du sjekker altså mer etter din egen mistanke enn tilfeldige stikkprøver?

I5: Ja, det kan være at jeg legger merke til på slutten av en Screencast at nå har jeg sittet for lenge med dette og bør gå og ta meg en kopp med kaffe, fordi nå lar jeg det gå ut over den stakkars eleven. Nå høres det ut som jeg kjefter på han, og jeg er sliten av å sitte her og rette, så nå må jeg bare slette den. Eller så kan jeg, når jeg hører gjennom, slette og lage en ny hvis jeg ser at dette fikk et helt annet fokus enn jeg opprinnelig tenkte eller at jeg leser gjennom teksten en gang til og tenker at dette var bedre enn det jeg har sagt i den opprinnelige Screencasten. Så jeg tar det jo til tider, men ikke som en regel. Det er jo av erfaring fordi det tar så mye tid med Screencast til tider. Så hvis du skal høre gjennom så er det ene at du høres klein ut når du tar opp og det andre er at du kan alltid finne ting å prike på, uansett. Da kommer man i den selvkritiske spiralen. Da tar jeg heller å gjør det sånn at jeg tar ut Screencastene, tvinger elevene til å sitte å høre på det i timen, ber de ta på seg hodetelefoner, også ber jeg dem etterpå å gi tilbakemelding eller noe sånt. På et skjema eller skriftlig levering, eller muntlig at vi bare snakker litt om det. Kanskje jeg stiller spørsmål som: var det greit nok forklart, ble det for mye rot, var det et negativt fokus? Ting sånn som det. Så tar vi det bare da. Det er jo ikke sikkert at selv om jeg syns noe at elevene oppfatter det på den måten.

F: Bare for å avklare litt her. I yrkesfag-klassene du har gitt videoer i, har du gitt tilbakemeldingen konsekvent på engelsk eller varierer du?

I5: Jeg har vært litt varierende på det. Jeg begynte å gjøre det på norsk, og jeg er ikke helt sikker på hvorfor jeg begynte å gjøre det på norsk [latter]. Det er kanskje fordi at jeg selv oppfattet elevene som såpass svake at jeg var redd de ikke kom til å forstå meg. Også ombestemte jeg meg når jeg snakket med noen kolleger som mente at hvis de ikke forstår deg på engelsk så trenger de øvelsen uansett, at vi er nødt til å snakke engelsk til dem og at jeg snakker engelsk til mine elever. Så ombestemte jeg meg litt og prøvde engelsk. Så har jeg nå, seinere, kommet til et mellomsted der jeg vet at de elevene av forskjellige grunner som ikke klarer å få med seg hva jeg sier så snakker jeg gjerne først på norsk og så på engelsk. Eller så sier jeg først en setning på engelsk og så oversetter den til norsk. De får begge deler. Men noen ganger med andreklasser yrkesfag, med mindre det er spesielle tilfeller, så kjører jeg konsekvent på engelsk. Jeg liker å kalle det ... de må tøffes litt opp. Fordi i andreklasser er

det lett for at de begynner å slappe av. Kanskje fordi de har tatt engelsk så lenge, så er det bare to timer i uken, så glemmer de det av, så er det ikke så viktig fordi de er ute på utplassering nå- Det er så mange grunner til å gjøre at de blir slapp i fisken og da prøver jeg å tømme opp med å si at det er i år dere kan få eksamen, det er i år dere kan få muntlig eksamen, skriftlig eksamen. Det er i år vi skal sette inn jernet. Så da kan ikke klage hvis jeg snakker engelsk til dere fordi det er engelsk. Det er litt sånn step up, gradvis stige oppover av forventninger.

F: Når du har gitt det man kanskje kan kalle tradisjonell tilbakemelding tidligere, så har du da kanskje gjort det skriftlig og gitt den ut på Itslearning eller på ark?

I5: Ja.

F: Hvordan har du tilrettelagt i de tilfellene for når elevene får tilbakemelding? Og hvordan blir det planlagt med tanke på tid?

I5: Det er veldig varierende. Det komme helt an på. Jeg har som oftest, på et eller annet tidspunkt- når jeg gir dem tilbake så har jeg enten før eller etter gått gjennom «most common mistakes» og det har jeg gjort på forskjellige måter. Noen ganger har jeg bare sagt at «her er noen av grammatikkproblemene jeg ser spredd vidt utover denne befolkning. Nå går vi gjennom dette her også når dere får den tilbake så vil jeg at dere skal etter om du har forstått hva det var som gikk galt og hvorfor det må fikses. Også noen ganger har de fått tilbake først også har jeg senere gitt de en «compilation»-tekst. Da har jeg kanskje skrevet en tekst der jeg har samlet alle feilene jeg har funnet i deres tekster. En tekst som er full av stor bokstav feil, it/there og alt mulig.

F: En best of?

I5: Ja, en best of english grammar mistakes. De får den og må rette den før de får tilbake sin egen for å få en bevissthet rundt det. Noen ganger når man har dårlig med tid og masse en skal gjennom og haste videre til neste vurdering så har det kanskje blitt sånn at de har fått utdelt også har vi bare snakket litt lett om det i etterkant. Tenker de at karakterene sine er greie, ser dere noen av de tingene jeg har kommentert, er dere enig eller ikke og sånn? At vi ikke har brukt så mye tid på det.

F: Er det bare pga tid det blir slik, eller er det andre grunner?

I5: Nja. Spesielt i de klassene man har sjelden og forsvinner det mange dager pga planleggingsdager eller det ene eller det andre. Så sånn sett er Screencast fint på en måte der alle får en muntlig tilbakemelding uten at jeg er nødt til å stå der og gi den til de i timen.

F: Og med tanke på vurdering med Screencast, har du lagd noen opplegg rundt publisering til elevene der? Hva er normen?

I5: Som oftest så legger jeg ut- jeg gjør alle videoene ferdig først og så legger jeg de ut på tilbakemeldingen og åpner mappen- de har ofte lever oppgaven på Itslearning i en mappe også får de tilbakemelding i den mappen. Der gir jeg gjerne Screencasten først, så har vi kanskje en halvtime i slutten eller begynnelsen av timen der de sitter med hodetelefoner og ser igjennom og får mulighet til å spørre meg om det var noe som var uklart. Og så sier jeg at jeg publiserer karakterene etter timen, eller etter lunsj eller lignende. Jeg prøver å være konsekvent på at de får ikke vite karakterene før de har sett tilbakemeldingen. Jeg har jo hatt noen- total krise hvor jeg har glemt å publisere karakterene og elevene kommer to måneder senere og spør om hvor karakteren min er. Det er fallgruvene med å holde på sånn.

F: Har du noen gang lagd videoer der du har nevnt karakteren i videoen?

I5: Ikke direkte. Jeg husker ikke om jeg gjorde det i begynnelsen, men jeg kan finne på å bruke ord som «her når du kanskje ikke helt toppen, men du begynner å nærme deg» eller «du kan ikke få bestått i engelsk hvis du gjør dette.» Jeg har kanskje funnet på- jeg kan ikke komme på at jeg har sittet og sagt i videoen at «din karakter er- trommevirvel- fire.» Men nå har jeg jo laget noen hundre videoer og jeg kan ikke stå inne for 100% at jeg aldri har gjort det.

F: Jeg spør jo litt fordi jeg har hørt tidligere om eksempler hvor elevene vet at de kan finne karakterene i slutten av videoen.

I5: ja, de spoler til slutten. Det er derfor jeg har valgt å gjøre det på den måten at jeg sier at karakteren får de ikke i videoen så ikke prøvd dere på å spole. Du lærer ikke noe av det.

F: Jeg glemte å spørre tidligere. Hvor mange engelsklærere er dere som jobber her?

I5: Nei, si det, du. Det vet jeg faktisk ikke. Vi er i hvert fall ti stykker. Om ikke flere.

F: Og det er bare du og Kjetil som driver med Screencast?

I5: I engelsk ja. Men det er ikke noe samarbeid om det.

F: Det har ikke vært organisert på noen måte?

I5: Nei. Det er litt sånn opp til en selv hva en vil holde på med.

F: Hvordan gjør du det med tanke på praktisk hensyn for opptak? Spesielt kanskje med lyd og rom.

I5: Stort sett så gjør jeg det hjemme eller så har vi et lite lager Jeg stikker på lageret og gjør det der. Jeg trenger ikke akkurat noen luksuriøse omgivelser for å snakke inn i en pc. Noen ganger kan det være at jeg gjør forarbeidet på jobb og tar opp selve videoene hjemme. Noen ganger rundt ferier så gjør jeg nok begge deler hjemme. Det ideelle er nok kanskje at en tar en og en tekst av gangen, men da risikerer man kanskje at en mister perspektivet på slutten. Det er jo også en av grunnene til at jeg ikke liker å si karakteren i videoen fordi- når jeg kommer til slutten av en vurderingsbunke så går jeg kanskje til begynnelsen igjen for å se om jeg har vært for streng eller for slapp med den aller først jeg så gjennom. Så hvis jeg først går gjennom alle tekstene og tar notater på dem og tar opp videoene etter på så har jeg en større sjanse for å klare å se en helhet og det er ikke hundre prosent klart for en selv hva en var på utkikk etter med denne vurderingen fordi det går an å være god på veldig mange måter og ikke være fullt så god på veldig mange måter også.

F: Du nevnte en ting som jeg vil høre litt om. Er det noen andre ting med Screencasting som har gjort det lettere eller vanskeligere med å gjennomføre vurdering for deg?

I5: Det ene er vel- du har mange flere muligheter til å være direkte med Screencast. At elevene har lettere for å forstå hva du mener hvis du sier «dette her må du gi deg med» eller «her har du gjort en lurt liten vri med denne setningen,» «oi, du har gjort en alliterasjon. Kjempebra!» Men hvis du skriver til en elev- jeg har en kommentar jeg noen ganger bruker hvor jeg skriver «hæ!?» og da skjønner de ikke alltid hva jeg mener. Det ufarliggjør det litt å ta det muntlig enn når en tar det skriftlig. Fordi de klarer jo ikke se deg når du skriver. Er hun sur nå eller er dette en spøkefull kommentar? Man får også en bedre mulighet til å tilpasse

det til de ulike elevene. Det gjør det litt lettere å være mer personlig og direkte. Ting som blir vanskeligere, var det det du mente? Noe som gjør det vanskelig å bruke Screencast?

F: Ja, kanskje utover de praktiske utfordringene. Er det noe av innholdet i en tilbakemelding du opplever blir vanskeligere å formidle ved Screencast enn skriftlig?

I5: Ja. Definitivt. Og det er jo litt derfor jeg også bruker skriftlige tilbakemeldinger og. Det er ikke alt som lar seg forklare- stå der å forklare grammatikkregler. Det forutsetter kanskje at man kan gi de en lenke eller to i tillegg. Det tar gjerne mye lenger tid å måtte forklare- utfyllende forklaringer spesielt rundt dette med grammatikk. Det kan bli et problem. I skriftlig sett så får man kanskje letter kunne gi alternative måter å skrive en setning på. For eksempel at man gir noen løsningsforslag. Med Screencast må en da kanskje ha planlagt et løsningsforslag for dem før en spiller inn. Det er noen ting i spesielt språklige tilbakemeldinger som gjør seg lettere på papir. I skriftlig arbeide så kan jeg kanskje- si de skriver en setning om Native Americans hvor en elev skriver en helt outrageous påstand så på Screencast måtte jeg kanskje sagt «denne påstand er fullstendig ukorrekt. Du er nødt til å sjekke kildene dine. Her er det en lenke til en kilde som vil debunke den myten gjerne.» Det er mulig å gjøre noe i tillegg og da vil en kanskje bruke noe lenger tid. Det er jo kanskje noen ulemper med det når det er noen ting en ikke får sagt. Og man må jo begrense seg med tanke på tid.

F: Jeg vil gjerne komme tilbake litt til noen du nevnte tidligere men vi ikke har snakket så mye om. Jeg lurer på hvordan vi skal kunne forstå Screencast som form for tilbakemelding, om vi tenker på det som skriftlig, muntlig eller hvordan vi kan kategorisere det. Hvilken situasjon vi ser for oss, en til en, gruppe osv. Har du noen tanker om det?

I5: Jeg synes det er en god kombo. Fordi det mangler jo det dialogaspektet, men det er jo en del av pakkelsen på en måte. Dette gjør en for at elevene skal få det muntlig og ikke måtte lese tilbakemeldingen. Samtidig- det skal være faglig. Det kan jo aldri bli noen av delene. Det må nødvendigvis være en hybrid.

F: Hvor og hvor lenge siden ble du ferdig med utdanningen din?

I5: Universitetet i Norge i 201X.

F: Er du da kjent med begrepet multimodalitet?

I5: Det ringer en bjelle, men jeg husker det ikke.

F: Multimodalitet helt enkelt forklart er jo at en spiller på flere moduser eller medier samtidig. Og Screencast er jo et typisk eksempel hvor man spiller på lyd og visuelle modus samtidig. Det er jo ikke gitt at en tenker på det som multimodalt og en kan jo veie det opp mot tradisjonelle og kjente former som muntlig og skriftlig tilbakemelding. Har du noen tanker rundt det?

I5: Vel, en kan jo lure på om elevene skjønner formatet og forstår hvorfor en velger å gjøre som en gjør. At elevene ikke klarer å henge med når du scroller rundt i teksten deres og at de ikke skjønner hvorfor man skal filme en tekst. En kan jo ende opp med å gjøre enkelte elever veldig forvirret. Men sånn er det jo med alle tilbakemeldingsmetoder. En veldig klar ulempe jeg føler med Screencast- og det skal sies at det er en ting vi lærere gjerne ikke har lyst å innrømme eller ikke ønsker å snakke om. Disse gretne gamle gubbene og damene gjerne også- men at det føles litt som å gi etter for en del grunnkompetanse man håper elevene skal kunne fra før på videregående. At- for å sitere noen kolleger «de skal være i stand til å kunne lese en tilbakemelding på dette nivået.» At vi kanskje- altså jeg lurer på om jeg gjør noen elever en bjørnetjeneste i forhold til både fremtidige studier og arbeid. Fordi kravene, hvis vi hele tiden tilpasser oss til elevenes ønsker i stedet for å si at «her er det du får. Du må tilpasse deg til det.» Du ender opp med å gjøre dem en bjørnetjeneste i forhold til fremtidige forventninger. I vårt ønske om å tilpasse og at de skal lære noe. At de skal få noe tilbake. Muntlig tilbakemeldinger jo så bra og i vårt ønske om å gi de den så gjør vi dem kanskje til dårlige lesere. Og det er jo kanskje en fare for det. Men så blir det jo veldig vanskelig å skulle negere det i en vanskelig skoledag med elever som har kombinerte problemer med lese- og skriver vansker, konsentrasjonsvansker, lav motivasjon- fra før av har ganske lav prestasjon i mange fag og fra før har mange hull i faget. Og det er kanskje mange ting man må forholde seg til og det er ikke alltid det som er øverst på prioriteringslisten at elevene faktisk er nødt til å lære seg å lese. Det er jo derfor at jeg gjerne forbeholder- Screencast bruker jeg jo i alle klasser, men jeg er ekstra påpasselig med å gjøre det med klasser som jeg vet kanskje ikke vil se på de skriftlige tilbakemeldingene. Fordi de enten ikke er interessert i dem eller at de sliter med å forstå hva som står der fordi de i utgangspunktet sliter med å lese. Det er litt mer tilpasset opplæring enn noe annet.

F: Ja, for å stille det litt på spissen så er det jo kanskje en slik digital hverdag elevene allerede lever i.

I5: Jeg tenker det er jo en god tilpasning til den moderne virkeligheten de er ute i, men så er det jo høyere utdanning sliter jo å henge med på dette her. Du kommer jo- for eksempel i studiespesialiserende så har en jo kanskje det litt i bakhodet at jeg skal sende de ut i en studiehverdag på slutten av disse tre årene som kommer for enkelte å være radikalt forskjellig fra det de er vendt med fordi de har professorer som ikke er interessert i å legge til rette for deg. Der det er henge med eller dø. Jeg er veldig for at vi skal bli gode formidlere på alle nivå, men det er jo en realitetsinnstilling på at dette kommer ikke til å skje any day soon for de fleste. Og da må vi forberede elevene på forskjellige måter å kunne ta inn kunnskap på. Samtidig er jeg veldig skeptisk til den veien teknologien går med multimodalitet fordi jeg er litt bekymret for at det gjør elevene- fragmentert oppmerksomhet, at de sliter med å konsentrere seg eller elever som aldri har lest en bok. Hvordan skal en da kunne forvente at de skal klare å holde fokuset på noen lenge. Selv når man holder mobilen oppe når man er på kino, ser på serier eller en film så gjør man alltid flere ting samtidig. Det er en diskusjon jeg har med meg selv om skoleverket burde være en bremsende effekt på den utviklingen. Eller om det er utvikling som ikke kan bremses og at dette er en utvikling man bare må håpe at ikke får så store konsekvenser hvor elevene blir en gjeng hjernedøde zombier som knapt klarer å skrive hundre ord sammenhengende til slutt. Men disse bekymringene er kanskje ikke det som preger hverdagen. Da prøver man bare å få elevene til å skjønne faget en har. Og det er et lite offer å gjøre, men i det store og hele blir en jo bekymret om man er så opptatt av å senke kravene til oppmerksomheten deres og forståelsen deres og ofre det på læringens alter. Fordi det viktigste er at du forstår hva jeg vil frem til i tilbakemeldingen min, men ikke at du har kompetansen til å lese dette og bearbeide dette. Skrive noe ned selv og tenke. Jeg ser jo hva som skjer med lærere som prøver å holde tilbake. De blir jo uglesett og sterkt oppfordret til å endre seg. Elevene misliker det. En gjør seg jo selv ganske upopulær.

F: Hvordan har du opplevd at elevene responderer på Screencast?

I5: Veldig blandet. I begynnelsen tror jeg at kanskje flere var veldig positive til det, og det er fortsatt en del elever som er glad for å få en video i stedet for en- I første klasse som kommer

rett fra ungdomskolen og ikke har sett denne typen tilbakemeldinger før. De syns det er veldig artig. Men en har jo dette spekteret hvor noen syns det er veldig artig og spennende mens andre sliter med å få alt med seg. Reaksjoner kan være helt fra «åh, må jeg se en hel video,» «åh, så kjedelig» og «PC-en min fungerer ikke,» til «Hvorfor får vi ikke video på dette?» «Men du lagde jo video sist.» Tilbakemeldingene spriker jo alle retninger. Alt fra takknemmelighet og glede over å endelig forstå noe til sinne over å måtte ha med seg hodetelefoner på skolen. Elever er schizofrene. Det er som det meste annet. En må lære seg å skille mellom hva som er viktig og hva som er uviktig.