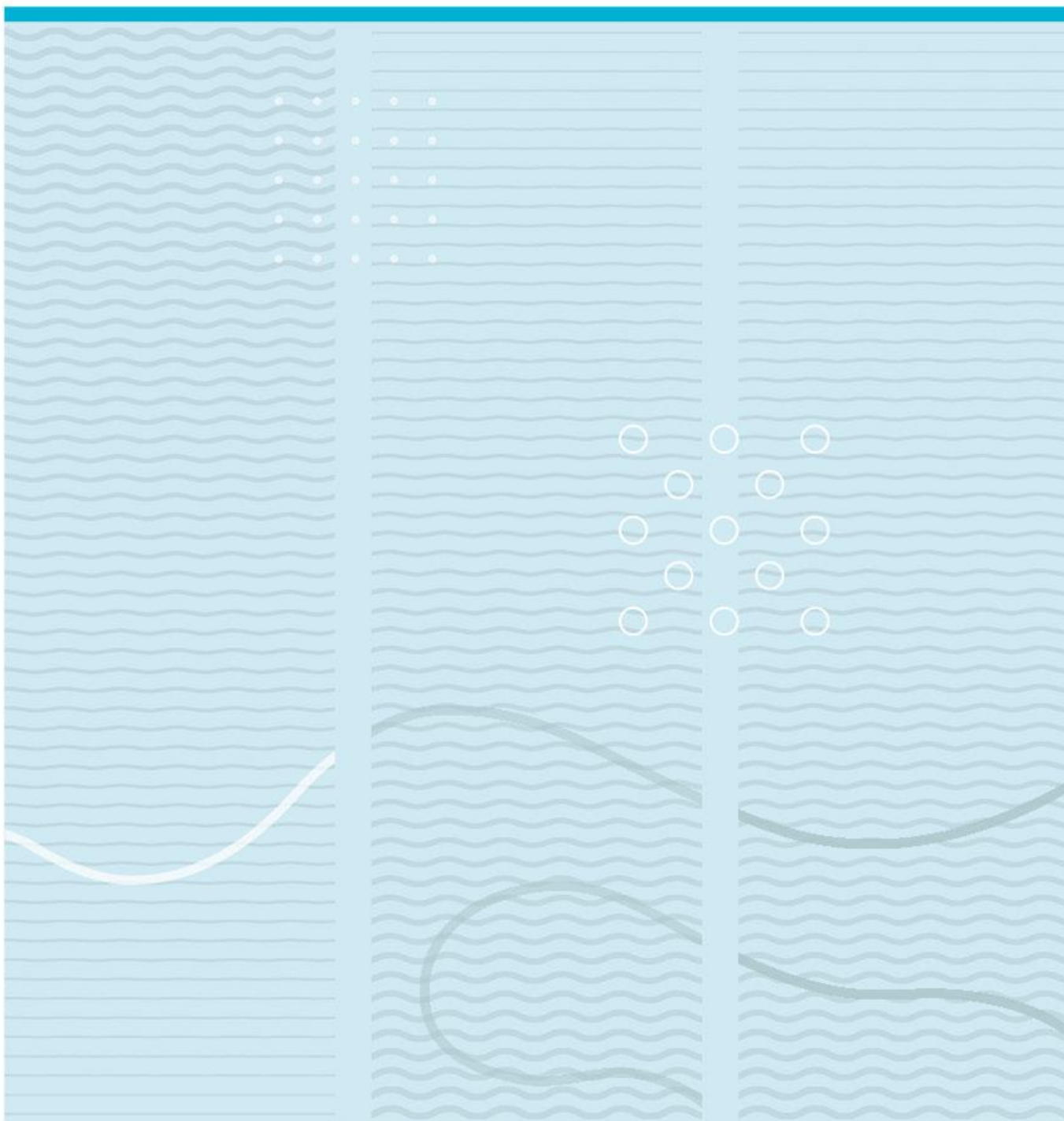


Kjersti Mydland Knudsen

# Frå læreplan til praksis: Munnlege ferdigheiter i podkassar

Ein kvalitativ studie av korleis lærarar i vidaregåande skule vurderer munnlege ferdigheiter i elevproduserte podkassar i norskfaget



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Kjersti Mydland Knudsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Samandrag

I denne studien i norskdidaktikk undersøker eg korleis lærarar i vidaregåande skule vurderer munnlege ferdigheiter i elevproduserte podkastar i norskfaget. Det er òg problemstillinga for oppgåva, og tre forskingsspørsmål bidreg til å belyse denne: Kva munnlege ferdigheiter legg lærarar vekt på i responstekstar til elevane? Kvifor legg norsklærarar vekt på desse munnlege ferdigheitene? Kvifor nyttar norsklærarar elevproduserte podkastar i opplæring og vurdering av munnlege ferdigheiter?

For å finne svar på problemstilling og forskingsspørsmål har eg utarbeidd eit forskingsdesign der eg tek i bruk kvalitativ forskingsmetode der tolkingsarbeidet har ei hermeneutisk tilnærming. Materialet eg har samla og analysert er todelt og består av responstekstar frå lærarar som underviser i vidaregåande skule, og der responstekstane er skrivne som vurdering til elevproduserte podkastar i norskfaget. For å forstå meir av korleis lærarar arbeider med vurdering av munnlege ferdigheiter i praksis, har eg supplert med semistrukturerte intervju av dei same lærarane.

Resultata tyder på at lærarane er einige i at podkastar er eit velegna medium for læring og vurdering av munnlege ferdigheiter. Dei ser podkast som ei tidssparande vurderingsform som gir tryggleik og engasjement for elevane. Lærarane meiner at både munnleg og fagleg nivå tydeleg kjem fram i elevproduserte podkastar.

Lærarane sine vurderingar av munnlege ferdigheiter i podkastar viser at dei vektlegg fagleg innhald og bruk av fagspråk. Samtaleferdigheiter og lytteferdigheiter blir òg trekt fram som viktige munnlege ferdigheiter, sjølv om det varierer i kva grad lærarane vurderer desse aspekta. Nokre lærarar peiker på at podkasten eignar seg særskild for utforskande samtaler. Datamaterialet viser likevel at lydlege affordansar, som nokre aspekt ved stemmebruk, ikkje alltid vert vektlagt i responstekstane. Dette kan skuldast at lærarane er forsiktige med å gje respons på stemmebruk, fordi det kan opplevast som personleg og difor sårbart. Eit viktig funn i oppgåva er at responsen varierte mellom å vere detaljert, konkret og utfyllande, og kort og generell. Lærarane rapporterte at innspelingsmoglegheitene bidreg til at dei får betre ro og tid i vurderingsarbeidet, og difor kan vere meir presise og grundige i responsen til elevane.

Oppgåva reiser òg spørsmål om munnlegheit formidla gjennom podkastar kan vere ein måte å møte framtida sitt teknologiske klasserom, der generativ kunstig intelligens og samtalerobotar skapar utfordringar og moglegheiter knytt til undervisning, læring og vurdering.

# Innhold

<b>Samandrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Innleiing</b> .....	<b>8</b>
<b>2 Teori</b> .....	<b>12</b>
2.1 Munnlege ferdigheiter.....	12
2.1.1 Bakgrunnen for dei grunnleggande ferdigheitene.....	12
2.1.2 Ferdigheiter i norskfaget i LK20.....	14
2.1.3 Munnlege ferdigheiter i norskfaget i LK20 .....	15
2.1.4 Forsking på munnlege ferdigheiter .....	15
2.1.5 Primær- og sekundærdiskursar .....	18
2.1.6 Utforskande samtaler .....	19
2.1.7 Lytting.....	21
2.1.8 Lyttemarkørar .....	21
2.1.9 Tilbakekopling .....	22
2.1.10 Oppbakking og oppfølging .....	22
2.1.11 Empatisk lyttar .....	24
2.2 Vurdering .....	24
2.2.1 Munnleg eller skriftleg respons .....	25
2.2.2 Vurdering av munnlege ferdigheiter .....	25
2.2.1 Vurdering av munnlege ferdigheiter versus fagkunnskap .....	26
2.2.2 Å vurdere munnleg kommunikasjon.....	26
2.3 Elevproduisert podkast.....	28
2.3.1 Forsking på elevproduisert podkast .....	28
2.3.2 Utforskande samtaler i elevproduiserte podkastar .....	29
2.3.2 Modalitet og affordans .....	30
2.3.3 Stemmebruk .....	30
2.3.1 Podkast - ein skriftleg-munnleg sjanger .....	31
2.3.2 Digital literacy .....	32
<b>3 Metode</b> .....	<b>33</b>
3.1 Hermeneutisk tilnærming.....	33
3.2 Kvalitativ forskingsmetode og forskingsdesign.....	34
3.3 Validitet og reliabilitet .....	35
3.4 Forskingsetikk.....	36

3.5	Informantar.....	37
3.6	Podkastoppgåvene.....	38
3.7	Tematisk analyse.....	39
3.8	Datamaterialet av responstekstar .....	40
3.9	Semistrukturerte intervju.....	41
3.9.1	Utforming av spørsmåla i intervjuguiden og gjennomføringa av intervju.....	42
3.9.2	Transkripsjon av intervju.....	43
3.9.3	Forskarrollen i intervjusituasjonen.....	43
<b>4</b>	<b>Analyse.....</b>	<b>46</b>
4.1	Analyse av responstekstane .....	46
4.1.1	Kategorisering og analyse av responstekstane til lærar 1 .....	48
4.1.2	Kategorisering og analyse av responstekstane til lærar 2 .....	50
4.1.3	Kategorisering og analyse av responstekstane til lærar 3 .....	51
4.1.4	Samanlikning av responstekstane .....	52
4.1.5	Respons på temaet samtale- og lytteferdigheiter .....	53
4.1.6	Respons på framføring .....	54
4.1.7	Respons på faginnhold og fagspråk .....	55
4.2	Tematisk analyse av semi-strukturerte intervju .....	56
4.2.1	Eignaheit podkast i munnlegheitsvurderinga.....	58
4.2.2	Rettferd, ro, dokumentasjon.....	58
4.2.3	Kvalitet.....	58
4.2.4	Tid og læringstrykk.....	59
4.2.5	Podkastar si eignaheit i munnlegheitsopplæringa?.....	60
4.2.6	Trygghet, engasjement og kreativitet.....	60
4.2.7	Vektlegging munnlege ferdigheiter .....	62
4.2.8	Stemmebruk og mottakarmedvit.....	62
4.2.9	Lytteferdigheiter.....	63
4.2.10	Samtaleferdigheiter .....	64
4.2.11	Språk, faginnhald, taksonomi og formidling .....	65
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>68</b>
5.1	Eignaheit podkastmediet.....	68
5.2	Vurdering av munnlege ferdigheiter .....	70
5.2.1	Stemme og affordans .....	70
5.2.2	Lytte- og samtaleferdigheiter .....	71

5.2.3	Fagspråk og faginnhald.....	72
5.2.4	Digital literacy i samtaleroboten sin tidsalder .....	73
5.2.5	Undervisning i munnlegheit.....	73
5.2.6	Ein skriftleg-munnleg sjanger.....	74
<b>6</b>	<b>Avslutting .....</b>	<b>75</b>
6.1	Oppsummering.....	75
6.2	Avgrensingar ved studien .....	76
6.3	Didaktiske implikasjonar .....	76
6.4	Vidare forskning .....	77
<b>7</b>	<b>Litteratur .....</b>	<b>79</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>84</b>
8.1	Vedlegg 1: Oppgåve lærar 1 .....	84
8.2	Vedlegg 2: Oppgåve lærar 2 .....	86
8.3	Vedlegg 3: Oppgåve lærar 3 .....	87
8.4	Vedlegg 4: Intervjuguide .....	89
8.5	Vedlegg 5: Informasjon og samtykkeerklæring.....	91
8.6	Vedlegg 6: Vurdering og godkjenning NSD .....	93
	Figur 1: Tematisk analyse responstekstar .....	47
	Figur 2: Frekvens og døme temaa responstekstar.....	48
	Figur 3: Responstekstar L1 .....	49
	Figur 4: Responstekstar L2 .....	50
	Figur 5: Responstekstar L3 .....	52
	Figur 6: Samanlikning responstekstar.....	53
	Figur 7: Tematisk analyse intervju.....	57

## Forord

Endeleg nærmar eg meg målet, målet om lektortittel, heider, ære og lønn for strevet. Det årelange strevet som mange gonger har kosta ein solrik vår i overoppheta og oksygenfattige lesesalar, med ein påfølgande regntung sommar. Denne gongen har studietida vore prega av pandemi, nedstengde skular og forelesingssalar, og både arbeid og studiar har føregått over Teams eller Zoom, i periodar kombinert med heimeskule for egne born. Det har vore krevjande, men no står eg endeleg ved mållinja og oppgåva er levert.

Takk til alle dedikerte og kunnskapsrike kollegaer for faglege diskusjonar og støtte undervegs i prosessen. Takk til rettleiaren min, Solveig Brandal, for tolmodet og for konstruktiv og presis respons som har bidratt til å skape retning til oppgåva. Ein spesiell takk til lærarane som deltok i denne studien– utan dykk, inga masteroppgåve.

Kunnskap kostar, ikkje berre i form blod, svette, tårer og ein kjip vår, men òg i form av tapt tid saman med familien. Takk Frida, Nikolai, Erling og Bolt, for at de liker å vere i lag med meg uansett tittel, lønsslipp, heider og ære.

Tønsberg, 1. desember 2023

Kjersti Mydland Knudsen

# 1 Innleiing

Ei av skulen sine viktigaste oppgåver er å gjere elevane førebudde til å delta aktivt i demokratiet. Så viktig er dette oppdraget at demokrati og medborgarskap er løfta fram som eit hovudområde i overordna del av læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I vårt demokrati er ytringsfridomen ein viktig verdi og ein føresetnad for aktiv deltaking, men kva verdi har ytringsfridomen viss borgarane er ute av stand til å uttrykke seg? Det er dette munnlege ferdigheiter handlar om, å stå fram og målbera sitt syn, og delta som jevnbyrdige meddebattantar som er i stand til å lytte til kvarandre, vise empati og respekt, men òg kunne svare og forsvare synspunkta sine. I skulen skal elevane ytre seg, ikkje berre gjennom den kvardagslege diskursen, men dei skal utvikle eit fagspråk og gjennom det lære å uttrykkje seg presist (Børresen et al., 2012, s. 14). Det gir dei tyngde og truverd. Det er nemleg ikkje nok å berre ha kunnskarar om fag, elevane må også vite korleis kunnskapen skal uttrykkast.

I 2020 fekk vi ny læreplan, Kunnskapsløftet 2020. LK20 vidarefører satsinga på munnlege ferdigheiter frå tidlegare læreplanar. I denne læreplanen er munnleg kompetanse løfta fram som kjerneelement, og munnlege ferdigheiter er vidareført som grunnleggande ferdigheit i alle fag. Sjølv om munnlege ferdigheiter er ein grunnleggande ferdigheit alle lærarar skal arbeide med, står det eksplisitt uttrykt i norsklæreplanen at norsklærarane har eit særskilt ansvar:

Munnlege ferdigheiter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelje og samtale. [...] Norsk har eit særleg ansvar for utviklinga av munnlege ferdigheiter. Utviklinga av munnlege ferdigheiter i norsk går frå tidleg samhandling i leik og faglege aktivitetar til å bruke det munnlege språket stadig meir presist og nyansert i ulike norskfaglege samtalar og presentasjonar. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Kompetansemåla i norsk beskriv dessutan kompleksiteten i det munnlege der elevane skal vise evne til å samtale og lytte, presentere, gjere greie for, utforske, bruke retoriske ferdigheiter og dei skal vise munnlege ferdigheiter i både planlagde og meir spontane situasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å oppfylle alt dette vert det kravd mange og varierte undervisnings- og vurderingsformer, og kompetanse i å designe undervisningsopplegg med ein klar samanheng mellom mål, aktivitet og vurdering. Likevel viser forskning at opplæring og vurdering av munnlege ferdigheiter er mangelfull, lite systematisk og basert på skjønn (Kaldahl, 2022, s. 23) (Kaldahl, 2023, s. 28). Tidlegare forskning viser dessutan at vurderingsformene er einsformige ved at det



er elevpresentasjonane som dominerer, og responsen på desse er korte, udelt positive og lite i tråd med det forskning peiker på er føremålstenleg og læringsfremjande respons (Svenkerud et al., 2012, s. 46–47) (Svenkerud et al., 2012, s. 44). Nyare forskning underbyggjer at det fortsett er presentasjonen som er dominerande som munnleg aktivitet og vurderingsform i norske ungdomsskuleklasser, men trekkjer fram at det er antyding til et breiare repertoar enn tidlegare (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82–83).

Professor i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger, Atle Skaftun, viser til skuleforskaren Rubert Wegerif, som hevdar at den digitale teknologien og internettet endrar rammene for å forstå utdanning og korleis vi tenker om læring og kunnskap (Skaftun, 2020). Skaftun argumenterer for at det munnlege og dialogen må ha ein meir framstående plass i skulen, til dømes når det kjem til litterære samtaler i norskfaget (Skaftun, 2020, s. 241–242). Det er ein gryande og pågåande merksemd blant forskarar (Dversnes, 2022, s. 9) som studerer korleis podkast som medium kan bidra til å legge til rette for dette, og skuleforskar, Gunvald Dversnes, har studert kva for litterær kompetanse elevar uttrykker når dei lagar podkastar om samtidslyrikk i litteraturundervisninga (Dversnes, 2022), og om elevane har utforskande samtaler når dei spelar inn podkastar i norskfaget (Blikstad-Balas & Dversnes, 2023). Dversnes har identifisert fire tendensar i forskinga internasjonalt når det kjem til elevproduksjonar av podkastar i skulen. For det første vert elevane posisjonert som produsentar framfor konsumentar ved at dei tek ei aktiv rolle i arbeidet, for det andre bidreg podkastane til at elevane blir meir engasjerte for oppgåva, for det tredje opplever elevane det som ein trygg og meningsfull vurderingsform, og for det fjerde set elevane pris på det kreative aspektet ved å produsere podkastar (Dversnes, 2022, s. 3).

Medan vurdering tidlegare blei sett på som ein aktivitet i slutten av eit opplæringsløp, der vurderinga skulle avdekke kva elevane hadde lært, er vurdering i dag i større grad sett på som noko som går føre seg undervegs i læringsprosessen, og inneber at læraren rettleier eleven fram mot eit mål (Fjørtoft, 2016, s. 120). Ifølgje professor i norsk fagdidaktikk ved NTNU, Henning Fjørtoft, har vurdering tre overordna mål i skulen: Undervisninga skal støtte og motivere elevane i læringa, dokumentere elevens nytte av undervisninga, og ansvarleggjere eller evaluere skulen (Fjørtoft, 2016, s. 120). Det første målet, at vurderinga skal støtte eleven og motivere til vidare innsats ved å tilpasse undervisninga, er det vi kallar formativ vurdering (Fjørtoft, 2016, s. 120). Det andre målet, at vurderinga skal dokumentere kva elevane har lært i løpet av ein kortare eller lengre undervisningsperiode, kallar vi summativ vurdering

(Fjørtoft, 2016, s. 120). Å vurdere elevane, formativt eller summativt, er altså eit av læraren sitt ansvarsområde.

Eit viktig spørsmål i samband med dette er korleis læraren skal utforme og formidle vurderinga. I oppgåva mi, både i problemstillinga og i forskingsspørsmåla, er respons eit framstående omgrep. Respons blir forklart som ei reaksjon eller eit svar (Svartdal, 2020). Ein responstekst vil eg difor definere som ein skriftleg reaksjon på noko elevane har levert. Hensikta med all lærarrespons er at elevane skal ha nytte av responsen dei får, med andre ord at dei skal lære noko av den. Vi kan seie at responsen skal vere funksjonell, altså at han fyller oppgåva si godt (Persvold, 2020).

LK20 presiserer at det skal vere ein dialog mellom lærar og elev når det kjem til utviklinga eleven viser i norsk munnleg og skriftleg, det inneber mellom anna at eleven skal få moglegheit til å setje ord på kva dei får til og over eigen fagleg utvikling, og læraren skal rettleie eleven slik at eleven kan bruke denne til å vidareutvikle seg i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Professor ved Universitetet i Sørøst-Norge, Roar Engh, taler for at munnleg respons har større effekt enn skriftleg respons (Engh, 2011) Ei årsak til dette er at det blir enklare å unngå misoppfatningar og at læraren blir betre kjent med elevane sine læringsstrategiar (Engh, 2011, s. 68). Sidan den munnlege situasjonen er sårbar for eleven, argumenterer tidlegare professor i norskdidaktikk ved Universitet i Oslo, Frøydis Hertzberg, for at elevane bør inkludast i vurderinga av munnlege ferdigheiter (Hertzberg, 1999, s. 189). Andre fordelar ved dette er at læraren ikkje treng å stå aleine i rollen som dommar og karaktersettar, elevane bevisstgjerast på kva som gjer munnleg kommunikasjon vellykka, og elevane tek medansvar for eigen læringsprosess (Hertzberg, 1999, s. 189).

Som norsklærar i vidaregåande skule skal ein både gje elevane undervegsvurderingar, terminvurderingar og sluttvurdering i munnleg norsk. Sjølv om eg har arbeidd som norsklærar i snart ti år, kjennest det likevel det som eg står på vaklande grunn når eg skal setje karakter i norsk munnleg. Eg trur ikkje eg er aleine om å kjenne det slik. Motivasjonen min for å skrive denne oppgåva er difor å utvikle min eigen praksis, bli ein betre lærar, og å få meir kunnskap om munnlege ferdigheiter og om vurdering av munnlege ferdigheiter i elevproduserte podkstar i norskfaget. Problemstillinga for denne studien er som følger: Korleis vurderer norsklærarar i vidaregåande skule munnlege ferdigheiter i elevproduserte podkstar? Forsking på munnlege ferdigheiter har i hovudsak vore konsentrert om grunnskulen, og det er lite forskning frå vidaregåande skule. Sidan eg sjølv er lærar i den vidaregåande skulen, er

det interessant å sjå på noko som forskarane peikar på som problematisk, nemleg korleis lærarar vurderer munnlege ferdigheiter, og forhåpentleg bidra til meir kunnskap om dette. Ut frå problemstillinga, har eg utarbeidd tre forskingsspørsmål:

- Kva munnlege ferdigheiter legg lærarar vekt på i responstekstar til elevane?
- Kvifor legg norsklærarar vekt på desse munnlege ferdigheitene?
- Kvifor nyttar norsklærarar elevproduserte podkastar i opplæring og vurdering av munnlege ferdigheiter?

For å finne svar på problemstilling og forskingsspørsmåla har eg utarbeidd eit forskingsdesign der eg gjer bruk av kvalitativ forskingsmetode sidan kvalitativ metode er formålstenleg for å forske på og forstå fenomen knytte til personar og sosial røynd (Dalen, 2011, s. 15). Materialet eg har samla inn og analyserer er todelt: Først har eg samla inn 55 responstekstar frå tre lærarar som undervisar ved to ulike vidaregåande skular. Responstekstane er skrivne som vurdering til elevproduserte podkastar i norskfaget i vidaregåande skule. Eg analyserer responstekstane ved bruk av tematisk analyse, som er teoriuavhengig (Braun & Clarke, 2006a, s. 77). For å forstå meir av korleis lærarar arbeider med vurdering av munnlege ferdigheiter i praksis, supplerer eg analysen av skriftlege responstekstar med semistrukturerte intervju, ein intervjuform som gir meg moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål (Johannessen et al., 2016, s. 148). Den andre delen av materialet er difor transkriberte intervju med dei same tre lærarane, og eg utfører og tematisk analyse på dette materialet.

Denne masteroppgåva består av 6 kapittel. I det første kapittelet, altså dette, gjer eg greie for oppgåva. Kapittel 2 tek for seg teori. Her går eg inn på kva læreplanen LK20 og forskinga seier om munnlege ferdigheiter i skulen, kva læreplan og forskinga seier om vurdering og til slutt tek eg for meg kjenneteikn på mediet podcast og forskning på elevproduserte podkastar. I kapittel tre gjer eg greie for val av metode, deltakarar og datainnsamling. Eg vil også presentere analysemodellen eg har brukt i analysen av responstekstane og intervju. I kapittel fire presenterast analysen. Eg har ein hermeneutisk tilnærming til fortolkingsprosessen og eg brukar tematisk analyse for å gje ei detaljert og rik skildring av funna. I femte kapittel diskuterer eg hovudfunna med utgangspunkt tidlegare forskning og teori. I sjette kapittel samanfatar eg kva norsklærarane vektlegg i vurderinga av elevproduserte podkastar, før eg reflekterer over svakheiter ved studien, didaktiske implikasjonar og moglegheiter for vidare forskning.

## 2 Teori

I dette kapitlet presenterer eg fyrst omgrepet munnlege ferdigheiter i læreplan og forskning, og særleg i norskfaget. Eg tek for meg bakgrunnen for oppgåva, og her reflekterer eg over og diskuterer Kunnskapsløftet sine omgrep, som kjerneelement, grunnleggjande ferdigheiter, og forholdet mellom kompetanseomgrepet og ferdigheitsomgrepet. Dernest vil eg studere korleis dei grunnleggjande ferdigheitene blir behandla i Kunnskapsløftet 2020 (LK20), og korleis dei munnlege ferdigheitene vert vektlagt i læreplanane for norskfaget i vidaregåande skule. Deretter vil eg sjå på tidlegare forskning som tek for seg munnlege ferdigheiter i skulen. Oppgåva tek dessutan meir spesifikt for seg munnlege ferdigheiter og vurdering av dette i elevproduserte podkastar og eg vil difor gjere greie for vurderingsomgrepet, og kartleggje tidlegare forskning om vurdering av munnlege ferdigheiter. Til slutt vil gjere greie for kva podkastar er, og kva forskinga seier om elevproduserte podkastar.

### 2.1 Munnlege ferdigheiter

#### 2.1.1 Bakgrunnen for dei grunnleggjande ferdigheitene

Idéen om grunnleggjande ferdigheiter stammer frå OECD, og deira «Definitions of selected competencies», forkorta DeSeCo. OECDs mål med kunnskapspolitikken var for det første å definere nokre kjernekompetansar som er viktige for «å kunne delta i samfunnets institusjoner og tilegne seg kunnskap gjennom studier og arbeidsplass» (Berge, 2007, s. 229), og for det andre å utvikle indikatorar som kunne måle utviklinga av desse kjernekompetansane. På den måten kunne det vere mogleg å måle kvaliteten på utdanninga og samanlikne utdanningskvalitet på tvers av landegrensar (Berge, 2007, s. 229–230).

På 2000-tallet blei det gjennomført internasjonale kartleggingsundersøkingar der ein undersøkte elevane sine prestasjonar. Resultata av PISA-, PIRLS- og TIMMS-kartleggingane blei framstilt som nedslåande og viste at dei norske elevprestasjonane var middelmåtige. Dette var bakgrunnen for ein omfattande revisjon av den norske læreplanen, og resultatet var Kunnskapsløftet 2006 (Kaldahl, 2023). Noko som skilte dette læreplanverket frå tidlegare læreplanverk, var mellom anna at ein innførte dei fem grunnleggjande ferdigheitene. Tanken var at ved å legge vekt på desse grunnleggjande

ferdigheitene, ville det kunne bidra til å utjevne sosiale skilnader i samfunnet (Berge, 2007, s. 228).

Førsteamanuensis ved OsloMet og UiB, Anne Grete Kaldahl, har forska på munnlege ferdigheiter og vurdering av munnlege ferdigheiter (Kaldahl, 2020). Ho framstiller det som eit demokratisk problem at det manglar ein fagleg og forskingsbasert forankring av undervisning og vurdering av munnlegheit (Kaldahl, 2020, s. 15) (Kaldahl, 2020, s. 5)(Kaldahl, 2020, s. 94). Ho poengterer at det i fråværet av ein nasjonal satsing på munnlegheit, er det lærarane som sit med ansvaret for å utvikle munnlegheit og munnleg vurdering (Kaldahl, 2020, s. 86). Når satsinga på munnlege ferdigheiter ikkje skjer systematisk, og når det vert eit for stort gap mellom de politiske intensjonane og kva som skjer i klasseromma, kan det føre til at den norske skulen reproducerer sosiale skilnader snarare enn å utjevne dei, hevder ho (Kaldahl, 2020, s. 5)

Professor i retorikk ved Universitetet i Oslo, Kjell Lars Berge, hevder at satsinga på munnlegheit som grunnleggande ferdigheit har vore mislukka i Noreg (2022, s. 212). Ein hovudgrunn til dette, hevder han, er at satsinga på munnlegheit som grunnleggande ferdigheit har vore for lite fagleg og forskingsmessig forankra. Han viser til at munnlegheit som grunnleggande ferdigheit, i motsetnad til dei andre grunnleggande ferdigheitene, er så å seie fråverande i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, NKVS (Berge, 2022, s. 212).

Ein konsekvens av at dei munnlege ferdigheitene ikkje har fått merksemd i NKVS, har vore og er at verken lokale skuleeigarar eller samfunnet nasjonalt vil kunne få tilgang til informasjon om elevane sine læringsresultat i munnlegheit, for deretter å setje inn tiltak for å styrke dei munnlege ferdigheitene (Berge, 2022, s. 217). Ein annan konsekvens av at munnlege ferdigheiter er fråverande i NKVS, er at det er lite prioritert i dei nasjonale etter- og vidareutdanningskursa for skular og lærarar som blei iverksette etter KL06 (Berge, 2022, s. 217). Vidare poengterar Berge at det har vorte etablert nasjonale sentre for skriving, lesing og matematikk, der hensikta med å etablere desse sentra, var å styrke undervisninga i dei grunnleggande ferdigheitene. Det er midlertidig ikkje oppretta eit nasjonalt senter for munnlegheit (2022, s. 216). I tillegg til dette har forståinga av grunnleggande ferdigheiter vore uklar og lite forankra hos lærarar (Berge, 2022, s. 212). I den nye læreplanen LK20, er dessutan hovudansvaret for dei grunnleggande ferdigheitene ikkje lenger plassert hos alle lærarar, men primært hos norsklærarane. Berge stiller spørsmål om det er rimeleg å anta at arbeidet med den

grunnleggande ferdigheiten munnlegheit vil bli prioritert i norsklæraren si undervisning når hen også har hovudansvar for å undervise elevane i lesing og skriving i tillegg til dei omfattande kunnskapsfeltene i norsklæreplanen (2022, s. 212–213).

### 2.1.2 Ferdigheiter i norskfaget i LK20

Med LK20 kjem omgrepa grunnleggande ferdigheiter, kjerneelement og tverrfaglege tema, i tillegg til kompetansemål. Omgrepet kjerneelement er omsett frå key concepts, big ideas eller core concepts frå internasjonal utdanningsforskning (Bakken, 2019, s. 30). Ifølgje Kunnskapsdepartementet er kjerneelement det viktigaste i faget, og noko elevane må lære for å meistre og bruke faget. Vidare presiserer dei at «Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (Bakken, 2019, s. 30).

Norskfaget består av dei seks kjerneelementa Tekst i kontekst, Kritisk tilnærming til tekst, Munnleg kommunikasjon, Skriftleg tekstskaping, Språket som system og moglegheit og Språkleg mangfald (Bakken, 2019, s. 30). Kjerneelementet Munnleg kommunikasjon vidarefører satsinga på munnlege ferdigheiter frå tidlegare læreplanar, og inneber at «Elevane skal få positive opplevingar ved å uttrykkje og utfalde seg munnleg. Dei skal lytte til og byggje på innspel frå andre i faglege samtalar. Dei skal presentere, fortelje og diskutere på formålstenlege måtar både spontant og planlagd, framfor eit publikum og med bruk av digitale ressursar.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kompetanse og ferdigheiter er to omgrep som går att i LK20. Kompetanse inneber å kunne tileigne seg kunnskap og ferdigheiter og å bruke desse til å meistre utfordringar og til å løyse oppgåver, ikkje berre i kjende situasjonar, men òg i ukjende, og slik sett bidra til djupnelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vidare ligg det òg i kompetanseomgrepet at elevane skal utvikle kritisk tenking (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ferdigheiter er altså ein del av kompetanseomgrepet, og kan delast inn i motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklege ferdigheiter (NOU 2018: 2, 2018). LK20 er dominert av kognitive ferdigheiter (Andreassen, 2019), som handlar om evna til å tileigne seg ny kunnskap, forståing og evne til å bruke kunnskap (NOU 2018: 2, 2018).

### 2.1.3 Munnlege ferdigheiter i norskfaget i LK20

Munnlege ferdigheiter er vidareført som grunnleggande ferdigheit i LK20. Det inneber at det er ein ferdigheit som er inkludert i alle fag. Samstundes vert det i den nye læreplanen presisert at norskfaget har eit særleg ansvar for arbeidet med munnlegheit, i likskap med lesing og skriving, og difor er den norskfaglege forståinga av munnlegheit som grunnleggande ferdigheit særleg retningsgivande (Berge, 2022, s. 219). Slik vert munnlege ferdigheiter framstilt som grunnleggande ferdigheiter i norskplanen i LK20:

Munnlege ferdigheiter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelje og samtale. Det inneber å bruke retoriske ferdigheiter og å uttrykkje seg på formålstenleg vis i ulike spontane og førebudde kommunikasjonssituasjonar, inkludert å kunne planleggje og framføre ulike typar munnlege presentasjonar som er tilpassa mottakarane. Norsk har eit særleg ansvar for utviklinga av munnlege ferdigheiter. Utviklinga av munnlege ferdigheiter i norsk går frå tidleg samhandling i lek og faglege aktivitetar til å bruke det munnlege språket stadig meir presist og nyansert i ulike norskfaglege samtalar og presentasjonar. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Læreplanen beskriv ein progresjon mot ei meir presis og nyansert bruk av munnleg språk. Progresjonen i fagspråk og munnlege ferdigheiter kjem og til syne i kompetansemåla som omhandlar munnlege ferdigheiter i norsk for vidaregåande. I vg1 står det at elevane skal «greie ut om og drøfte norskfaglege eller tverrfaglege tema munnleg» (Kunnskapsdepartementet, 2019) og dei skal lytte, argumentere sakleg og bruke retoriske appellformer i diskusjonar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fokuset på å bruke retoriske ferdigheiter blir vidareført i vg2, kor elevane i tillegg skal bruke fagkunnskap i diskusjonar og presentasjonar. Det er først i vg3 at det står eksplisitt uttrykt i læreplanen at elevane skal utvikle eit presist fagspråk i «utforskande samtaler, diskusjonar og munnlege presentasjonar om norskfaglege emne» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### 2.1.4 Forsking på munnlege ferdigheiter

Både her til lands og internasjonalt har munnlege ferdigheiter, eller oracy som det heiter på engelsk, lav status i skulen og vert lite prioritert i undervisninga (Kaldahl et al., 2019, s. 2). I skulen tenkjer vi ofte på munnlegheit som å kunne snakke og lytte, samt kroppsspråk (Kaldahl, 2022, s. 2) og er i likskap med lesing og skriving, viktig for læring (Kaldahl et al., 2019, s. 2).

Den danske lektoren, Mads Haugsted, deler munnlegheitsaspektet inn i to kategoriar, munnlegheit i undervisninga og undervisning i munnlegheit (Haugsted,

1999, s. 33). Munnlegheit i undervisninga handlar om at det munnlege vert brukt som reiskap for læring av fagstoff, og det er samtaler som naturleg vil finne stad i kvar undervisningstime, til dømes gjennom at elevane deltek i heilklassesamtalar eller diskuterer med ein læringspartner. Undervisning i munnlegheit inneber ein meir direkte opplæring i munnlegheit, der «mundtligheid – dens genrer og disses kontester – er undervisningens genstand» (Haugsted, 1999, s. 33).

Munnlege ferdigheiter blir i mindre grad enn skriftlege undervist på ein eksplisitt og systematisk måte (Kaldahl et al., 2019, s. 2). Ei årsak til dette kan vere nettopp fordi den munnlege kompetansen og utviklar seg naturleg, og at ein difor har førestilt seg at munnleg kompetanse allereie er noko elevane har erverva seg når dei startar på skulen (Kaldahl et al., 2019, s. 2). Dette kjem til dømes fram i eit spesialnummer som handlar om munnlege ferdigheiter, i tidsskriftet *L1-Educational Studies in Language and Literature* (Kaldahl et al., 2019):

Although oracy serve as a basis and is extremely important in schooling, society and work-life, explicit instruction in oracy is scarce. One of the reasons might be that oral competence is considered to be already acquired by students when entering school. In the past, this has often led to the assumption that oral competence was not necessary to be taught explicitly and systematically. Oracy has a low status, while acquiring the written code is far more visible as an outcome of schooling. (Kaldahl et al., 2019, s. 2)

Ein konsekvens av at ein har førestilt seg at munnleg kompetanse er noko elevane har erverva seg når dei startar på skulen, er at det i lita grad har blitt undervist systematisk og eksplisitt i munnlege ferdigheiter (Kaldahl et al., 2019, s. 2).

Fleire forskingsstudiar, deriblant LISA-studien, har avdekka at det ofte førekjem munnlegheit i undervisninga i norske klasserom, men at det i liten grad blir undervist i munnlegheit (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89). LISA, som står for Linking Instruction and Student Achievement, var eit forskingsprosjekt som tok for seg å kartlegge undervisningspraksisar, elevoppfatningar og læringsutbytte i norske ungdomsskuleklasser (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13). Over tid observerte forskarar ulike lærarar på tvers av klassar og på tvers av trinn i ungdomsskular i ulike områder av landet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13). I studien avdekka forskarane at dei to



munnlige aktivitetane som førekom oftast i norske ungdomsskuleklasser var heilklasesamtaler og ein-til-ein aktivitetar mellom lærer og elev (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Framføringar var dominerande i den siste kategorien (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Samstundes fant dei òg at når elevane skulle snakke saman, var målet nettopp å snakke saman, og det førekom sjeldan uttalte forventningar til elevane om kva dei skulle komme fram til, og elevane blei ikkje bedt om å komme fram til ei felles tolking eller å formulere nokre argument eller spørsmål i fellesskap (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). I heilklasesamtaler blei det ikkje signalisert forventningar om at alle skulle delta i samtalen, og det blei ikkje gitt lyttebestillingar eller beskjedar om å følge med til dei elevane som ikkje deltok i samtalen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73-74). Med eitt unntak, blei det heller ikkje undervist i lytteferdigheiter eller snakka om kva det vil seie å vere ein god lyttar (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74).

Funna frå LISA-studien støtter tidlegare forskning frå professorane i norskdidaktikk Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg, som òg seier at det førekjem lite undervisning i munnlegheit i norske ungdomsskuleklasser, at sekvensane med metaundervisning er få og korte og at læraren viser lave forventningar til elevane sin munnlege kompetanse (Svenkerud et al., 2012, s. 46–47) (Svenkerud et al., 2012, s. 44). Nyare studiar bekreftar og funn frå LISA-studien som går ut på undervisninga i munnlege ferdigheiter er mangelfull, lite systematisk og basert på skjønn (Kaldahl, 2022, s. 23) (Kaldahl, 2023, s. 28).

Forskinga avdekkjer at det er behov for meir metaundervisning om munnlegheit i norske klasserom. Svenkerud, Klette og Hertzberg dreg linjer til skriveopplæringa der det vert undervist i grammatikk, sjangre, rettskriving og tekststruktur og der elevane får omfattande tilbakemeldingar og rettleiing undervegs i skriveprosessen (Svenkerud et al., 2012, s. 46–47). Det same er ikkje tilfellet for munnlegheit, og dei korte, generelle og udelt positive tilbakemeldingane som blir gitt på munnlege produkt, vil ikkje opplevast som tilstrekkelege for skriftlege (Svenkerud et al., 2012, s. 46–47). Blikstad-Balas og Roe, to av forskarane bak LISA-studien, kjem inn på det same: «På samme måte som norsklærerne innlemmer elevene i en rekke skriftlige sjangre på forbilledlig vis trenger elevene trening, erfaring og veiledning for å mestre ulike muntlege sjangre og situasjoner» (Blikstad-Balas & Roe, 2020b, s. 71).

Når det gjeld munnlegheit i undervisninga, viser både nasjonal og internasjonal forskning på heilklasesamtaler, at IRE-sekvensar er dominerande. IRE står for Initiation, Respons og Evaluation (Børresen et al., 2012, s. 39). Initiation viser til lærarens

initiativ gjennom å stille eit spørsmål, som eleven i neste omgang gir ein respons på, og til slutt gir læraren eleven ein vurdering av responsen (Børresen et al., 2012, s. 39).

Kritikken som er retta mot slike IRE-strukturar er at dei i liten grad er autentiske, altså at dei i liten grad liknar samtaler utanfor klasserommet (Fjærtøft, 2014, s. 139). Læraren spør ofte etter faktainformasjon gjennom lukka spørsmål, og som i lita grad legg til rette for eleven sin sjølvstendige refleksjon og tenking i klasserommet (Fjærtøft, 2014, s. 139)

Neil Mercer og Lyn Dawes presiserer at IRE-samtaler kan bidra til læring og fremme elevdeltaking (Dawes & Mercer, 2008, s. 57). Forskarane bak LISA-studien observerte dessutan at i nokre tilfelle der heilklassemøtene i utgangspunktet følgde ein IRE-struktur, heva læraren nivået på samtalen ved å konsekvent be elevane om å utdjupe svara sine (Blikstad-Balas & Roe, 2020b). Likevel var hovudfunnet i studien at lærarane i påfallande lita grad bad elevane om å grunngje det dei sa, og forskarane såg eit forbettringspotensial når det kom til munnlegheit i undervisninga:

Vi tror at det største forbedringspotensialet i mange klasserom vil være knyttet til nettopp det å øke elevanes mulighet til å få dele tanker, utforske tekster og aktivt forholde seg til det andre sier i lengre tidsrom- og med høyere faglige krav – enn det en klassisk resiterende IRE-samtale kan inneholde. (Blikstad-Balas & Roe, 2020b, s. 90)

Forskarane bak studien understrekar difor at det er viktig at elevane møter fleire og varierte former for munnlegheit i norskfaget, og at læraren må stille tydelegare forventningar til elevane sine tale- og lytteferdigheiter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 90).

### 2.1.5 Primær- og sekundærdiskursar

Nokre elevar har betre forutsetningar for å lykkast i skulen, fordi språket, smaken, verdiane og haldningane deira liknar skulens (Bourdieu, 1990, i Penne, 2010). To relevante omgrep i denne samanhenga, er primærdiskurs og sekundærdiskurs, der primærdiskursen er nært knytt til morsmålet og den kulturelle konteksten ein person veks opp i (Gee, 2012, i Penne, 2010, s. 29-10) Det handlar om måten ein person kommuniserer og samhandlar på med andre i nærmiljøet sitt, som familie, vener og lokalsamfunn (Gee, 2012, i Penne, 2010, s. 29-30). Primærdiskursen inkluderer språket som vert brukt i heimen, kommunikasjonsmønstre, verdiar og vaner som er typiske for

den sosiale gruppa eller kulturen der personen har vakse opp (Gee, 2012, i Penne, 2010, s. 29-30).

Sekundærdiskurs referer til former for diskurs eller kommunikasjon som vi møter seinare i livet, utover den kvardagslege primærdiskursen (Gee, 2012, i Penne, 2010, s. 34). Skulens sekundærdiskurs skil seg frå primærdiskursen blant anna ved at den har eit meir formelt og akademisk språk (Gee, 2012, i Penne, 2010, s. 34). Nokre elevar har meir erfaring med dette språket fordi primærdiskursen deira likner skulens sekundærdiskurs, ved at dei er oppvaksne i eit miljø som legg til rette for dette gjennom litteratur, høgtlesing og andre aktivitetar som er verdsett i skulen (Gee, 2001, s. 724) (Penne, 2010, s. 34). Når det gjeld skulen, vert det viktig å forstå korleis elevar med ulike primærdiskursar møter skulens sekundærdiskurs (Penne, 2010, s. 41-42). For elevar frå lesande og språkbevisste miljø, kan det vere ein naturleg overgang, ettersom dei allereie har erfaring med å tolke tekstar og delta i litterære samtaler, men for elevar med mindre tilgang til slik praksis i heimen, kan skulen sin sekundærdiskurs virke meir framand og utfordrande (Penne, 2010, s. 41-42). Ei viktig årsak til sosial skilnad i skulen, er ulikheiter i primærdiskursane (Penne, 2010, s. 34)

Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe bruker omgrepa fagsnakk og kvardagssnakk, og funna deira frå LISA-studien var at elevane i liten grad trong å bruke fagspråk og faglege døme når de ytra seg (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89-90). Språket deira var nærare kvardagssnakk enn fagsnakk (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72). Ifølge forfattarane treng elevane tydeleg og eksplisitt støtte til dømes gjennom lærarar som modellerer og viser fram munnlege eksempeltekstar (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72).

### 2.1.6 Utforskande samtaler

I klasserommet er det fleire samtalemåtar som kan støtte læring: sosiale samtaler, utforskande samtaler, presenterande samtaler, metasamtaler og kritiske samtaler (Pierce & Gilles, 2008, ss. 50-51). Av desse samtaleformene framhevast utforskande samtaler som spesielt viktige for elevane sitt læringsutbytte (Mercer, 2002, s. 150–151). Mercer (2002, s. 150) definerer utforskande samtaler slik:

Exploratory talk is that in which partners engage critically but constructively with each other's ideas. Relevant information is offered for joint consideration. Proposals may be challenged and counter-challenged but, if so, reasons are given and alternatives are

offered. Agreements is sought as a basis for joint progress. Knowledge is made publicly accountable and reasoning is visible in talk

Utforskande samtaler inneber med andre ord at argumenta og resonnementa gjerast synlege gjennom samtalen, og deltakarane utfordrar kvarandre gjennom forklaringar og alternative måtar å tenke på. Gjennom samtalen vil deltakarane sette fram hypotesar om sentrale emne som dei prøver ut og utforskar, og som deretter blir vidareutvikla eller forkasta. Slik vil den utforskande samtalen bidra til ny innsikt (Pierce & Gilles, 2008, s. 45), (Littleton, K & Mercer, 2013, s. 297) (Penne et al., 2020, s. 69).

Utforskande samtaler har fått mykje merksemd dei siste åra (Aksnes, 2016, s.25). Ein viktig grunn til det er fordi dei tilfredsstillar dei viktige didaktiske og dialogiske prinsippa som handlar om at læring skjer og kunnskap delast når ulike stemmer deltek, bygger på kvarandre sine innspel og utfordrar kvarandre (Aksnes, 2016, s.25). Læreplanen i norsk legg òg vekt på at elevane skal ha ei utforskande tilnærming til fagstoffet. Frøydis Hertzberg, Sylvi Penne og Marit Skarbø Solem påpeiker at utforskande samtaler er ein naturleg arbeidsmåte der målet er å utforske ulike problemstillingar og idear på ein konstruktiv og kritisk måte (Penne, Hertzberg, & Solem, 2020, s. 69).

Eit sentralt spørsmål i denne samanhengen er kva rolle læraren skal ha i samtalen. Mercer påpeiker at det er asynkront forhold mellom lærar og elev og eit maktforhald som kan hindre elevane i å bruke språket for å resonnerer og utforske ulike tema (Mercer, 2002, s. 148). Klasseromsforsking viser at elevar sjeldan stiller lærarar spørsmål eller utfordrar læraren si forklaring eller tolking (Mercer, 2002, s. 148). Penne, Hertzberg og Solem skriv at når målet er at elevane skal utforske ulike tema, er det betre om læraren har ein tilbakehalden rolle (Penne et al., 2020, s. 70). Mercer påpeiker det same, og viser samstundes til forskning som seier at elevstyrte gruppesamtaler i seg sjølv ikkje fører til faglege utviklande samtaler (Mercer, 2002, s. 148). For at elevane skal få til utforskande elevstyrte samtaler, må det vere ein tydeleg lærar som rammar inn og styrer gruppearbeidet slik at elevane skal kunne øve seg på å samtale og samarbeide (Mercer, 2002, s. 148). Ifølge den britiske skuleforskaren, Robin Alexander, har ikkje måten vi organiserer undervisninga på høg betydning for å fremje høg grad av munnlegheit, men det er viktigare med kvaliteten på interaksjonen, måten samtalen blir leda på og verdiane som vert knytt til den (Alexander, 2008, i Fjørtoft, 2016, s. 143).

Eit viktig funn i LISA-studien var at utforskande samtaler var ei mangelvare i norske klasserom på ungdomsskulenivå: «Det vi har sett svært lite av, er utforskande samtaler der læreren følger opp elevsvarene og utfordrer elevane til å forklare, begrunne, utdype eller forsvare sitt svar» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 88). Ifølge førsteamanuensis i norsk ved Høgskulen på Vestlandet, Liv Marit Aksnes, er det ein føresetnad for at elevane skal kunne ha ei litterær og utforskande samtale, at dei har lært seg grunnleggande samtalereglar (Aksnes, 2016, s. 25) LISA-forskarane understreker at elevane som deltok i studien, fekk lite rettleiing i korleis dei kunne ha gode samtalar (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82).

### 2.1.7 Lytting

Av dei fire språklege ferdigheitene tale, lytte, skrive og lese, er lytting den ferdigheita som er mest stemoderleg behandla både i kommunikasjonsforsking, i skulens læreplanar og i skulens undervisning (Otnes, 2016, s. 71). Ordet «lytte» har fleire betydingsnyansar avhengig av kva lyttehandlingar og lytteferdigheiter ein er oppteken av, felles er likevel at lytting er ein konsentrert form for sansing (Otnes, 2016, s. 72-72).

Professor i norskdidaktikk ved NTNU, Hildegunn Otnes, har forska på lytting i skulen og i skulen sine læreplanar. Ho skil mellom omgrepa «høyre» og «lytte». Å høyre inneberer den fysiologiske prosessen der vi høyrer, sansar, registrerer og mottar, medan å lytte er ein meir konsentrert form for persepsjon der vi går inn for å få med oss nyansane i det som blir sagt for å forstå og skape mening. Otnes (2007, s. 105) definerer lytting slik: «Å lytte innebærer en vilje og en evne til å rette oppmerksomheten, via en av sansene, mot dialogpartneren, og til å ta inn, forstå og respondere på den andres ord for slik å etablere felles mening». Denne definisjonen bygger på ei dialogisk tilnærming (Otnes, 2007, s. 105). Lyttinga vert sett i ein kontekstuell samanheng, der den er ein del av ein interaksjon og oppfattast dynamisk (Otnes, 2007, s. 105).

### 2.1.8 Lyttemarkørar

Otnes studerer korleis denne dialogiske lyttinga kan vise seg gjennom verbalspråket. Kva strategiar bruker lytteren for å vise at hen følger med og følger opp samtalepartnaren sine ytringar? Forskaren skil mellom vokale lyttemarkørar og nonvokale lyttemarkørar (Otnes, 2007, s. 106), og for denne studien er vokale lyttemarkørar relevant. Vokale lyttemarkørar er skilde i non-verbale lyttemarkørar og

verbale lyttemarkørar, der verbale lyttemarkørar er talte ord, medan non-verbale lyttemarkørar er til dømes stemmebruk, volum, trykk, tempo, tonelag og intonasjon (Otnes, 2007, s. 106).

Ikkje alle munnlege samtalsituasjonar vil romme både dei vokale og non-vokale lyttemarkørane. Ifølge Otnes kan til dømes ikkje non-vokale non-verbale kommunikasjon, slik som ansiktsuttrykk, blikk, kroppsspråk, bli fanga opp gjennom for eksempel ei telefonsamtale (Otnes, 2007, s. 106). Eg vil hevde at det same gjeld dialogar i elevinnspelte podkastar. Dette fordi partane ikkje kan sjå kvarandre og dermed ikkje har moglegheit til å markere at dei lyttar gjennom desse non-verbale non-vokale markørane. Unntaket er kanskje dersom podkasten har form som en videokast, der samtalen også er filma. Dei vokale non-verbale lyttemarkørane, vil likevel visast gjennom dialogen, gjennom stemmebruk, tempo, trykk med meir. Det treng ikkje vere ein samanheng mellom dei ytre markørane og det faktum at ein lyttar fordi samtaledeltakarane kan ha lært seg dei ytre markørane, spesielt dei nonverbale lyttemarkørane og visse verbale lyttemarkørar, og bruke dei utan eigentleg å høyre etter (Otnes, 2007, s. 106).

### 2.1.9 Tilbakekopling

Eit anna omgrep det er relevant å trekke inn når ein skal studere forholdet mellom personar sine ytringar, er tilbakekopling, og omgrepet kan brukast om koplingar mellom samtalepartnaren sine replikkar (Otnes, 2007, s. 108). Tilbakekoplingar kan delast inn i dei to underkategoriane begrensa tilbakekopling og utvida tilbakekopling (Otnes, 2007, s. 108). Replikkar som er utvida tilbakekoplingar har initiativegenskaper ved at dei tilfører noko nytt til samtalen, og peiker difor framover og bidrar til framdrift i samtalen (Otnes, 2007, s. 108). Replikkane som har begrensa tilbakekopling inneheld berre minimale responsar som inneheld det absolutt nødvendige og peiker primært bakover (Otnes, 2007, s. 108).

### 2.1.10 Oppbakking og oppfølging

Når Otnes skal beskrive kva for handlingar som kan markere lytting, systematiserer ho desse i to hovudkategoriar – oppbakking og oppfølging. Oppbakkingar er «en type støttende tale som ytres mens den andre har ordet, svært ofte overlappende med at den andre snakker» (Otnes, 2016, s. 81). Dei markerer i større grad merksemd framfor respons, dei inneber at lyttaren held seg aktiv i samtalen, men samstundes tilbakehalden (Otnes, 2016, s. 109). Oppbakkingar blir kjenneteikna ved at dei markerer at ein har

høyr, forstått, akseptert kva den andre har sagt og at dei signaliserer at motparten kan fortsette med å snakke (Otnes, 2007, s. 110). Døme på slike oppbakkingar kan vere ikkje-verbale slik som smil, nikk, genser, blikk, men det kan også vere verbale minimale responsar slik som «hm», «ja», «jaså» eller latter (Otnes, 2007, s. 109).

Oppbakkingane kan og vere nøytrale, eller dei kan ha funksjoner slik som å uttrykke overrasking, einigheit, forståing eller vurdering (Otnes, 2016, s. 81). I forskinga er det også ueinigheit om oppbakkinga må innehalde forståing for at ein skal kunne kalle det ein oppbakking. Det er mogeleg for ein lyttar å bruke nøytrale oppbakkingar utan eigentleg å ha forstått det som er sagt. Ein slik lyttar kallas ein bløffar eller «the faker» (Otnes, 2007, s. 110). Oppfølging er «lyttehandlinger som markerer at man har fulgt med og er interessert, og på den andre siden bidrar til vidareutvikling av temaet» (Otnes, 2016, s. 82). Medan oppbakkingar peiker tilbake på det som har sagt, peiker oppfølgingar framover. Og medan oppbakkingar ikkje nødvendigvis dokumenterer at ein har høyr, forstått og akseptert det motparten seier, blir dette meir tydeleggjort i den oppfølgande responsen.

Oppfølgingar har vidare både ein tekstuell og ein relasjonell funksjon (Otnes, 2016, s. 82). Den tekstuelle funksjonen handlar om å ta ansvar i samtalen og følge opp det samtalepartnaren har sagt, og dette kan bli gjort på å ulike måtar. Ei måte er å respondere ved ulike typer spørsmål, slik som oppklarande eller utdjupande spørsmål, eller ved repetisjonar (Otnes, 2016, s. 82). Ei anna måte er å nytte seg av kohesjonsmekanismer mellom samtalereplikkar (Otnes, 2016, s. 83). Det inneber å gripe tak i ord og poeng samtalepartneren har sagt, og spinne vidare på det ved å vidareutvikle ytringa ved å hekte på ein eigen replikk. Dette kan gjerast ved gjentakingar eller døme og utdjupingar av ulike slag (Otnes, 2016, s. 83).

Noko anna som kan dokumentere lytting, er samtalepartnaren si evne til å hekte seg på hovudinnhaldet i det som blir sagt, at det er ei vidareføring og ikkje ein avsporing frå hovudinnhaldet (Otnes, 2016, s. 84). Å vise evne til ein slik vidareføring viser den relasjonelle funksjonen ved lyttehandlinga, der lyttaren viser respekt for samtalepartnaren (Otnes, 2016, s. 84). For elevane trengs det kohesjonskompetanse, altså kunnskap om og ferdigheiter i å skape språkleg samanheng, og det er difor relevant og gunstig å undervise i dette når ein skal arbeide med språkleg samanheng og lyttemarkering i samtaler (Otnes, 2016, s. 84). Å ha kjennskap til lyttehandlingar, kan

gjere det enklare for læraren å undervise elevane i temaet, utarbeide vurderingskriterier og læringsmål (Otnes, 2016, s. 84).

### 2.1.11 Empatisk lyttar

Otnes skil vidare mellom intrapersonelle og interpersonelle lyttehandlingar (Otnes, 2016, s. 74). Intrapersonelle handlingar handlar om persepsjon, tolking/forståing og minne, altså om å avkode, tolke og forstå det som vert sagt og deretter kunne gjenta innhaldet (Otnes, 2016, s. 74). Den interpersonelle lyttehandlinga er meir dialogisk og krev både mentale, sosiale og språklege handlingar. Det dreier seg om merksemd og respons, og kjenneteikna på interpersonell lytting er nærvær, empati og respekt for den andre (Otnes, 2016, s. 74). Med empati meinast det å ha eit desentrert perspektiv parallelt med sitt eige, men ikkje å utan vidare godta den andre sine premissar (Otnes, 2016, s. 74).

## 2.2 Vurdering

Innan vurderingsfeltet er det mange omgrep å halde oversikt over, som vurdering for læring, vurdering av læring, formativ og summativ vurdering og undervegs- og sluttvurdering (Breivik & Blikstad-Balas, 2014, s. 2). Medan vurdering for læring og vurdering av læring handlar om formålet med vurderinga, dreier formativ og summativ seg om funksjonen vurderinga har (Breivik & Blikstad-Balas, 2014, s. 2). Summativ vurdering eller sluttvurdering er vurderingsaktivitetar som skjer mot slutten av ein undervisningssekvens, og som slår fast kva utbytte eleven har hatt av undervisninga (Fjørtoft, 2016, s. 120). I dei seinare åra har det blitt vanleg å snakke om aktivitetar som skjer undervegs i opplæringsløpet også som vurdering, og det er dette som meinast med formativ vurdering eller undervegsvurdering (Fjørtoft, 2016, s. 120).

Ifølge Henning Fjørtoft, har vurdering tre overordna mål i skulen: 1) å støtte elevane sin læring, 2) dokumentere elevane sitt utbytte og 3) evaluere eller ansvarleggjere skulen (Fjørtoft, 2016, s. 120). Vi kan seie at formativ vurdering famnar om det første punktet, medan summativ vurdering famnar om det andre.

Forskrifta til opplæringslova understrekar at elevane lærer best når dei forstår kva dei skal lære, kva som er forventa av dei, og når tilbakemeldingane fortel dei noko om kvaliteten på arbeidet (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10). Vidare skal elevane få råd om korleis dei kan forbetre seg og dei skal inkluderast i læringsarbeidet gjennom til dømes eigenvurderingar (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10).



Vurdering, både undervegsvurdering og sluttvurdering, blir òg omtala i læreplanane. I fagplanen for norsk står det at «Undervegsvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanen understrekar altså at eleven skal få moglegheit til å prøve seg fram gjennom undervegsvurderingar. Vidare står det at eleven skal inkluderast i vurderingsarbeidet og reflektere over si eiga utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### 2.2.1 Munnleg eller skriftleg respons

Noko læraren må vere bevisst på, er om vurderinga bør vere munnleg eller skriftleg. Professor ved Universitetet i Sørøst-Norge, Roar Engh, taler for at munnleg respons truleg har større effekt enn skriftleg respons (Engh, 2011, s. 68). Årsaka til dette er at det blir enklare å unngå misoppfatningar og at læraren blir betre kjent med elevane sine læringsstrategiar (Engh, 2011, s. 68).

Hertzberg viser til at det er trekk ved den munnlege kommunikasjonen som gjer den meir sårbar samanlikna med skriftleg kommunikasjon (Hertzberg, 1999, s. 189). Difor må læraren vere spesielt varsam når responsen blir formidla og hen må vere bevisst på korleis responsen blir formidla og kva hen vektlegg (Hertzberg, 1999, s. 189). Ho meiner at det difor er et hovudpoeng at elevane blir inkluderte i vurderingane. På denne måten treng ikkje læraren å stå aleine i rollen som dommar og karaktersettar, elevane blir gjort bevisste på kva som gjer munnleg kommunikasjon vellykka, og elevane tek medansvar for læringsprosessen sin (Hertzberg, 1999, s. 189).

### 2.2.2 Vurdering av munnlege ferdigheiter

Tidlegare forskning har undersøkt kva vurderingsformer som blir brukt i norske ungdomsskular for å kartlegge elevane si munnlege kompetanse (Svenkerud et al., 2012). Denne forskinga viste at elevframføringane var den overlegent mest dominerande vurderingsforma, men elevane fekk lite instruksjon i forkant og lite rettleiing undervegs i arbeidet. Responsen elevane fekk til slutt var kort, generell og udelt positiv, og lite i tråd med kva vurderingsforskning framhevar som hensiktsmessig respons (Svenkerud et al., 2012, s. 45). Nyare forskning dokumenterer at det fortsett er framføringane som er den dominerande munnlege vurderingsforma i norske ungdomsskular, men at det er antyding til eit større repertoar (Blikstad-Balas & Roe, 2020a, s. 82–83).

Kaldahl har gjennom doktorgradsarbeidet sitt, der ho studerer vurdering av munnlege ferdigheiter i ungdomsskulen, kome til same resultat (Kaldahl, 2020b).

Forskinga til Kaldahl viser at vurdering av munnlege ferdigheiter er basert på skjønn og at responsane til elevane framleis er korte og lite informative (Kaldahl, 2020b, s. 79). I vurderingsteorien kallast det som blir vurdert eit konstrukt (Kane, 2013). Den fråverande definisjonen av eit munnlegheitskonstrukt, fører til variasjon i lærarane si vurderingspraksis (Kaldahl, 2023) (Kaldahl, 2020b, s. 94). Kaldahl poengterer at undervisninga i munnlegheit er prega av mangel på systematikk, og at dette kan gjere det uklart for elevane kva dei kan forvente i vurderinga (Kaldahl, 2020a, s. 209). Eit resultat av dette er at elever nyttar seg av allmennkunnskapen sin når de legg fram fagleg innhald munnleg (Kaldahl, 2020a, s. 209).

I doktorgradsarbeidet dokumenterte også Kaldahl at lærarar brukte skriftleg-munnlege prøver som ein del av grunnlaget for å sette munnleg karakter (Kaldahl, 2023). Ei årsak til det var at lærarane kjende seg tryggare på skriftleg vurdering enn munnleg (Kaldahl, 2023). Eit problem er at det som er spesifikt for det munnlege språket, som kroppsspråk, fell utanfor det som blir vurdert (Kaldahl, 2023). LK20 presiserer for første gong at vurderinga av munnlege ferdigheiter skal baserast på munnleg kommunikasjon: «Læreren skal sette karakter i norsk muntlig basert på kompetansen eleven har vist når eleven har kommunisert faglig innhold muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette inneber i praksis at skriftleg-munnlege prøver for å «betre» dokumentere munnlegheit, ikkje lenger vil vere mogleg.

### 2.2.1 Vurdering av munnlege ferdigheiter versus fagkunnskap

Munnlege ferdigheiter inneber ein kombinasjon mellom form og innhald (Penne et al., 2020, s. 24). Formaspektet dreier seg om korleis informasjon blir formidla, medan innhaldsaspektet inneber fagstoffet (Penne et al., 2020, s. 24). Å definere klart når noko er ein munnleg ferdighet og når noko er fagkunnskap, vil ikkje alltid vere mogleg, fordi form vil alltid krevje eit innhald og vice versa og vi kan difor seie at både det munnlege og fagkunnskapar utgjer munnlege ferdigheiter (Penne & Hertzberg, 2015, s. 27–28). Kompetansemålet for vg3 uttrykker fagkunnskap og presist fagspråk i munnlege samtaler. I vurderingsarbeidet kan dette skape dilemma, for kor mykje skal dei munnlege måla vektleggast samanlikna med dei faglege måla? (Penne et al., 2020, s. 24).

### 2.2.2 Å vurdere munnleg kommunikasjon

Hertzberg trekk fram visse kjenneteikn ved munnleg kommunikasjon og desse kjenneteikna får konsekvensar for korleis vi vurderer (Hertzberg, 1999, s. 192).

Kjenneteiknet at avsendaren av bodskapet er sitt eige medium, inneber at elevane bruker seg sjølv – si eiga stemme og sin eigen kropp. Samstundes kan dette opplevast meir utleverande og difor sårbart for eleven, og dette er noko læraren må ta omsyn til i responsen til eleven (Hertzberg, 1999, s. 192). Hertzberg poengterer at læraren bør styre unna å kommentere forhold eleven ikkje har kontroll over, slik som kroppsslyte, men ho meiner at også stemmebruk er noko ein må vere varsam med å kommentere (Hertzberg, 1999, s. 192).

At konteksten spiller en hovudrolle, inneber at den munnlege produksjonen, vil vere avhengig av ytre forhold (Hertzberg, 1999, s. 192-193). Hertzberg bruker framføringar som døme, og peiker på at ro i klasserommet og kroppsspråket til publikum kan bidra til å påverke gjennomføringa (Hertzberg, 1999, s. 192). Ho understrekar difor at å undervise elever i munnleg kommunikasjon, også må innebere å undervise i korleis dei kan vere eit godt publikum. Elevane er meir redde for medelevane sine enn for læraren og relasjonen og klassemiljø, og er difor medansvarlege på ein heilt anna måte enn ved skriftleg formidling (Hertzberg, 1999, s. 193).

Det tredje kjenneteiknet ved munnleg kommunikasjon, er at alt skjer der og då (Hertzberg, 1999, s. 193). Med det meiner Hertzberg at responsen på den munnlege kommunikasjonen må skje umiddelbart etter at han er framsett. Slike situasjonar, hevder Hertzberg, er svært sårbare (Hertzberg, 1999, s. 192). Vi ønsker helst ein positiv stadfesting og ein kritisk kommentar på innhald vil vere å føretrekke framfor ein kritisk kommentar på måten det ble framført på (Hertzberg, 1999, s. 193). Læraren har difor eit spesielt ansvar for å formidle responsen på ein skånsam måte (Hertzberg, 1999, s. 193).

Liv Marit Aksnes, førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet, påpeiker at sidan munnleg kommunikasjon er kontekstuell, vil vi aldri berre oppfatte orda isolert frå andre forhold, slik som gestar, stemme og mimikk (2016, s. 17). Med munnleg kommunikasjon presenterer oss sjølv direkte gjennom språkhandlinga, og dermed er vi også meir sårbare for kritikk (Aksnes, 2016, s. 17). Ho forklarar at ei årsak til at arbeid med munnlegheit er lite prioritert i skulen, kan nettopp vere fordi talespråket er så tett bunden til person og situasjon (Aksnes, 2016, s. 17). Ein annan konsekvens ved at munnleg kommunikasjon er flyktig, er at vurderingane vanskelegare kan etterprøvast (Hertzberg, 1999, s. 197)

## 2.3 Elevprodusert podkast

Podkaster er redigerte lydprogram som distribuerast over internett eller i egne appar, og som lyttaren kan abonnere på. Podkastane kan lastast ned slik at dei kan lyttast til når det passar. Ofte kan lydprogramma lastast ned gjennom ein smarttelefon, nettbrett eller liknande. (Fjellro, 2021). Eit anna kjenneteikn ved podkaster er at dei kan produserast av ein redaksjon eller av enkeltpersonar (Lyngvær et al., 2017, s. 122). Podkastmediet liknar radiomediet, men blir samstundes rekna som ein eigen sjanger med egne kjenneteikn og eigen historie (Lyngvær et al., 2017, s. 122) (Fjellro, 2021).

Podkastmediet karakteriserast i større grad enn radiomediet som eit horisontalt medium med minimal hierarkisk struktur (Carson et al., 2021, s. 4) og tonen er meir uformell enn i tradisjonelle medium og er ofte prega av eit sterkt forhold mellom vert og lyttar (Carson et al., 2021, s. 4).

Podkaster finst i ein rekke ulike sjangre og innhaldstypene er varierte (Lyngvær et al., 2017, s. 123). Sidan podkastane, til skilnad frå tradisjonelle radioprogram, ikkje treng å verte tilpassa bestemte sendeflater og -tider, kan dei òg dragast meir ut i tid, og dei kan fordjupe seg i nisjetema. Dette heng saman med at lyttaren har oppsøkt både podkasten og temaet meir aktivt (Lyngvær et al., 2017, s. 123). Til skilnad frå radiomediet, er podkastlyttinga i større grad ein primæraktivitet (Lyngvær et al., 2017, s. 123). Stofftypen er dermed mangfaldig, frå krimseriar, til nyheiter, sport, humor, dokumentarar, litteratur eller livsstilprogram (Fjellro, 2021).

### 2.3.1 Forsking på elevprodusert podkast

Podkastmediet har funne veg inn i skulen (Cain, 2020, s. 19) og Gunvald Dversnes identifiserer fire tendensar når det kjem til forskinga av elevproduksjonar av podkaster i skulen (Dversnes, 2022, s. 3). For det første vert elevane posisjonert som produsentar, og ikkje konsumentar av podkastane, der dei tar aktiv del i innhaldsarbeidet (Nicholls, 2007, s. 116–117). Den andre tendensen går ut på at elevane vert engasjert av å lage podkaster (Cain, 2020, s. 19), og dei vert motivert av at det dei lagar vert distribuert til eit reelt publikum (Dlott, 2007, s. 82). Ein tredje tendens går ut på at elevane opplever podkast som ein trygg vurderingsform og at det difor bidreg til å støtte læringsarbeidet (Dypedal, 2020, s. 74), og lærarane opplever det som ein meningsfull vurderingsform (Swan & Hofer, 2011, s. 88). Den fjerde tendensen handlar om at elevane blir motiverte av at dei kan utfalde seg kreativt ved å produsere podkaster (Swan & Hofer, 2011, s. 89), og set pris på å ta i bruk ulike musikkeffektar (Bolden, 2013, s. 79).

Gunvald Dversnes er ein vesentleg bidragsytar til forskning på elevproduksjonar av podkastar i norskfaget (Dversnes, 2022) (Blikstad-Balas & Dversnes, 2023). Han har undersøkt kva for litterær kompetanse elevar i vg1 uttrykker når dei snakkar om samtidslyrikk i klasserommet (Dversnes, 2022) og i kva grad elevane har utforskande samtaler i arbeid med ein podkastproduksjon (Blikstad-Balas & Dversnes, 2023). I tillegg er det dei siste åra skrivne fleire masteroppgåver om temaet elevproduserte podkastar i norskfaget i skulen, og eg vil nemne tre. Cecilie Theiste- Bratli publiserte i 2022 ei masteroppgåve som utforska temaa munnlege ferdigheiter og digital literacy. Ho tek for seg korleis elevar i ungdomsskulen beskrev læringsutbyttet sitt når dei produserte podkastar i norskfaget (Theiste-Bratli, 2022). Ein annan masterstudent, Hanne Kristin Dypedal, studerte i 2020 korleis elevproduksjon av podkastar kunne bidra i undervisning, læring og vurdering av norsk munnleg i vidaregåande skule (Dypedal, 2020). Ei tredje masteroppgåve, skriven av Ola Horpestad, studerer korleis elevar på åttande trinn skapar podkastar i norskfaget med utgangspunkt i ein kortfilm. I studien er Horpestad særleg interessert i å undersøke om dei elevproduserte podkastane har utforskande samtalemønstre (Horpestad, 2021).

### 2.3.2 Utforskande samtaler i elevproduserte podkastar

Podkasten har mange fellestrekk med utforskande fagsamtaler (Lunde & Thingnes, 2022, s. 162). Ei utforskande samtale er ei samtale mellom to eller fleire deltakarar der målet er å utforske ulike idear og problemstillingar på ein konstruktiv og kritisk måte (Penne et al., 2020, s. 69). Slike samtaler er også opne og søkande, og kan gje rom for innspel som både er nye og overraskande (Aksnes, 2016, 25).

Gunvald Dversnes, stipendiat i norskdidaktikk ved UiS og Marte Blikstad-Balas, professor ved UiO, har undersøkt korleis elevar i vidaregåande snakkar saman når dei planlegg og produserer podkastar i norskfaget (Dvergsnes & Blikstad-Balas, 2023). Deira funn viser at samtalen mellom elevane gjennom heile prosessen inkluderer utforskande og presenterande samtaler, men det førekom i størst grad utforskande samtaler i den innleiande fasen av produksjonen (Dvergsnes & Blikstad-Balas, 2023, s. 16). Mot slutten av prosessen, når podkasten spelast inn, vert samtalen meir presenterande (Dvergsnes & Blikstad-Balas, 2023, s. 16). Studien konkluderer ikkje med at podkastar alltid fører til utforskande samtaler, men hevder at podkastoppgåva og den pedagogiske tilnærminga i prosjektet bidrog til utforskande samtaler (Dvergsnes & Blikstad-Balas, 2023, s. 17). Til liks med tidlegare forskning, peiker studien på at det er

naudsynt at det i klasserommet vert snakka om kva utforskande samtaler er, og at det vert utvikla nokre grunnleggande reglar for utforskande samtaler (Dvergsnes & Blikstad-Balas, 2023, s. 17).

### 2.3.2 Modalitet og affordans

Ein modalitet er ein uttrykksform, eller eit teiknsystem, vi brukar for å skape meining, til dømes i ein tekst (Svennevig & Henriksen, 2022). Det kan mellom anna vere gjennom skrift, tale, bilde, kroppsspråk, bevegelse, blikk, lydeffektar eller musikk (Kress & Jewitt, 2008, s. 19). Det blir viktig å nytte eigenskapen til modaliteten og velje den som eignar seg best til det vi ønsker å formidle. Vi omtalar det eit objekt eignar seg til, som affordans (Kress & Jewitt, 2008, s. 14). Modal affordans er grensa mellom det vi kan og ikkje kan uttrykke gjennom ein modalitet. Kress og Jewitt forklarar det slik: “The affordance of a mode can at one level be understood as what it is possible to express and represent readily, easily, with a mode, given its materiality and given the cultural and social history of that mode” (Kress & Jewitt, 2008, s. 14). Ein affordans er altså eigenskapar ved modaliteten som legg føringar for korleis vi brukar han. Desse eigenskapane til uttrykksforma avgjer kva for moglegheiter og avgrensingar ho har.

Eit viktig kjenneteikn ved podkastmediet er at ein viktig modalitet er lyd. Eit vesentleg spørsmål i denne samanhengen er kva affordans modaliteten lyd kan ha. Kva eignar lyd seg til i ei podkastsending? Både radio- og podkaster er journalistiske sjangrar, og teori om dette kan bidra til å gje oss kunnskap om modaliteten lyd og affordansen til lyden. Modalitetane musikk og lydeffektar spelar ei viktig rolle i mange lydproduksjonar ved at dei kan fungere som ein stemningsskapar eller for å gje lyttaren ei bestemt kjensle (Lyngvær et al., 2017, s. 143).

### 2.3.3 Stemmebruk

Vi oppfattar ofte munnlege tekstar som personlege, og ein grunn til dette er at stemmen er sær eigen for kvart menneske (Lognvik, 2016, s. 320). Stemmebruk og innleving kan forsterke innhaldet i teksten, og gjennom mikrofonen skape nærvær (Eide & Lars, 2004, s. 29). Stemmebruken kan og medverke til å auke eller svekke truverdet til den som talar, og difor også til det vert sagt (Lyngvær et al., 2017, s. 105). Ein roleg og djup stemme gir meir truverd enn ei hektisk og skingrande stemme, og utan tillit er det ein stor sjanse for at programleiarane opplevast som falske og uærlege. (Lyngvær et al., 2017, s. 105).

Logoped og stemmepedagog, Eldbjørg Lognvik, påpeiker at stemmen er like personleg som eit fingeravtrykk (Lognvik, 2016, s. 320). Dosent emeritus i norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Kåre Kverndokken, hevdar at god stemmebruk handlar om å unngå monotoni (Kverndokken, 2016, s. 298). Han meiner at elevane bør trenast i å variere tonefall og gjerast merksame på verknaden tonefallet og toneleiet har på mottakarane. Han utdjupar at stemmeklangen påverkar budskapet ved at det til dømes kan fungere som ein undertekst som forsterkar eller motseier eit budskap eller ved at det gjer at budskapet vert oppfatta sarkastisk (Kverndokken, 2016, s. 298). Noko anna elevane bør vere medvitne på, er toneleiet. Toneleiet er «et bestemt toneområde som er karakteristisk for talestemma» (Kverndokken, 2016, s. 298). Toneleiet er altså karakteristisk for menneskjer, der nokon har naturleg lys eller mørk. Toneleiet kan og varierast ut frå stemning, situasjon og kven vi snakkar med (Kverndokken, 2016, s. 298).

Eit anna aspekt ved stemmebruken, er at ein bør framstå som, og aller helst vere, genuint interessert og engasjert (Lyngvær et al., 2017, s. 105). Engasjement er smittsamt, og ikkje minst nødvendig for at lyttaren skal halde på interessa (Lyngvær et al., 2017, s. 105). Stemmebruk og engasjement er altså sentrale ferdigheiter når ein skal produsere podkast og radio. Samstundes er det lettare å framstå og vere engasjert for eit tema ein kan noko om. Research er difor ein viktig del av forarbeidet når ein skal lage podkast (Lyngvær et al., 2017, s. 105). I skulen vil temaa ein skal gjere research om vere knytta til læreplanmåla. For at elevane skal kunne lage gode podkastprogram der dei viser engasjement, må dei vere kjend med kva slags fagkunnskap podkasten skal handle om. Men å arbeide med podkast inneber òg kunnskap om affordansen til modaliteten lyd, og at dei utviklar ferdigheiter i korleis dei kan utnytte dette føremålstenleg i podkastsendingane.

### 2.3.1 Podkast - ein skriftleg-munnleg sjanger

Viktige skilnader mellom det munnlege og det skriftlege språket er at det skriftlege språket har ein logisk funksjon, medan det munnlege har ein interpersonell funksjon (Nicholls, 2007, s. 15). Eit kjenneteikn på det munnlege språket er at deltakarene kan få tilbakemeldingar på ytringane med ein gong. Det skriftlege språket er meir varig og uavhengig av tid og stad, og mottakaren av innhaldet har difor ei meir distansert rolle (Nicholls, 2007, s. 15). Nicholls skildrar podkast som eit medium som er å finne ein stad imellom det skriftlege og det munnlege språket. Årsaka til dette er at elevane kan

eksperimentere, utfolde seg kreativt og seinare arbeide med det munnlege språket før dei leverer arbeidet, slik dei kan med det skriftlege (Nicholls, 2007, s. 16).

### 2.3.2 Digital literacy

Eit aktuelt felt i forskings- og skulesamanheng er digital literacy, også kalla digital kompetanse (Erstad, 2008, s. 43). Digitale ferdigheiter er ein grunnleggande ferdighet i LK20, og i læreplanen i norsk vert det presisert at digitale ferdigheiter i norskfaget inneber «å bruke digitale ressursar kreativt til å skape samansette tekster [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre står det at det skal vere ein gradvis progresjon i dei digitale ferdigheitene frå å lage enkle samansette tekstar, til å «planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene hører sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg skal elevane vise sjølvstende og kritisk dømmekraft når de vel og bruker kjelder. (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sjølv om digitale ferdigheiter handlar om å vere produsentar av innhald, og å meistre teknologi, handlar det òg om å utvikle kritisk tenking, evaluering, kjeldekritikk og analyse av digitale sjantrar og medieformer, ta strategiske val i møte med teknologien, kort fortalt - elevane skal erverve seg digital danning (Erstad, 2008, s. 52).

Ei aktuell problemstilling i denne samanhengen er korleis skulen, lærarane og elevane skal forhalde seg til generativ kunstig intelligens. Generativ kunstig intelligens er «språkmodeller som kan generere meir naturleg og variert tekst basert på tidlige samtaler» (Elstad, 2023, s.60) og døme er ChatGPT, Bard og LIAMA (Elstad, 2023, s.60). Ved å predikere neste ord ei setning kan programma lage presise og relativt velformulerte tekstar på eit augneblink sekund, sjølv om dei nokre gonger «hallusinerer» (Elstad, 2023, s.60-61). Slike samtalerobotar skaper både utfordringar og moglegheiter for undervisning, læring og vurdering. Ei viktig oppgåve for skulen som institusjon er å finne ut korleis ein skal handtere generativ kunstig intelligens og lærarane må tileigne seg kompetanse i korleis teknologien kan nyttiggjerast på ein læringsfremmande måte i klasseromma, og forhindre det som hemmar læring (Elstad, 2023, s.60-61).

Skaftun hevdar at den digitale teknologien og internettet endrar rammene for å forstå utdanning og korleis vi tenker om læring og kunnskap, og meiner difor at dialogen og det munnlege munnlege må ha ein meir framståande plass i skulen (Skaftun, 2020, s. 241–242).



## 3 Metode

### 3.1 Hermeneutisk tilnærming

Denne studien har ei overordna hermeneutisk tilnærming til utvikling av forskingsdesign og metode. Den allmenne filosofiske hermeneutikken til den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer understrekar at vi ikkje kan skilje det forskande subjektet frå det som blir forska på fordi vår forforståing alltid er til stades og naudsynt for at vi skal kunne forstå eit fenomen (Dahlager & Fredslund, 2011, s. 166). Ein forskar kan ikkje legge vekk forforståelsen, men hen kan bli bevisst den i møtet med andre horisontar og forforståingar, og det er difor vesentleg at forskaren er bevisst si eiga forforståing og forsøker å setje si forforståing på prøve (Dahlager & Fredslund, 2011, s. 166). Forforståing er også produktiv og ein moglegheit for å forstå meir. Dette fordi det er forforståelsen vi bedømmer ein situasjon ut frå, og som går føre forståinga som kjem og innverkar på denne (Dahlager & Fredslund, 2011, s. 163 ).

Bakgrunnen min som norsklærer i vidaregåande skule er relevant å trekke inn fordi det bidreg inn i mi forforståing av det fenomenet eg undersøker. Å vere lærar gir meg tilgang til kunnskap og erfaring som kan vere nyttige i førebuingane og i gjennomføringa av studien. Sidan eg sjølv har erfaring med å bruke elevproduserte podkaster i opplæringa av munnlege ferdigheiter, og har erfaringar med å vurdere desse, har eg innsikt i kva for moglegheiter og utfordringar podkastmediet gir. Dette kan på den eine sida vere positivt og produktivt i datainnsamlingsprosessen fordi det kan gjere meg i stand til å stille føremålstenlege og relevante spørsmål. På den andre sida kan det vere avgrensande fordi ein som lærar og forskar kan risikere at funna i studien vert tilpassa til forforståinga ( Brinkmann & Kvale, 2015, s. 237). Eg har forsøkt å legge forforståinga eg har med meg som lærar til side, og i staden arbeide aktivt for å møte teksten som forskar og lytte til teksten sin bodskap. I dette tilfellet er tekstane responstekstane og intervjua. I staden for å tilpasse funna til forforståinga, har forforståinga vokse gradvis fram gjennom å studere og halde meg til forskingsmaterialet.

Hermeneutikk omtalast som læra om fortolking av tekstar, og hermeneutikken sitt mål i forskningstradisjonen er å «oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva tekst betyr» ( Brinkmann & Kvale, 2015, s. 73–74). Innan den hermeneutiske tradisjonen finst det nokre hermeneutiske prinsipp for korleis ein kan gå fram for å tolke og forstå tekstar, og eit av disse prinsippa handlar om det som kallast den hermeneutiske sirkel

(Brinkmann & Kvale, 2015, s. 73–74). Denne sirkelen illustrerer at det er ein kontinuerleg fram- og tilbakeprosess mellom enkeltdelar og heilskap (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 73–74). Når vi fortolkar ein del av ein tekst, tek vi utgangspunkt i ei forforståing av heilskapen detaljane høyrer til i, og samstundes vil dei forståingane vi får av enkeltdelane påverke heilskapsforståinga (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 73–74). Denne sirkulariteten vert betrakta som ein spiral som opnar opp for ei djupare forståing av meininga (Steinar Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73–74).

Å ha ei hermeneutisk tilnærming i forskingsprosessen inneber, ifølge Gadamer, at forskaren er si eiga forforståing bevisst og påverkar forståingshorisonten ved å setje forforståinga si på prøve (Dahlager & Fredslund, 2011, s. 166). Eg har forsøkt etter beste evne å leve opp til desse forskingsmessige prinsippa, å vere bevisst forforståelsen, og møte tekstane og intervjupersonane som forskar, og lytte til det tekstane og personane fortel.

### **3.2 Kvalitativ forskingsmetode og forskingsdesign**

Å ta i bruk ein bestemt metode er å følgje ein bestemt veg mot eit mål, og det handlar om å hente inn, analysere og tolke data for å få informasjon om den sosiale røynda (Johannessen et al., 2010, s. 25). Når eg i denne studien skal studere lærarpraksis og tankar knytt til eit bestemt fenomen, vil det vere føremålstenleg å nytta kvalitativ metode fordi i kvalitativ metode er målet å forske på og oppnå forståing for «fenomener som er knyttet til personer og situasjonar i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15).

Professor ved lærarutdanninga ved NTNU, May Britt Postholm, påpeiker at i kvalitativ forskning tek forskaren ein induktiv tilnærming ved at hen tek omsyn til dei spesifikke forholda i situasjonen som vert studert og ved at hen er bevisst på at situasjonen spelar ein viktig rolle i korleis studien blir forma (2010, s. 26–27). Samtidig tolkar forskaren forholda i ulike situasjonar basert på si eiga referanseramme ved at hen brukar egne erfaringar, opplevingar og teoriar for å forstå og gje meining til dataene som er samla inn (Postholm, 2010, s. 27). Dette inneber at studien er påverka av forskaren sine verdiar, og inneber at forskinga aldri kan vere fullstendig nøytral eller objektiv (Postholm, 2010, s. 27). Forskaren er sitt viktigaste forskingsinstrument, og er og eit instrument som må beskrivast (Postholm, 2010, s. 32). I mitt tilfelle inneber det å synleggjere mi forforståing for å sikre størst mogleg grad av transparens i forskinga.

For å finne svar på det første forskingsspørsmålet som går ut på kva munnlege ferdigheiter norsklærarar vektlegg i responstekstar til elevane, samla eg inn 55 responstekstar frå tre lærarar i vidaregåande skule som bruker podkast i norskundervisninga for vurdering av munnlege ferdigheiter. Tekstane vart analysert ved tematisk analyse, som er ein metode for å identifisere, analysere og uttrykke regelmessigheiter i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006a, s. 79). Metoden er teoriuavhengig (Braun & Clarke, 2006a, s. 77). Den tematiske analysen av responstekstar utgjer analysetrinn 1 i denne studien.

For å finne ut og forstå meir av kvifor lærarar nyttar podkastar i opplæring av munnlegheit og vurderingar, kva munnlege ferdigheiter lærarane legg vekt på i vurderinga, og kvifor dei vektlegg desse ferdigheitene, supplerer eg analysen av skriftlege responstekstar med semistrukturerte intervju, ei intervjuform som gir meg moglegheit til å stille oppfylgjande spørsmål (Johannessen et al., 2016, s. 148). Den andre delen av materialet er difor transkriberte intervju med dei same tre lærarane, og eg utfører og tematisk analyse på dette materialet. Funna frå den tematiske analysen av responstekstane, teorien, problemstillinga og forskingsspørsmåla gir grunnlag for ein intervjuguide. Ein intervjuguide er spesielt viktig når forskaren gjennomfører semistrukturerte intervju, og han skal innehalde sentrale tema og spørsmål som til saman skal dekke dei områdene forskingsstudiet setter søkelys på (Dalen, 2011, s. 26). I denne studien har eg nytta meg av metodetriangulering ved at eg har kombinert analyse av tekstar med analyse av intervju og tidlegare forskning (Johannessen et al., 2016, s. 232).

### **3.3 Validitet og reliabilitet**

Reliabilitet eller pålitelegheit handlar om konsistensen og truverdet til forskingsresultata (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276), og er knytte til undersøkinga sine data (Johannessen et al., 2016, s. 231). Det handlar om kva data som er samla inn, korleis det er samla inn og til slutt korleis materialet vert bearbeida (Johannessen et al., 2016, s. 231). Eit viktig spørsmål er om ein annan forskar kunne utført ein liknande studie på eit seinare tidspunkt og fått same resultat. I arbeid med kvalitative undersøkingar er eit slikt krav til reliabilitet lite føremålstenleg fordi dei ofte er basert på samtaler eller observasjonar som er klart verdilada og avhengig av konteksten (Johannessen et al., 2016, s. 231). Sidan forskaren er sitt eige forskingsinstrument, er det ingen andre som

delar det same erfaringsgrunnlaget som forskaren, og som følgeleg vil tolke på nøyaktig same måte (Johannessen et al., 2016, s. 231). I arbeid med kvalitativ forskning, er transparens viktig for å styrke og vurdere kor påliteleg forskinga er (Johannessen et al., 2016, s. 231). Professor ved Universitetet i Oslo, Monica Dalen, understrekar at det er viktig at ein tar omsyn til faktorar knytt til forskaren, deltakarene og intervjusituasjonen når ein omtalar forskingsprosessen, dette for å sikre pålitelegheita i den kvalitative undersøkinga (Dalen, 2011, s. 93). Eg har forsøkt å styrke reliabiliteten til denne studien ved å vere transparent i korleis eg har gjennomført studien, kva for val eg har tatt og i skildringane av fortolkningsprosessen min undervegs når eg har gått i dialog med materialet.

Validitet handlar om truverd og eit viktig spørsmål å stille er om metoden undersøker det han har til hensikt å undersøke (Johannessen et al., 2016, s. 232). Johannesen m. fl. forklarar det slik: «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2016, s. 232). Truverdet til studien kan bli styrka ved metodetriangulering, altså ved at forskaren kombinerer ulike metodar. Det styrker validiteten til denne studien at eg metodetrianglerer tekstanalyse med semistrukturerte intervju for å belyse problemstillinga ytterlegare, og ser dette opp mot anna forskning på tilsvarende tema.

### **3.4 Forskingsetikk**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH) har utforma retningslinjer for forskning. Desse retningslinjene er rådgivande og er forankra i forskningsetiske normer. Formålet er at den skal fremme fri, god og forsvarleg forskning. Vidare skal forskningsetikken bidra til å konstituere og sikre god vitskapeleg praksis. Dette inneber at den skal bidra til at forskaren utviklar forskningsetisk skjønn og refleksjon, og at hen avklarar etiske dilemma i forskingsprosessen. Retningslinjene skal i så måte fremme ansvarleg forskning og forebygge uredeleg forskning (NESH, 2021).

Eit hovudprinsipp i forskningsetikken, er prinsippet om informert samtykke (NESH, 2021). Dette prinsippet spring ut frå forskaren sitt ansvar i å respektere personar sitt menneskeverd ved å ta omsyn til integriteten, sikkerheita og velferda til personane (NESH, 2021). Prinsippet om informert samtykke inneber at deltakarane av forskingsprosjektet skal vere informert og samtykke til å delta i forskinga, og i tillegg

bør samtykket vere dokumenterbart (NESH, 2021). For å ivareta dette har eg informert lærarane som har deltatt i prosjektet kva det inneber å delta i studien, og kva rettigheter dei har som deltakarar. Informasjonen har blitt formidla til dei munnleg, og gjennom informasjonsskriv (vedlegg 5). Deltakarane har vidare gitt eit skriftleg, informert, fritt og uttrykkeleg samtykke til å delta.

To andre viktige prinsipp i forskningsetikken, er krava om anonymitet og konfidensialitet (NESH, 2021). Det første prinsippet, kravet om anonymitet, inneber at forskaren skal beskytte identiteten og integriteten til deltakarane (NESH, 2021). Videre er det forskjell på å samle inn opplysningar anonymt og å anonymisere etter at dei er samla inn (NESH, 2021). I forskingsprosjektet kjenner eg forskingsdeltakarane sin identitet, men eg har valt å anonymisere dei etter innsamling. Det neste prinsippet, kravet om konfidensialitet, er særleg relevant ettersom eg har forska på kollegaer på eigen arbeidsplass. Konfidensialitet inneber at forskaren skal behandle innsamla informasjon konfidensielt. For å ivareta dette kravet, har eg aidentifisert alle personopplysningar og erstatta med ein kode i datamaterialet og i transkripsjonen. Denne koden er forsvarleg oppbevart, og vil bli sletta når studien er slutt. Eg har meldt forskingsprosjektet til Nasjonalt senter for forskingsdesign (NSD) og har fått søknaden vurdert til godkjent (vedlegg 6).

### **3.5 Informantar**

Eg ønskte å gjere eit strategisk utval av informantar, og strategiske utval er kjenneteikna ved at «vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thaagard, 2009, s. 55). Eg ønskte difor at informantane skulle vere norsklærarar med undervisningserfaring i norskfaget i vidaregåande skule. Det var og viktig at dei hadde erfaring med å nyttiggjere seg av podkstar i opplæringa i norskfaget, og at det var noko dei nyleg hadde gjennomført med elever eller skulle gjennomføre i løpet av skuleåret.

I utgangspunktet ønskte eg lærarar frå ulike skuler, slik at ikkje ein skulekultur skulle farge empirien. Å finne informantar som ville delta i studien, viste seg å vere ein omstendeleig og tidkrevjande prosess. Eg brukte mykje tid på å kontakte skuler, avdelingsleiarar og enkeltlærarar for å komme i kontakt med lærarar som brukte podkstar i munnlegheitsopplæringa i norskfaget. Eg tok òg kontakt med forskarar med podkstar i skulen som forskingsfelt, og eg la ut førespurnad om deltaking på

norskgrupper i sosiale medium, utan at dette førte fram. To lærarar valde òg å trekke seg frå studien etter å først å ha takka ja. I dette tilfellet skreiv ein lærer til meg at det kunne oppfattast ubehageleg å delta fordi «vi lærere kan være litt skeptiske til at noen skal "se oss i kortene" i forhold til å se tilbakemeldinger vi har gitt. Og akkurat det du stiller spørsmål om i problemstillingen - det er nøyaktig der skoen trykker». Dette kan vitne om at studiefeltet mitt, nemleg vurdering, er eit tema som lærarane kvir seg for å gå inn i fordi det opplevast personleg eller nærgående.

Sidan det var vanskeleg å rekruttere informantar, blei det naudsynt å sikre eit utval personar som var villige til å delta i undersøkinga gjennom eit tilgjengelegheitsutval. Dette kan vere nødvendig i kvalitative studiar som omhandlar personlege og nærgående tema (Thaagard, 2009, s. 56). For å få gjennomført studien, valte eg difor å ta direkte kontakt med to lærarar som arbeida på same arbeidsplass som meg, og som eg visste hadde nytta seg av elevprodusert podkast i norskopplæringa den siste tida. I tillegg kom eg etterkvart i kontakt med ein annan lærar som arbeider ved ein annan skule, som og sa seg villig til å delta i studien. Utvalet er framleis strategisk fordi informantane representerer eigenskapar som er relevante for problemstillinga. Alle lærarane har erfaring både som norsklærarar i vidaregåande skule, og dei har mykje erfaring med å bruke podkastar i munnlegheitsopplæringa og i vurderingsarbeid. Ei ulempe med utvalet, er at det er i stor grad éin skule sin kultur som fargar empirien i studien, og at han difor blir mindre generaliserbar. Vanska med å rekruttere lærarar førte til at eg blei forsinka i innleveringa av denne masteroppgåva. Eg informerte NSD om utsettinga, og fekk søknaden godkjent.

### **3.6 Podkastoppgåvene**

For å anonymisere informantane som deltok i denne studien, har eg kalla lærarane L, og gitt læraren same ordenstal som oppgåva, slik at L1 har oppgåve 1, L2 har oppgåve 2, og L3 har oppgåve 3. Oppgåva til L1 har tittelen «Henrik Ibsens Gengangere» og er gitt til ein vg3 klasse i norsk. I oppgåveteksten får elevane instruksjonar om å ta utgangspunkt i tre kompetansemål og på bakgrunn av dei formulere ei problemstilling. Oppgåva er i utgangspunktet relativt open, men vert supplert av valfrie tilleggsspørsmål som kan bidra til å snevre inn oppgåva og å gjere ho smalare. Kompetansemåla og vurderingskriteria vektlegg at elevane har eit presist fagspråk og viser fagkunnskap, har

ein utforskande samtale der dei bygger på kvarandre, diskuterer og ser ein sak frå ulike sider og viser sjølvstende.

Oppgåva til L2 har inga anna tittel enn «Podcast», men teksten indikerer at podkasten skal handle om etisk handel. Oppgåva er gitt ein norskklasser på vg1. Læraren bed elvane om å formulere ei problemstilling dei skal diskutere, og får tips til ulike vinklingar dei kan ha. Oppgåva er ein open oppgåve der elevane står fritt i å trekke inn kjelder dei meiner er relevante til temaet etisk handel. Elevane blir òg tipsa om å trekke inn romanen *Verdensredderne* av Simon Stranger. Det følger ikkje med skriftlege vurderingskriterier til oppgåva.

Oppgåva til L3 er gitt til ein vg1 klasse, og har tittelen «Livet er ikke for pingler!». Elevane blir instruert i å ta utgangspunkt i ein tekst kvar som dei diskuterer saman i gruppe. Temaet for podkasten er livsmestring og folkehelse, og oppgåveteksten inneheld tips til tema eller spørsmål elevane kan komme inn på i podkasten. Oppgåva er relativt open, men med nokre ledespørsmål som kan bidra til å snevre inn oppgåva. Oppgåveteksten inneheld også kompetansemål og vurderingskriterier. I vurderingskriteriene vektlegg læraren at elevane kan drøfte og bruke fagspråk, at dei samtaler og lyttar og at dei har ein naturleg samtale.

### 3.7 Tematisk analyse

Analysemetoden som vert nytta både når det gjeld responstekstane og transkripsjonane av intervju er tematisk analyse av dei to psykologiprofessorane Victoria Braun og Virginia Clarke (Braun & Clarke, 2006) og metoden er teoriuavhengig (Braun & Clarke, 2006, s. 77). Tematisk analyse definerast her som ein metode for å identifisere, analysere og uttrykke regelmessigheiter i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79) (Rensaa, 2021, s.157).

Forfattarane bak metoden beskriv ein framgangsmåte i seks fasar (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Første fase inneber å bli kjent med dataa gjennom å lese gjennom datagrunnlaget fleire gonger på ein aktiv måte ved å leite etter meining og mønstre, og i denne fasen kan det vere ein fordel å notere og lage ei oversikt over kva datamaterialet fortel og kva som er interessant med det (Braun & Clarke, 2006, s.87) Dersom datamaterialet inneheld intervju, inkluderer fase ein å transkribere verbaldata (Braun & Clarke, 2006, s.87). I andre fase lager ein koder basert på dataa. Koder identifiserer ein eigenskap ved dataa som verker interessant for analytikaren, og representerer det mest

grunnleggande elementet i rådata som kan vurderast på ein meiningsfull måte angående fenomenet. (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Tredje fase startar når alt datamaterialet er koda, og denne fasen inneber å leite etter kva overordna tema som finnast i datamaterialet, og sortere kva koder som høyrer inn under ulike tema (Braun & Clarke, 2006b, s. 89). Den fjerde fasen inneber at ein tar ein ny gjennomgang over temaa, og her er det viktig å vere bevisst på at data innanfor temaa bør henge saman på ein meiningsfull måte, samstundes som det bør vere tydelege og identifiserbare skilnader mellom temaa (Braun & Clarke, 2006b, s. 91). Femte fase inneber at ein først tar ein ny gjennomgang over temaa for deretter å definere og namngje dei (Braun & Clarke, 2006b, s. 92). I den siste fasen presenterast analysen av funna (Braun & Clarke, 2006a, s. 93). I denne studien utførast tematisk analyse på materialet av responstekstar og materialet som kjem fram gjennom intervju.

### **3.8 Datamaterialet av responstekstar**

Materialet av responstekstar er samla inn for å finne svar på kva munnlege ferdigheiter lærarar legg vekt på i elevproduserte podkastar. Totalt omfattar det 55 tekstar, derav 10 responstekstar frå L2, 21 frå L1 og 24 frå L3. Medan L1 og L2 ga individuell respons til elevane, blei responsen frå L2 gitt gruppevis, derfor består materialet av færre responstekstar frå L2 enn frå L1 og L3. Tekstane vart analysert ved tematisk analyse som er en metode for å identifisere, analysere og uttrykke regelmessigheiter i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006a, s. 79).

Den tematiske analysen av responstekstar utgjer analysetrinn ein i denne studien. Etter eg hadde samla inn responstekstane, las eg gjennom materialet fleire gonger for å bli kjent med materialet, og for å leite etter mønstre og mening. Eg starta med å fargelegge ord og formuleringar som gjekk att i responstekstane, for å få ein oversikt over kva datamaterialet fortalte. Deretter gjekk eg meir systematisk til verks med å samle regelmessigheiter i koder og der kodene representerte ein eigenskap ved dataa som var interessant for å svare på forskingsspørsmåla. Når alt datamaterialet var koda, starta eg arbeidet med å leite etter kva overordna tema som fantes i datamaterialet, og deretter sorterte eg kva koder som høyrte inn under dei ulike temaa. Etterkvart som eg jobba meg gjennom materialet, kom eg fram til kodane samtale og lytte som eg plasserte under temaet lytte- og samtaleferdigheiter. Eg fann òg kodene språk, taksonomi, instruksjonsverb og fagkunnskap som eg plasserte under temaet fagspråk-



og faginnhald. Kodane mottakarmedvit, stemme og formidling plasserte eg under temaet framføring.

### 3.9 Semistrukturerte intervju

Å gjennomføre intervju som forskingsmetode er relevant når ein skal undersøke menneskjer sine erfaringar, haldningar og meningar, og dei vert òg karakteriserte av å vere ei samtale med struktur og eit formål (Johannessen et al., 2016, s. 145). Det er ulike måtar å gjennomføre intervju på, og kva variant forskaren vel, vil avhenge av formålet med intervjuet. I denne forskingsoppgåva har eg valt å gjennomføre semistrukturerte intervjuar ein-til-ein. Ein-til-ein-intervjuar er nyttige når ein ønsker «fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatningar, meningar, holdningar og refleksjonar knyttet til et fenomen» (Johannessen et al., 2016, s. 146).

Det er og føremålstenleg å ha ein-til-ein-intervjuer når det kan bli oppfatta negativt å skilje seg frå gruppa, når intervjuobjektets meiningar er kontroversielle eller kan bli oppfatta negativt. (Johannessen et al., 2016, s. 146). I denne forskingsprosessen vil spørsmåla sirkulere rundt lærarane sine refleksjonar, haldningar og erfaringar relatert til erfaringane deira i arbeidet som lærarar. Dette vil best la seg gjere gjennom ein-til-ein-intervjuar fordi eg då får høve til meir fyldige og detaljerte omtalar av dei enkelte lærarane sine erfaringar. Eg minimerer òg risikoen for at enkelte av lærarane dominerer intervjuet, slik at svara i liten grad blir representative for gruppa. I tillegg kunne det tenkast at dersom lærarane deltok i eit fokusgruppeintervju, ville dei moderere svara sine i møtet med andre lærarar, som igjen vil svekke validiteten til intervjudataa.

Det vil òg variere kor stramt forskingsintervjuet er strukturert. Det strukturerte intervjuet på den eine sida begrenser fleksibiliteten, men på den andre sida forenkler det det påfølgande analysearbeidet. Det ustrukturerte intervjuet gir stor grad av fleksibilitet, men det kan gjere det vanskeleg å samanlikne svara til informantane. Det semistrukturerte intervjuet, som eg har nyttiggjort meg av i undersøkinga mi, kan legge til rette for både fleksibilitet og analysearbeid, og på den måten gje god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Dette er intervjuar som har ein overordna intervjuguide som utgangspunkt, med oversikt over emnar og forslag til spørsmål. Rekkefølga, spørsmål og tema i intervjuet vil derimot variere, og intervjumetoden gir moglegheit for å komme med oppfølgingsspørsmål (Johannessen et al., 2016, s. 148). I denne undersøkinga kan eg difor sikre ein stor grad av likskap i spørsmåla til lærarane,

samstundes som eg har moglegheit til å følge opp interessante svar hos kvart enkelt intervjuobjekt utan å bli begrensa av eit lukka skjema.

Eg gjennomførte eit intervju med kvar av dei tre informantane, og alle intervju blei gjennomført med deira samtykke. Samtykket blei henta inn skriftleg via Teams og deretter munnleg før kvart intervju. For å sikre anonymitet har eg namngitt dei L1, L2 og L3 framfor deira eigentlege namn.. Intervjuet med L1 og L2 fann stad på arbeidsplassen, medan intervjuet med L2 blei etter læraren sitt ønske utført som videosamtale via Teams.

### 3.9.1 Utforming av spørsmåla i intervjuguiden og gjennomføringa av intervju

Randi Neteland og Leiv Inge Aa påpeiker at det er viktig at spørsmåla som vert stilt i intervjuet har god samanheng med problemstillinga og forskingsspørsmåla (Neteland & Aa, 2020, s. 58). For å sikre dette og for å unngå at funna blei tilpassa forforståinga mi, var eg bevisst på å utforme spørsmål til ein intervjuguide som var basert på teori, problemstillinga, forskingsspørsmåla og ikkje minst analysen av responstekstane. Intervjuguiden inneheld forslag til rekkefølge av temaa i intervju (Thaagard, 2009, s. 99). Det er ulike måtar å strukturere eit intervju på, som til dømes «tre-med-grener»-modellen, der spørsmåla i starten på intervjuet er enkle før de beveger seg til å bli meir emosjonelt lada (Thaagard, 2009, s. 100). Intervjuguiden min var strukturert etter denne modellen, der eg starta med spørsmål som handla om intervjuobjektet og oppgåva som var utgangspunktet for podkastproduksjonane. Deretter blei spørsmåla retta meir mot problemstillinga og forskingsspørsmåla. Her spurte eg lærarane korleis dei forstår munnlege ferdigheiter i norskfaget, korleis dei arbeider med det, motivasjonen for å bruke podkastar i opplæringa og vurderinga av munnlege ferdigheiter, fordeler og ulemper med mediet, før guiden sirkulerte mot meir ømtolige tema som deira vurderingspraksis. I intervjuet starta eg med å halde meg til intervjuguiden. Dette ga relevant informasjon om intervjudeltakarane, samstundes som det bidrog til å skape ein trygg og avslappa atmosfære. Planen var å holde meg tettare opp til intervjuguiden, for å halde ein struktur i samtalen. Likevel bevega intervju seg meir mot samtaler, kor intervjuguiden fungerte meir som ein sjekklister. Det blei naturleg å følge dette samtaleformatet fordi informantane kom med mange relevante refleksjonar undervegs i intervjuet, som det var naturleg å følge opp. Viss eg ikkje hadde gjort det, kunne eg

risikert at verdifull informasjon hadde gått tapt. Dette er også i tråd med rammene i den semi-strukturerte intervjusamtalen.

### 3.9.2 Transkripsjon av intervju

Ein transkripsjon er ein omdanning av ein munnleg tekst til ein skriftleg tekst (Steinar Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Eg tok opp intervjuet med mobilen min, og transkriberte dei rett etter. Årsaka til at vi transkriberer en munnleg tekst, er fordi ein skriftleg tekst er betre egna for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Det er likevel viktig å vere klar over at det er noko som går tapt i denne prosessen. Også transkripsjonen er ei fortolking fordi den ikkje er ei fullstendig gjengiving av det som vert sagt (Neteland & Aa, 2020, s. 101). Transkripsjonen er ei omarbeiding av dataa der ein vel ut det som er spesielt relevant for analysen (Neteland & Aa, 2020, s. 101).

Eg gjennomførte transkripsjonen i to ledd. Først grovtranskriberte eg, og deretter finskreiv eg transkripsjonen. Sidan hensikta med denne studien var å analysere meiningsinnhaldet i det som vart sagt, og ikkje korleis det blei sagt, gjennomførte eg ein ortografisk transkripsjon. Ein ortografisk transkripsjon er ein transkripsjon der ein skriv ned det som vert sagt og av kven, men der ein ikkje markerer korleis det vart sagt (Neteland & Aa, 2020, s. 101). Eg har valt å skrive transkripsjonen på bokmål, ettersom denne målforma ligg tettast opp til lærarane si dialekt, og for å unngå at noko går tapt eller vert misforstått i ei omskriving til nynorsk.

Transkripsjonen av intervjuet dannar datamaterialet for tematisk analyse. Etter å ha arbeidd meg gjennom materialet frå transkripsjonen av intervjuet fann eg kategoriar og plasserte under tema. Kategoriane rettferd, ro, dokumentasjon, kvalitet, tid, læringstrykk plasserte eg under temaet eignaheit vurdering, medan kategoriane trygghet, engasjement, kreativitet plasserte eg under temaet eignaheit opplæring. Under temaet munnlege ferdigheiter plasserte eg kategoriane språk, faginnhald, taksonomi, samtale, lytte og mottakarmedvit, stemme og formidling.

### 3.9.3 Forskarrollen i intervjusituasjonen

Når det gjeld intervju som metode, finst det etiske utfordringar forskaren må vere bevisst på og ta omsyn til. Tove Thaaagard diskuterer relasjonen mellom intervjupersonen og forskaren (Thaaagard, 2009, s. 203). Når ein forskar på kollegaer på eigen arbeidsplass er det allereie ein etablert relasjon mellom forskaren og personen det forskast på, og denne relasjonen kan påverke kva svar ein får. Er relasjonen god, kan ein

risikere at intervjupersonene svarer i tråd med det dei trur at forskaren vil høyre. Er relasjonen utfordrande, kan det òg gå ut over kvaliteten i samtalen og kvaliteten på dataa (Thaagard, 2009, s. 203).

Sidan eg hadde rollen som forskar i dette prosjektet, var det viktig at forskarrollen blei tydeleggjort for informantane frå starten. Eg informerte deltakarane om posisjonen min som forskar og kva prosjektet mitt gjekk ut på ved den første førespurnaden, og seinare då dei fekk utdelt samtykkeskjema dei skulle skrive under på. Under intervjuet bekrefta eg forskarposisjonen min ved at eg gav deltakarane ei orientering om prosjektet og strukturen i intervjuguiden min. Eg brukte mobiltelefon for å gjere opptak av intervjuet, og deltakarane blei informert om dette. Dette kan og oppfattast som ein form for posisjonering av rollen min som forskar. Lærarane som deltok i studien fekk informasjon om kva forskingsprosjektet gjekk ut på på førehand, og hadde tid til å førebu seg på temaet. Eg hadde inntrykk av at informantane hadde gjort førebuingar ved at alle lærarane siterte læreplanmål og læreplan under intervjuet. L1 og L3 hadde også PC-en med seg under intervjuet og viste til oppgåva og responstekstane undervegs.

Mitt kollegaforhold til L1 og L2 kan ha påverka rolla mi som forskar. Sidan studien òg omhandla lærarane sin undervisningspraksis og vurderingsarbeid med munnlegheit, var det og ein fare for at spørsmåla kunne bli tolka som kritisk evaluering, og at det kunne føre til at dei blei tilbakehaldne med kva dei delte av informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226). Dette var eg bevisst på under intervjuet og forsøkte å unngå det ved å arbeide med ordlyden og samansetninga av spørsmåla. Det kan likevel ha ført til at eg var for forsiktig med å stille oppfølgingsspørsmål som eg trudde kunne oppfattast som ubehagelege for intervjudeltakarane og for å unngå å skape ubehag for dei. Mitt hovudintrykk er likevel at dei svarte oppriktig og ærleg, og at dei ikkje unngjekk å fortelje om eventuelle manglar eller utfordringar i arbeidet deira.

At eg kjenner informantane og at eg var tilbakehalden med å stille oppfølgingsspørsmål eg var redd kunne oppfattast som evaluering og kritikk, kan ha bidratt til at dei oppfatta rolla mi som mindre formell. Det kan òg ha bidrege til at eg ikkje fekk granska forskingsspørsmåla så godt som eg skulle. Dette gjeld særleg spørsmål som handlar om kva lærarane ikkje ga respons på og kvifor dei ikkje gjorde det. Ein gong erfarte eg at på eit spørsmål om kvifor læraren ikkje ga respons på bestemte ferdigheiter, så reagerte hen defensivt og sjølvkritisk og svarte «Det burde jeg kanskje ha gjort». Eg opplevde likevel at rolla som forskar blei tydelegare i intervju 2

og 3. Eg hadde opphavleg ein plan om eit eller fleire pilotintervju. Dette viste seg å verte vanskeleg fordi det var tidkrevjande og vanskeleg å rekruttere nok informantar til å delta i prosjektet. Eit pilotintervju kunne ha førebudd meg betre på intervjusituasjonen og difor bidratt til at eg hadde vore betre forberedt og dermed kunne ha fått meir informasjon for å svare på forskingsspørsmål og problemstilling.

Til no har eg sett på moglege negative sider ved den etablerte kollegarelasjonen til informantane, men relasjonen kan òg hatt ei positiv rolle ved at det kan ha ført til større tillit og meir informasjon enn det som ville blitt gitt til ein framand person. At eg arbeider på same skule som L1 og L2 bidrog òg til at det var lettare å gjere avtale om intervju, og eg opplevde at det var enklare å ha ei samtale ansikt til ansikt enn ein videosamtale slik eg hadde med L3. Hovudinstrykket mitt er at eg fekk meir utfyllande informasjon i intervju med L1 og L2.

Undervegs i intervju kom det fram at responstekstane berre var ein del av vurderingsarbeidet til lærarane ved at dei kombinerte responstekstane med munnleg respons og eigenvurdering. Dette svekker validiteten til denne studien. Hadde forskingsdesignet sett annleis ut, ved at eg til dømes hadde observert, innhenta og analysert funn frå heile vurderingsarbeidet, kunne resultatet vore eit anna og meir representativt for å finne svar på problemstillinga.

## 4 Analyse

Første fase i analysearbeidet bestod av å analysere responstekstane, og funna blei følja opp i andre fase ved utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervjuar med informantane.

### 4.1 Analyse av responstekstane

For å svare på forskingsspørsmål ein som handlar om kva munnlege ferdigheiter lærarar legg vekt på i responstekstar til elevane, har eg samla inn 55 tekstar, derav 10 responstekstar frå L2, 21 frå L1 og 24 frå L3. Alle responstekstane er gitt som vurdering av elevproduserte podkastar der elevane skal samtale om litterære tekstar. Etter at tekstane var samla inn, las eg igjennom materialet fleire gonger og plasserte dei i kategoriar. Nokre kodar gav seg sjølv, ved at lærarane brukte ord som å lytte, samtale, eller fagspråk. Andre kodar trong eg meir tid og gjennomlesing for å finne, til dømes når lærarane skreiv at podkastane var engasjerande og spanande å høyre på. Dette plasserte eg under kategorien mottakarmedvit, men det handlar òg om korleis elevane bruker stemma til å skape engasjement for det dei snakkar om og unngår monotoni. Eit anna døme, er når lærarane gir respons på lytte- og samtaleferdigheiter. Dei vokale lyttemarkørane lærarane gir respons på, kan òg knytast til elevane sine samtaleferdigheiter. Et døme er når L2 skriv «Dere er dessuten inkluderende (lytte, samtale), reflekterer vidare på hverandres innlegg (lytte, samtale)» Sidan desse to ferdigheitene er tett bundne saman, valde eg difor å setje dei saman i eit tema. Eit tema fangar eit mønster i datamaterialet, og er knytta til problemstillinga (Braun og Clarke, 2006, s. 82). Nokre av frasane inneheld fleire kodar, som når L1 skriv «Dere var frie fra manus (formidling) og hadde en god samtale (samtale)». Tabellen viser temaa og kodene, samt ei kort forklaring av kva kodene betyr.

<b>Tema</b>	<b>Kode</b>	<b>Kort forklaring</b>
<b>Lytte- og samtaleferdigheit</b>	Samtale	Kommentarar som går på evne til å oppretthalde en samanhengande samtale, stille relevante spørsmål og svare på spørsmål på en føremålstenleg måte. Inkluderer kvarandre i samtalen
<b>Lytte- og samtaleferdigheit</b>	Lytte	Kommentarar som går ut på evne til å lytte til andre i samtalen, og korleis dei reagerer på andre sine bidrag. Bruk av verbalspråklege lyttemarkørar, som å følge opp andre sine innspel, og å bygge på kvarandre.
<b>Faginnhald og fagspråk</b>	Språk	Kommentarar om elevane bruker fagomgrep, har eit presist språk
<b>Faginnhald og fagspråk</b>	Taksonomi	Kommentarar om elevane går i djupet på temaet og tekstane, eller blir på eit overflatisk nivå.
<b>Faginnhald og fagspråk</b>	Instruksjonsverb	Drøfte, reflektere, diskutere, analysere, tolke, er kritisk
<b>Faginnhald og fagspråk</b>	Fagkunnskap	Kommentarar på faginnhald
<b>Framføring</b>	Mottakarmedvit	Kommentarar som går på om podkasten fenger lyttaren, er spennande og om elevane verker engasjerte.
<b>Framføring</b>	Stemme	Kommentarar som går ut på korleis elevane bruker stemmen på ein føremålstenleg måte
<b>Framføring</b>	Formidling	Kommentarar som går på om samtalen opplevast naturleg og flytande, eller om elevane lesar opp frå eit manus.

*Figur 1: Tematisk analyse responstekstar*

Sidan forskingsspørsmål ein handlar om kva munnlege ferdigheiter lærarane legg vekt på, har eg valt å telje i kor mange responstekstar kodene opptrer. Tabellen under viser kor ofte dei ulike temaa opptrer og døme på respons frå lærarane. Det gir eit innleiande inntrykk av kva lærarane vektlegg, men for å få ei rikare forståing, vil eg òg sjå på korleis denne responsen vert gitt. Eg vil fyrst analysere kva kvar enkelt lærar vektlegg i responstekstane, og deretter vil eg samanlikne responsen til dei tre lærarane.

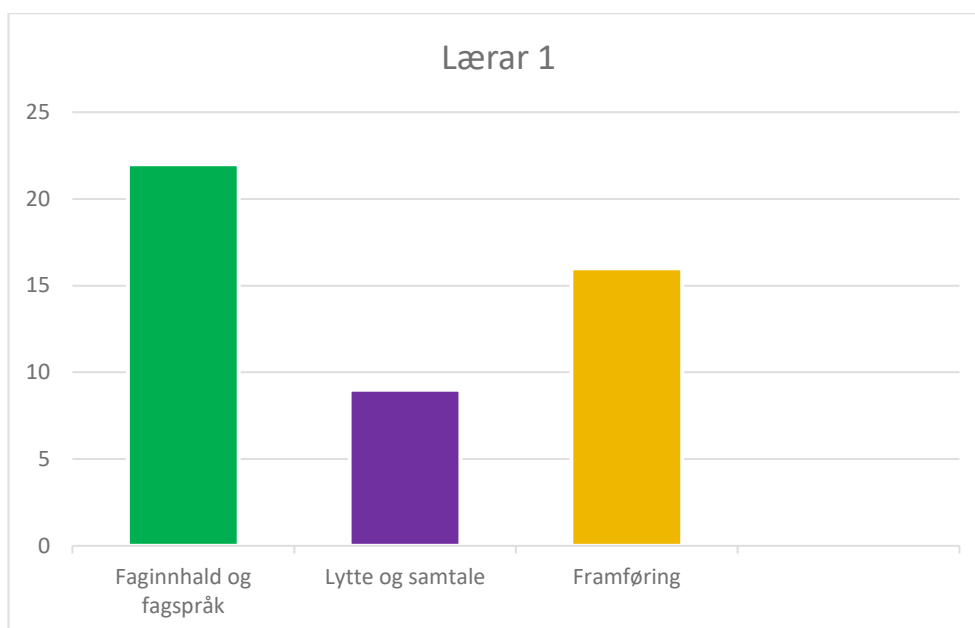
Kode	Eksempel og kode	Antall
<b>Lytte og samtale</b>	«Dere har en fin samtale (samtale) der alle slipper til» (samtale). «Spesielt på slutten bygger dere på hverandre (lytte, samtale). I den første delen presenterer dere mer (samtale)» «Dere har en utforskende samtale, med gode spørsmål som utgangspunkt» (samtale).	27 av 55
<b>Fagspråk og faginnhald</b>	«For å komme høyere opp på trappa (taksonomi), må du komme mer i dybden (taksonomi), ved å analysere litt mer og vise refleksjon» (instruksjonsverb). «Bruk gjerne fagbegreper også i munnlege sammenhenger, da blir språket mer presist» (fagspråk).	55 av 55
<b>Framføring</b>	«Dere var frie fra manus» (formidling) «Alt høres naturlig ut (formidling), og dere er rolige (stemme) og det er behagelig å høre på for tilhører» (mottakarmedvit). «Hvordan kunne dere gjort podkasten mer spennende?» (mottakarmedvit)(stemme)	Totalt: 35 av 55

Figur 2: Frekvens og døme temaa responstekstar

#### 4.1.1 Kategorisering og analyse av responstekstane til lærar 1

Responstekstane frå L1 er vurderingar av elevproduserte podkastar der elevane diskuterer verket *Gengangere* av Henrik Ibsen. Mottakarane av responsen var elevar i vg3 som gjekk studiespesialisierende linje. Responsen er individuell, og totalt dreier det seg om 21 responstekstar. Tabellen viser kor mange responstekstar som inneheld kommentarar på temaa faginnhald og fagspråk, lytte og samtale, framføring.





Figur 3: Responstekstar L1

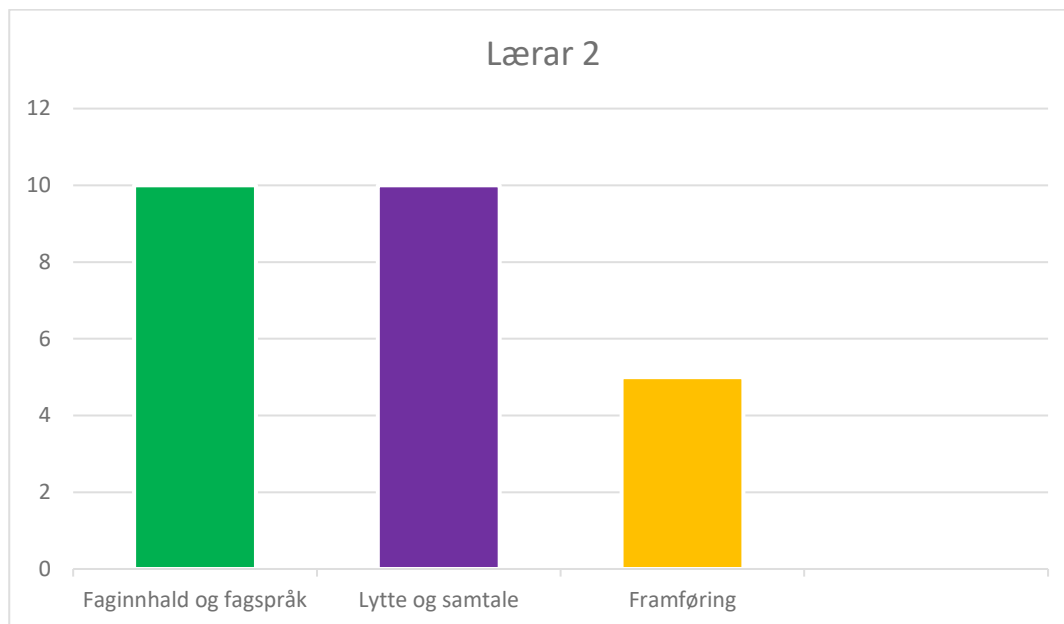
I responstekstane gir L1 oftast respons på faginnhald og fagspråk, då alle responstekstane inneheld kommentarar på dette. Når det gjeld konkret respons på fagomgrep skriv læraren: «Noen steder er dere litt upresise. Gengangere er et drama, ikke lyrikk (...)» og «Dere viser en del kunnskap om Ibsen, men kunne gjerne kommet inn på noen flere fagbegreper knyttet til Ibsens metode, som retrospeksjon og typer». Dei instruksjonsverba L1 nyttar seg av i responsen på faginnhald er «reflektere, utforske og drøfte». Eit døme er når hen skriv: «Utforske hvordan Ibsen får fram sin kritikk».

Når det gjeld kategorien framføring, legg læraren vekt på at samtalen framstår som spontan, at elevane er frie frå manus og at samtalen ikkje høyrast innlest ut, og at den skal vere engasjerande å høyre på. «Dere var frie fra manus» og «I neste podcast bør dere løsrive dere mer fra manus». Læraren gir òg respons på mottakarmedvit: «Podcasten deres er underholdende å høre på». Totalt kommenterer hen ulike aspektar ved framføring i 73% av responstekstane.

L1 gir sjeldnare respons på samtalen og lytteferdigheiter, 41 % av tekstane inneheld respons på dette. Responsen går i hovudsak ut på om elevane samtaler ved å vise kvarandre merksemd og inkluderer kvarandre i samtalen. «Fin samtale der alle slipper til» og «Dere inkluderer hverandre i samtalen». Men lyttemarkørar som oppfølgingar førekjem òg: «Dere bygger på hverandre».

#### 4.1.2 Kategorisering og analyse av responstekstane til lærar 2

Responstekstane frå L2 er vurderingar av elevproduserte podkstar der elevane skal diskutere temaet etisk handel, og der dei skal trekkje inn romanen *Verdensredderne* av Simon Stranger. Elevane som fekk oppgåva gjekk vg1 idrettslinje. Responsen blei distribuert gruppevis, og totalt er det 10 responstekstar. Tabellen viser kor mange responstekstar som inneheld kommentarar på temaa faginnhald og fagspråk, lytte og samtale, framføring.



Figur 4: Responstekstar L2

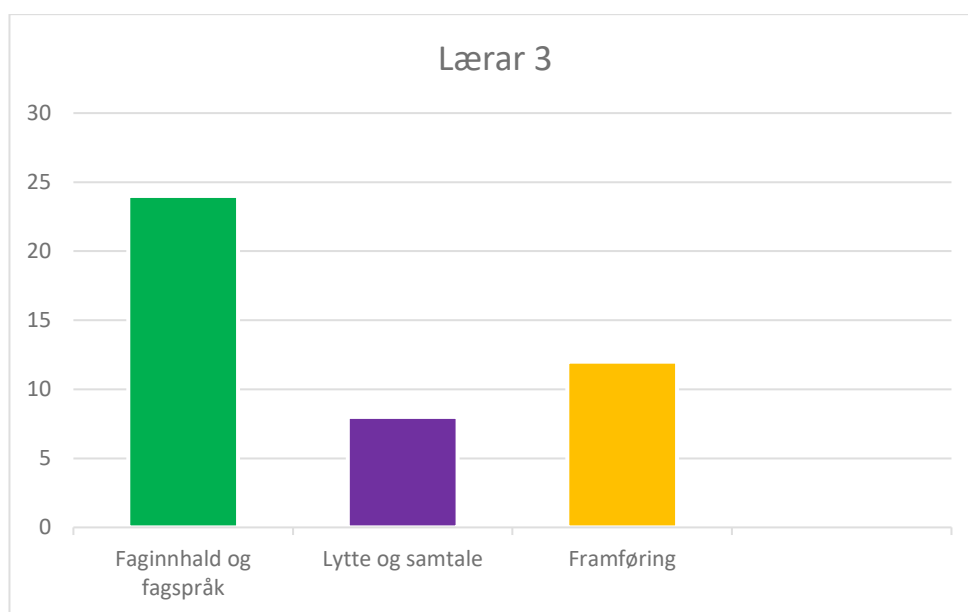
L2 vektlegg faginnhald og fagspråk i stor grad, 100 % av tekstane inneheld kommentarar på dette. Når hen kommenterer fagspråk, knyter hen dette til å uttrykke seg presist: «Bruk gjerne fagbegreper også i munnlege sammenhenger, da blir språket mer presist» og «Bruk fagbegreper i større grad for å få et presist språk, og gi et faglig inntrykk i større grad». Når hen kommenterer det faglige innhold, vektlegg hen at elevane har ulike vinklingar, reflekterer, utforskar og drøfter.

L2 gir respons på framføring i 50% av responstekstane. Når L2 gir respons på framføring legg hen gjennomgåande vekt på at samtalen skal vere behageleg å høyre på for lyttaren, altså om eleven viser mottakermedvit: «En rolig og behagelig pod å høre på». Men kommentaren rommar òg stemmebruk, då adjektivet «rolig» nødvendigvis må vise til korleis deltakaren bruker stemma. Fire (40%) av responstekstane kommenterer stemmebruk.

L2 vektlegg i stor grad lytte- og samtaleferdigheiter. Alle responstekstane inneheld kommentarar på dette. Når det gjeld lytteferdigheiter, går responsen ut på om elevane viser lyttemarkørar av typen oppfølging. Kommentar på oppfølging er: «Dere er flinke til å spille på kvarandre, og trekke samtalen vidare». Lyttemarkøren visast i formuleringa «spille på kvarandre». Læraren gir òg eksplisitte kommentarar på elevanes samtaleferdigheiter: «Bare pass på at det ikke blir en enetale, men at alle blir inkludert. Da blir det en tydeligere samtale der dere spiller mer på hverandres innlegg.» Læraren bruker omgrepet utforskande samtale eksplisitt i responstekstane: «Dere har en utforskande samtale, og utfordrer kvarandre noe underveis – det gjør det interessant.» og «Dere har en utforskande samtale til en viss grad, men ofte så er det kun en slags utveksling av meninger.»

#### 4.1.3 Kategorisering og analyse av responstekstane til lærar 3

Responstekstane frå L3 er vurderingar av elevproduserte podkastar der elevane diskuterer ulike litterære verk som er knytt til temaet helse og livsmeistring. Mottakarane av responsen var elevar i vg1 som gjekk studiespesialiserande linje. Responsen er individuell, og totalt omfattar det 24 responstekstar. Tabellen viser kor mange responstekstar som inneheld kommentarar på temaa faginnhald og fagspråk, lytte og samtale, framføring.



### Figur 5: Responstekstar L3

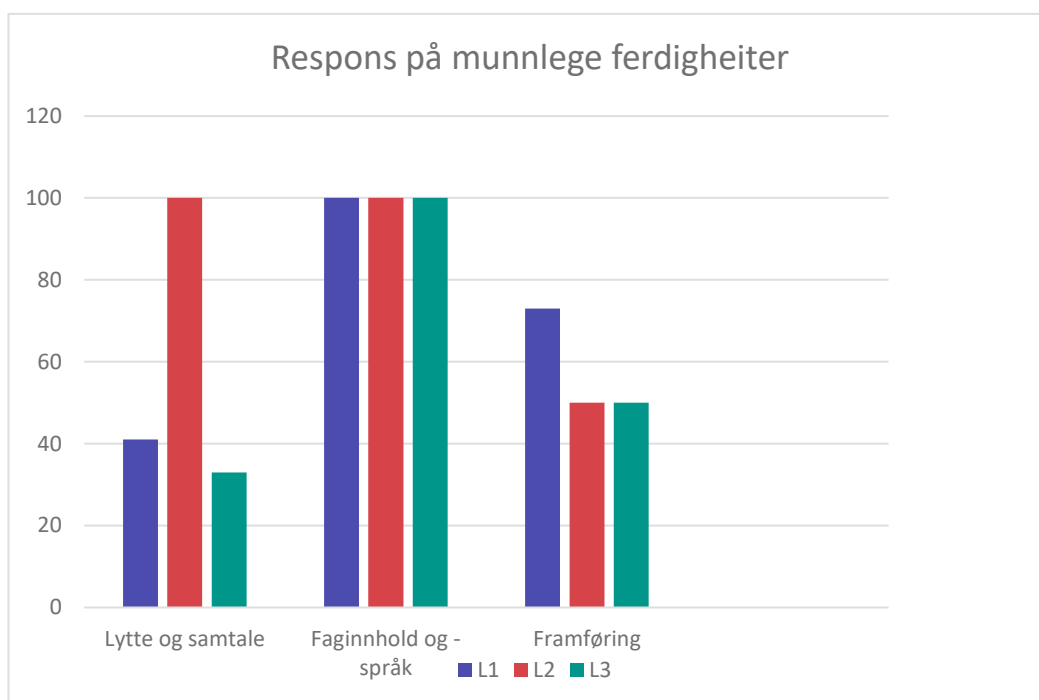
L3 kommenterer faginnhald og fagspråk i alle responstekstane. Når hen kommenterer fagleg innhald, vektlegg hen at elevane har ulike vinklingar, reflekterer, viser forståing, tolkar, er kritiske: «Du er tekstnær ved at du lesar, tolker og flere ganger kommer tilbake til diktet med ulike vinklingar. Du viser evne til kritisk tenkning omkring selvbilde og sosiale medier». Hen kommenterer òg at elevane bruker fagspråk: «Fint at du har funnet virkemidler og bruker fagspråk.»

I responstekstane kommenterer L3 framføring i 50% av responstekstane. Hen knyter ofte dette saman med strukturen for oppgåva: «Hvis man planlegger podcasten litt grundig med stikkord og gode spørsmål, er det lettere å få til en mer spennende samtale». Hen knyter ofte responsen på struktur saman med ei framovermelding, ein kommentar på korleis elevane kan betre strukturen i podcasten. Dette gir hen ved å påpeike at ved å lage ein podcast med god struktur og rød tråd, vil òg samtalen opplevast meir engasjerande og spanande.

Læraren kommenterer lytte- og samtaleferdigheiter i 33% av responstekstane. Når det gjeld lytteferdigheiter, går responsen på om elevane viser oppfølgingsmarkørar: «Du er flink til å lytte til andre, plukke opp det de seier og reflekterer godt». Når hen kommenterer samtaleferdigheiter handlar det om dei tar ei aktiv rolle i samtalen: «Til å begynne med er du litt stille og passiv i samtalen, men så kommer du godt med etter hvert».

#### 4.1.4 Samanlikning av responstekstane

Oppsummert legg lærarane mest vekt faginnhald og fagspråk i responstekstane, og alle responstekstane inneheld kommentarar på dette. Det er mindre konsensus mellom lærarane når det kjem til respons på lytte- og samtaleferdigheiter. L2 gjør dette i alle responstekstane, L3 i 33% av responstekstane og L1 41%. Når det kjem til formidling, vektlegg L1 dette i 73%, L2 i 50% og L3 i 50% av responstekstane. Tabellen viser kor mange prosent av responstekstane som inneheld kommentarar på temaa faginnhald og fagspråk, lytte og samtale, framføring.



Figur 6: Samanlikning responstekstar

#### 4.1.5 Respons på temaet samtale- og lytteferdigheiter

I analys materialet er det lyttemarkørkategorien oppfølging lærarane vektlegg.

Formuleringar som går igjen i responstekstane til L1 er «bygge på hverandre». I tekstane til L2 finn vi responsane «spille på hverandre», «trekke samtalen videre», «bygge på hverandre», «reflektere vidare på hverandres innlegg». L3 bruker

formuleringar som «flinke til å lytte», «plukke opp det de sier», «bidrar aktivt i samtalen», «lytter til hverandre», «følge opp andres tanker». Alle lærarane vektlegg

gjennom desse formuleringane at replikkane har initiativegenskaper, tilfører samtalen noko nytt og bidreg til framdrift i samtalen. Sjølv om alle lærarane gir respons på lytteferdigheitene, varierer det altså i kva grad dei vektlegg det. L2 legg mest vekt på lytte- og samtaleferdigheiter i responstekstane. Læraren er òg den einaste læraren som eksplisitt bruker omgrepet utforforskande samtale i responstekstane. Når lærarane gir respons på samtaleferdigheiter, legg dei vekt på at elevane skal ta aktiv del i samtalen, inkludere kvarandre i samtalen, stille spørsmål og bidra til å bringe samtalen vidare.

L1: Dere inkluderer hverandre

L2: Dere har en god samtale, mye på grunn av gode spørsmål og gode innspill i samtalen

L3: Til å begynne med er du litt stille og passiv i samtalen, men så kommer du godt med etter hvert

Responser på samtaleferdigheiter og lytteferdigheiter glir inn i kvarandre sidan til dømes formuleringane «bygge på hverandre» og «følgje opp hverandres innspill» både kan markere lyttehandlingar og at det er ei samhandling mellom deltakarane.

Responser vekslar mellom å vere generell og positivt evaluerande, som når ein av lærarane skriv «Du bidrar fint i samtalen», og å vere meir forklarande: «Dere har en god samtale, mye på grunn av gode spørsmål og gode innspill i samtalen».

#### 4.1.6 Respons på framføring

Framføring kan visast på ulike måtar, til dømes gjennom stemmeføring, om samtalen opplevast naturleg med god flyt, eller om elevane samtalar eller lesar frå manus. Det kan òg handle om at elevane er engasjerte, er bevisste på tilhøyraren og formidlar innhaldet på ein interessevekkande måte. I responser la L1 vekt på dette i 73% av tekstane, L2 i 50% og L3 i 50% av tekstane. Analysen viser at L1 legg stor vekt på at elevane har ei samtale som høyrer naturleg ut og som ikkje ber preg av å vere eit manus som vert lest. Lærar 2 gir tilbakemeldingar på om samtalen høyrer naturleg ut, og nokre gonger gir tilbakemeldingar på at samtalen er roleg og behageleg å høyre på for tilhøyrarane. L3 er òg opptatt av at samtalen skal høyrer naturleg ut, og at elevane skal unngå nøling og pauser.

L1: «I den første delen av podcasten virker dere veldig bundet til manus og leser en god del. Senere er dere mer varme i trøya.»

L2: «Alt høres ganske naturlig ut, og dere er rolige og det er behagelig å høre på.»

L3: «Når du presenterer egen tekst høres det ut som du leser»

Ingen av lærarane gir eksplisitt respons på stemmebruk ved at dei brukar ordet stemme, men dei er opptekne av at podcasten skal vere engasjerande, spanande eller behageleg å høyre på. Dette kan handle om både stemmebruk og om å ha mottakarmedvit.

L1: Innledningen er spennende og kreativ, og den gjør at det frister å høre på podcasten.

L2: I neste podcast bør du jobbe med hvordan podcasten kan få en mer spennende innledning og avslutning. Hør gjerne en del podcaster for å høre hvordan de fenger lytteren og frister dem til å høre

L3: Unngå nøling og pauser.

Når lærarane gir respons på formidling er kommentarane nokre gonger korte og positivt eller negativt evaluerande, medan andre gonger peikar dei meir framover ved å stille spørsmål til eleven eller gi råd til framtidige podkaster. Eit døme på det første er når ein lærar skriv: «Alt høres ganske naturlig ut, og dere er rolige og det er behagelig å høre på.» Eit døme på det siste er når ein annan lærar skriv: Hvis man planlegger podcasten litt grundig med stikkord og gode spørsmål, er det lettere å få til en mer spennende samtale

#### 4.1.7 Respons på faginnhold og fagspråk

Alle lærarane som deltok i undersøkinga, legg stor vekt på faginnhald og fagspråk.

Dette er den einaste kategorien der alle lærarane gir respons i alle responstekstane.

Lærarane er opptekne av at elevane viser refleksjon, tolkar, drøfter, ser temaet frå ulike vinklingar og i nokre døme stiller seg kritisk til tekstar og til kvarandre. Lærarane er òg opptekne av at elevane nyttar seg av eit fagspråk.

L1: I podcasten viser dere solid kunnskap om Ibsen og realismen som epoke. Dere viser god forståelse for Gengangere, men kunne gjerne kommet mer i dybden. Dere snakker mye rundt tabuene i stykket og hvordan de er aktuelle i dag, og det er fint.

L2: I starten, etter dere har definert noen begreper, gir dere et inntrykk av synsing, men utover i poden, kommer det faglige snikende inn. Fint at dere refererer til *Verdensredderne* og dokumentaren vi så, og veldig bra at dere også kommer inn på miljø.

L3: Du har valgt diktet "Den kroppen der" som passer fint til temaet kroppspress, og du reflekterer godt.

Når lærarane kommenterer faginnhald og fagspråk, er dei ofte konkrete og detaljerte, og særskild L1 gir utfyllande kommentarar. Eit døme er når hen gir detaljert respons på kva fagbegrep og tematikk elevane kjem inn på i podkastsamtalene.

L1: I podcasten viser dere kunnskap om Ibsen og forståelse for stykket. Dere kommer inn på viktige elementer, men kunne kanskje snakket noe mer om det overordna i stykket: Hva er det egentlig Ibsen kritiserer? Hva er det han vil endre på?

L1: God forståelse for stykket, og dere kommer inn på flere temaer Ibsen tar opp. Dere viser en del kunnskap om Ibsen, men kunne gjerne kommet inn på noen flere fagbegreper knyttet til Ibsens metode, som retrospeksjon og typer. Fint at dere har ulike teorier om hvordan Osvald ble syk. Et spørsmål: Hvis sykdommen er selvpåført, hvilken rolle spiller da gener og farsarv, som er vesentlig i stykket?

Eit trekk i responsen frå L1, er at hen ofte stiller spørsmål og på den måten forsøker å få eleven til å reflektere vidare. Men hen gir òg konkret respons på kva fagomgrep elevane ikkje har nemnt, som hen meiner dei burde ha komme inn på.

## 4.2 Tematisk analyse av semi-strukturerte intervju

For å svare på forskingsspørsmål om kvifor lærarar legg vekt på visse munnlege ferdigheiter, og kvifor lærarane brukar elevproduserte podkastar i opplæringa og vurderinga av munnlege ferdigheiter, har eg samla inn eit material av transkriberte intervju og analysert desse tematisk. I intervjuguiden har eg først spurt om kvifor dei brukar elevproduserte podkastar i opplæringa og i vurderinga av munnlege ferdigheiter. Deretter har eg spurt kva munnlege ferdigheiter dei meiner podkastmediet er eigna til å øve på og dokumentere. Deretter har eg gått meir detaljert inn på kategoriane frå analysen av responstekstane og bedt lærarane reflektere over kvifor dei har lagt vekt på visse munnlege ferdigheiter. Gjennom den tematiske analysen har eg funne kodene rettferd, ro, dokumentasjon, kvalitet, tid, læringstrykk, trygghet, engasjement, kreativitet, språk, faginnhald, taksonomi, samtale, lytte, mottakarmedvit, stemmebruk, og formidling. Desse har eg plassert i tre hovudtema: eignaheit vurdering, eignaheit opplæring og munnlege ferdigheiter. Tabellen under viser kodene, kva tema kodene fell under, og gir ei forklaring på kva koden inneheld.



Tema	Kode	Kort forklaring
<b>Eignaheit vurdering</b>	Rettferd	Utsegn som går på podkastmediets eignaheit til å vurdere munnlege og faglig nivå
	Ro	Utsegn som handlar om at lærarane får ro i vurderingsarbeidet
	Dokumentasjon	Utsegn som handlar om at podkastane bidreg til å tilfredsstille dokumentasjonskrav i skulen
	Kvalitet	Utsegn som handlar om kvaliteten på fagleg og munnleg nivå i podkastane
	Tid	Utsegn som går på at lærarane oppfattar podkastar som ein tidssparande vurderingsform
	Læringstrykk	Utsegn som handlar om podkast bidreg til læringstrykket i undervisninga
<b>Eignaheit opplæring</b>	Tryggheit	Utsegn som går på at podkast er ein trygg vurderingsform for elevane
	Engasjement	Utsegn som går på at podkast elevane blir motiverte og engasjerte av å lage podkast
	Kreativitet	Utsegn som går på at elevane kan utfolde seg kreativt når de produserer podkastar
<b>Munnlege ferdigheiter</b>	Språk	Utsegn som går på språket til elevane, at dei bruker fagspråk
	Faginnhald	Utsegn som går på at elevane formidlar faginnhald munnleg
	Taksonomi	Utsegn som handlar om det taksonomiske innholdet i podkastene
	Samtale	Utsegn som går på samtaleferdigheiter
	Lytte	Utsegn som går på elevanes lytteferdigheiter
	Mottakarmedvit	Utsegn som går på om elevane har mottakarmedvit
	Stemmebruk	Utsegn som går på elevanes stemmebruk
	Formidling	Utsegn som går på om samtalen høyrast naturleg ut eller lest opp frå manus

Figur 7: Tematisk analyse intervju

### 4.2.1 Eignaheit podkast i munnlegheitsvurderinga

Heilskapsinntrykket etter den tematiske analysen, er at lærarane er svært positivt innstilt til å bruke elevinnspilte podkastar i vurdering av munnlege ferdigheiter. Temaet eigenheit vurdering består av kodene rettferd, ro, dokumentasjon, kvalitet, tid og læringstrykk.

### 4.2.2 Rettferd, ro, dokumentasjon

Lærarane trekk fram at innspillingsmoglegheitene gir mange fordelar i vurderingsarbeidet. Dei meiner at dei får høve til å gje ein meir riktig og rettferdig vurdering fordi dei kan stoppe opp og høyre på podkasten fleire gonger, notere undervegs og slik sett kvalitetssikre vurderinga.

L1: Når jeg kan høre på innspillingene flere ganger hvis jeg vil, spole fram og tilbake. Muligheter til å høre på etterpå. Det er lettere å gjøre en god og rettferdig vurdering enn for eksempel en presentasjon som skjer der og da.

I tillegg gir dette ei ro i vurderingsarbeidet, ved at dei ikkje blir forstyrra slik dei til dømes blir ved andre munnlege vurderingsaktiviteter der alle elevane er til stade. At innspelinga gjer at dei kan stoppe opp, notere og reflektere over kva elevane seier og korleis dei seier det, meiner lærarane bidreg til at dei kan vere meir presise, detaljerte og konkrete i responsen. Lærarane synest det er ei sikkerheit at produktet er spilt inn og kan fungere som dokumentasjon viss det blir ueinigheit og tvil om karakteren.

L3: Podkasten har jeg der, den kan jeg gå tilbake på og spille av for dem hvis det blir uenigheter eller snakk om at noe er urettferdig. Hvis de sier de har sagt noe de faktisk ikke har sagt.

Læraren presiserer at ho sjeldan opplever at det blir ueinigheit om karakteren når elevane spelar inn podkast, fordi det er tydeleg for både læraren og eleven kva nivå elevane viser.

### 4.2.3 Kvalitet

Koden kvalitet inneber om lærarane synest podkast er ein eigna metode for å vurdere munnlege ferdigheiter og fagleg nivå. L1 påpeiker at sjølv om elevane har mange faglege diskusjonar med kvarandre i klasserommet, er det vanskeleg for hen å fange opp

kva alle seier. Når dei spiller inn podkast er det lettare å måle det faglege kunnskapsnivået og dei munnlege ferdigheitene til elevane.

L1: Det står i læreplanen at elevene skal samhandle med andre, lytte, fortelle og samtale. Vi gjør mye det i klasserommet, men det er litt vanskelig for meg som å få med meg til enhver tid hva alle snakker om. Selv om jeg går rundt fra gruppe til gruppe og hører hva de sier, så hører jeg jo mest at de snakker, jeg klarer ikke få med meg så mye om hvilket faglig nivå de ligger på.

Alle lærarane påpeiker at dei synest det er lett å høyre kva kunnskapsnivå og munnleg nivå elevane har i samtale når dei spelar inn podkast. L3 meiner det kjem tydeleg fram om elevane har forstått det dei snakkar om. Hen trekker fram diskusjonen rundt vurdering og kunstig intelligens:

L3: Om det er ens egne refleksjoner eller om de har brukt chatGPT for å lage seg en tekst som stemmer med temaet, det kan ikke jeg sjekke. Men jeg hører det litt i umiddelbarheten og responsen, tror jeg, eller ordvalgene, fordi dette var ulikt slik du vanligvis snakker. Her har du lånt noe. Det synes jeg faktisk podkasten er god til - du kan høre om de leser av et ark, eller bruker ord der de ikke vet hvor de skal legge trykket.

L3 presiserer her at sjølv om hen ikkje kan vite om det er eit sjølvstendig arbeidet til elevane som ligger til grunn for samtalen, eller om dei har fått ein samtalerobot til å gjere jobben for seg, så trur hen likevel det blir ganske tydeleg når elevane skal samtale.

#### 4.2.4 Tid og læringstrykk

Lærarane meiner òg at å bruke podkastar er tidssparande fordi dei brukar mindre tid til å hente inn vurderingsgrunnlag.

L2: Det går fortere, det at det blir innspilt sparer tid, som ofte er pressa med tanke på hvor mye som skal gjennomgås og som vi skal øve på. Ideelt sett skal det også være lærende for de andre elevene å høre, men etter nummer tre blir det kjedelig, og de faller ut. Det faglige læringsstrykket vil være større om de leverer til meg en digital lydfil.

L2 utdjuar at elevane kan lære av å høyre på kvarandre sine podkastar, men at hen i praksis ikkje bruker undervisningstimane til dette fordi det etter kvart blir kjedeleg for elevane, tek for mykje av undervisningstida og fører til lågare læringstrykk i timane.

#### 4.2.5 Podkastar si eignaheit i munnlegheitsopplæringa?

Lærarane meiner podkastmediet har mange fordeler i opplæringa i munnlege ferdigheiter. Gjennom den tematiske analysen har eg funne kategoriane trygghet, engasjement og kreativitet.

#### 4.2.6 Trygghet, engasjement og kreativitet

Lærarane er opptekne av at podkast er ein trygg vurderingsform som elevane oppfattar som mindre skremmande, meir engasjerande og morosam enn andre vurderingsformer. Ein av grunnene til det er at dei har moglegheit til å redigere samtalen, eller starte på nytt. Hen trur også at sidan podkast er ein meir uformell sjanger, kan det gjere at elevane blir meir engasjerte for oppgåva:

L1: Det er litt mindre farlig og low stake, og at de kan spille inn på nytt hvis de sier noe feil, eller at de kan le litt at de kan tulle litt, for da blir det jo egentlig bare mer underholdende. Og det gjør kanskje at de får en mer lystbetont måte å snakke om fagstoffet - for mange.

L1 ser på podkast som ein low stake vurderingsform som kan bidra til at elevane kjenner seg tryggare, som igjen fører til at elevane blir engasjerte for oppgåva. L3 presiserer at det er trygt ikkje berre på grunn av podkastformatet, men òg fordi ho er bevisst på kven ho sett i lag i same gruppe, at det er elevar som utfordrar kvarandre positivt kunnskapsmessig, og elevar som har om lag same ambisjonsnivå.

Lærarane trekkjer dessutan fram fordelane ved at elevane kan ha ein fagleg samtale utan at læraren er til stades.

L2: I en fagsamtale blir det gjerne til at elevene venter på at jeg skal stille spørsmål. Podkast blir mer en samtale enn at de venter på at jeg skal stille spørsmål og at de skal svare. Når jeg er der blir de litt selvsensurerende.

L2 påpeiker at når læraren er til stades er elevane opptekne av å svare rett, eller det dei trur læraren meiner er rett. Når elevane spelar inn podkast og hen ikkje er der til å styre

samtalen, tek elevane meir initiativ, utdjupar læraren. L2 meiner dessutan at podkast kan bidra til å tilpasse undervisninga til elever som er stille, sjenerte og som synest det er vanskeleg å ta ordet i klasserommet.

L2: I klasserommet er det gjerne lærer og to, tre elever som svarer. Det er så situasjonsbestemt, og rammebetingelsene er ikke trygge nok for at elevane skal kunne bidra med det kunnskapsnivået og det ferdighetsnivået de har. Noen er fryktelig sjenerte, noen prater ikke høyt. Det kan være miljøet i klassen som gjør det vanskelig, det kan være at mange trenger tid på å tenke for å delta fordi det er så mange tilhørere, så er de veldig selvsensurerende. Jeg må skape rammer som kan gjør elevane mer trygge. De kan være i mindre grupper, og de kan lage en podkast, det kan gjøre dem trygge så de får vist mer av hva de kan.

Lærarane meiner òg at ein grunn til at dei brukar podkast i opplæringa, er fordi det gir moglegheiter for at elevane kan utfalde seg kreativt, til dømes ved å bruke jinglar og andre lydlege verkemiddel.

L1: I kjerneelementene under muntlig kommunikasjon står det at elevane skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. Til det mener jeg at podkast er veldig godt egnet, kanskje nettopp fordi de har større spillerom til å være kreative ved at de kan bruke lyder, jingler at de er kreative. Kreativitet - muligheter til å gjøre ting på litt egne måter.

Lærarane er einige om det kreative aspektet er noko som engasjerer elevane, og kan bidra til å gjere dei meir motiverte for oppgåva og det faglege innhaldet. L2 presiserer at sjølv om elevane kan lage podkastar med mobiltelefonane sine, så er det ein fordel at skulen ho arbeider på har kjøpt inn podkastutstyr.

L2: Vi bra podkastutstyr på skulen, det er jo en del av rammebetingelsene, som de kan bruke. Og de som har brukt det, syntes det var ekstra gøy. De har følt at de lagde et radioprogram, liksom, og føler seg veldig proffe. For meg så virker det som det skaper enda mer engasjement. Det er forskjell på de som har gjort det med telefonen, og de som har gjort det på podkastrommet, som vil leke seg litt mer med lyder.

Læraren meiner at gode rammevilkår, som godt teknisk utstyr, bidreg til å gjere elevane motiverte for oppgåva.

#### 4.2.7 Vektlegging munnlege ferdigheiter

Temaet munnlege ferdigheiter består av kodene stemmebruk, mottakarmedvit, språk, stemmebruk, taksonomi, formidling, lytteferdigheiter og samtaleferdigheiter.

#### 4.2.8 Stemmebruk og mottakarmedvit

Når lærarane gir respons på stemme, blir ikkje ordet «stemme» brukt eksplisitt. I dei tilfella der læraren gir respons som kan tolkast som å vere knytt til stemme, er det gjerne i kombinasjon med at elevane viser mottakarmedvit og at dei engasjerer lyttaren. L1 gir respons på at podkasten skal vere engasjerande og spennande å lytte til, medan L2 er opptatt av at han skal vere roleg og behageleg for mottakaren. I intervjuet vektlegg desse to lærarane det same som dei gjer i responstekstane.

L1: Podkastene skal være spennende å høre på, og at elevane skal vise engasjement.

L2: Være rolige, tydelige og presise i språkbruken, det hører med når de skal spille inn, det må de tenke på at det skal formidles og det skal høres på.

I intervjuet trekker L3 fram fleire aspekt ved det munnlege enn hen gjer i responstekstane, som artikulasjon, tonefall, at elevane skal snakke høgt og tydeleg og ha eit medvittent forhold til stemmen. I tillegg er hen òg opptatt av at stemmen kan brukast for å formidle engasjement og at elevane må ha mottakarmedvit.

L3: Snakke høyt og tydelig, god diksjon, tonefall. Det kommunikative - at du har fokus på den som lytter, samt det du sier skal bli mottatt, det tror jeg er litt undervurdert. De som snakker sammen med engasjement, de har det på plass.

På oppfølgingsspørsmål til L3 om kvifor hen ikkje kommenterer desse aspekta ved stemmebruken i responstekstane til elevane, seier hen at det kjem av at kommentarar på stemmebruk kan opplevast personleg, og at det difor er noko hen tek opp med elevane munnleg dersom dei har utfordringar knytt til stemmen. På oppfølgingsspørsmål til L1 og L2 om kvifor dei ikkje har vektlagt fleire aspekt ved stemmebruken, seier L2 at hen ikkje har gjort det fordi hen ikkje meiner det er så relevant i en podkastproduksjon samanlikna med andre munnlege sjangre, som til dømes ein tale eller appell. Hovudfokuset har vore på at samtalen skal vere naturleg.

L2: I en podkast prøver jeg å oppfordre til at det skal være så naturlig som mulig, og så lite konstruert som mulig, man bør jo snakke tydelig og være presis i språket, være faglig, men samtidig så skal man la samtalen gå naturlig. I motsetning til når de skal lage en tale eller en appell der jeg har mer fokus på stemmen, at de skal både volum og tempo og pauser og trykk på poengene sine. Der skal de ha et mer bevisst forhold til stemmen sin for å få fram budskapet sitt enn i en podkast der det skal være en naturlig samtale. Jeg har nok ikke snakket så mye om stemmebruk.

L1 deler L3 sitt syn på at det er vanskeleg å vurdere stemmebruk fordi det kan opplevast personleg for elevane

L1: Jeg er forsiktig med å si noe som kan oppfattes som kritikk av hvordan de er som personer. Elevene skal jo vise kompetanse ved tilpasse stemmebruk til mediet podkast, men det er litt vanskelig å gi tilbakemeldinger på det, fordi stemmen kan oppfattes så personlig. Det handler om å kjenne elevane, de elevane som tåler det kan få tilbakemeldinger på det, men elever som er utrygge eller forsiktige hvor det kunne oppfattes som en kritikk av dem som personer, så lar jeg det kanskje være.

Det kjem fram gjennom sitatet at L1 er bevisst på at responsen skal vere tilpassa den enkelte eleven. L3 seier at ho rettleiar elever individuelt dersom elevane har utfordringar knytt til stemmebruk og at ho meiner det er viktig fordi stemmen er eit maktmiddel og kan bidra til å auke eller svekke truverdet til ein person .

L3: «Stemmebruk og tempo er relevant. Fordi mange har irriterende stemmer, ofte fordi de legger seg for lyst. Det er vanskelig å bli hørt og tatt på alvor hvis stemmen er så høyt pitsha. Stemmen er et maktmiddel. Det bruker jeg å snakke med elevene mine om».

Læraren gir òg døme på at hen har elevar, spesielt kvinnelege elevar, som legg stemma si høgt, og viss hen opplever at det bidreg til å svekke truverdet til personen, er det noko hen snakkar med eleven om.

#### 4.2.9 Lyttferdigheiter

I responstekstane varierer det i kva grad lærarane legg vekt på lyttferdigheiter. L2 er den einaste som gir alle elevane skriftleg respons på lyttferdigheiter, medan L1 og L2 gir det i under halvparten av responstekstane. I intervjuet seier lærarane at dei er

opptekne av at elevane skal øve seg på å lytte og vise lytteferdigheiter når dei spelar inn podkast. Dei seier også at det er noko dei underviser elevane i.

L3: Jeg sier til elevene at jeg vil høre at du lytter. Så det har jeg sagt til elevene, når vi har øvd på muntlig aktivitet med drøfting, sånn som i podkast. Der har jeg sagt at dere som refererer til andre, da viser dere til meg at dere lytter, og lyttekompetanse er en del av den munnlege vurderinga dere får, og podcasten måler veldig det. Respons på andres ytringer.

I analysen av responstekstane kom det fram at sjølv om lærarane vekta lytteferdigheiter i ulik grad, var ordlyden i responsen ganske lik, der dei brukte ord som at elevane bygger på kvarandre og følger opp kvarandre sine bidrag. Dei vekta altså at elevane viste lytteferdigheiter ved å bruke oppfølgingsmarkørar. I intervjuet er det dei same lyttemarkørane lærarane trekk fram. L3 seier at elevane viser lyttekompetanse ved at «de refererer til andre» og L1 seier at elevane viser lytteferdigheiter når dei «bygger på hverandre» og L2 seier at dei skal «lytte aktivt ved å spille på hverandre».

#### 4.2.10 Samtaleferdigheiter

I responstekstane varierer det i kva grad lærarane vektlegg samtaleferdigheiter. L2 er den einaste som gir alle elevane skriftleg respons på samtaleferdigheiter, medan dei to andre gir respons i under halvparten av tilfella. I likskap med lytteferdigheiter, er samtale noko lærarane er spesielt opptekne av i intervjuet. Lærarane meiner at samtaleferdigheiter handlar om å ha ei samhandling med dei andre i gruppa der dei ikkje berre er opptekne av å snakke sjølv, men der dei òg inkluderer og lyttar til kvarandre.

L1: De kan også vise i hvilken grad de klarer å være en slags lagspiller, få med seg de andre på en gruppe, eller om de bare snakker og bare skal vise sitt. Jeg synes jo at en som har gode munnlege ferdigheiter har en slags samhandling med de andre på gruppa, og er mer opptatt av det enn å vise hvor god man er selv,

L3: Få fram om elevane lytter til hverandre, samtale med hverandre og gi hverandre respons. Gode podkaster der flere er involvert, handler om den dynamikken mellom de som samtaler. Så det den kan måle, er samtalen. Evne til å samtale, og kanskje er det noe av de viktigste. Ikke bare være opptatt av å si noe selv, men også å høre hva de andre sier.



At elevane skal inkludere kvarandre i samtalen, er òg noko dei vektlegg i responstekstane. L1 utdjupar at elevane gjennom samtalen tenker og lærer, og at dei skal utfordre kvarandre: «Elevane skal bruke fagstoffet som de har lært, og ha en samtale med de andre og tenke sammen og bli litt klokere og utfordre hverandre litt». L2 seier i intervjuet at ho brukar podkastar i munnlegheitsopplæringa- og vurderinga fordi ho meiner det legger til rette for at elevane kan ha ei utforskande samtale der dei brukar fagspråk og viser fagkunnskap, spiller på kvarandre, men også er ueinige.

L2: «Det er viktig at de er faglige, at de kan bruke faguttrykk og kan være presise i språket. Og vise kunnskap og alt det som går på faglige ferdigheter. Men også at de utforsker et emne, at de samtaler naturlig ved at de lytter aktivt, at de spiller på hverandre, at noen kommer med noe og at de andre spiller videre på det. Ikke bare at alle skal være så himla enige hele tiden.»

I responstekstane er L2 den einaste læraren som eksplisitt og systematisk gir respons på om elevane har ei utforskande samtale ved at ho bruker omgrepet utforskande samtale, og ved at alle elevane får respons på dette. Sjølv om L1 ikkje eksplisitt gir respons på om elevane har utforskande samtaler i podkastane, indikerer verba hen bruker at det er noko hen ser etter når hen vurderer og gir respons. I intervjuet bruker L1 heller ikkje eksplisitt omgrepet utforskande samtale, men ferdigheitene hen beskriv når hen snakkar om kva hen vurderer, kan knytast opp mot kjenneteikn på utforskande samtale.

L1: De gode podkastene er de hvor elevane får til å ha en samtale, hvor en elev sier noe også trekker neste elev det videre, kanskje knytter det til et nytt poeng, ser det fra en annen side. Jeg tror at i en podkast, selv om jeg prøver å gi ganske åpne oppgaver slik at de skal tenke selv, og vise hvordan de selv tolker tekster eller tema, så prøver jeg også av og til å gi dem ulike roller, eller gi dem ulike tekster de skal lese på forhånd, slik at ikke alle kommer inn med samme kunnskap, nettopp for at de skal kunne utfordre hverandre litt. Kanskje leser tekster med motstridende standpunkt og prøve og se om de får til å ha en diskusjon

Her presiserer L1 at elevane gjennom samtalen skal øve seg på å ta ulike perspektiv og stille seg kritisk.

#### 4.2.11 Språk, faginnhald, taksonomi og formidling

Språk, faginnhald, taksonomi og formidling er kategoriar der det er konsensus mellom lærarane. Kategorien språk handlar om elevane bruker fagomgrep til å uttrykke seg presist. Kategorien faginnhald handlar om innhaldet i det elevane formidlar, og

kategorien taksonomi handlar om det faglege nivået i det som blir sagt. På spørsmål til lærarane om kvifor dei har lagt stor vekt på faginnhald og fagomgrep i responstekstane, seier lærarane at det er fordi faginnhaldet er kjernen i faga og knytt til dei fagspesifikke kompetansemåla. L2 seier at munnlege ferdigheiter handlar om å formidle fagstoff munnleg.

L2: Det handler om det å uttrykke seg faglig, at man skal kunne snakke om faglige emner, presist med fagspråk.

L2 presiserer at fagspråket bidreg til at elevane kan uttrykke seg presist i faget. L3 kjem inn på det same.

L2: Jeg sier til elevene at de viser at de mestrer et fag gjennom å bruke språket til faget. Hvis du ikke gjør det, er det på lik linje med mannen på gata som ikke har lært det du har lært. Det skiller deg fra en som ikke kan faget, at du har lært et språk som gjør at du kan snakke om temaet på en mer presis måte.

L2 seier at ho tydeleggjer for elevane gjennom undervisninga og i førebuingane til podkastinnspelingane at dei skal vise at dei meistrar faget ved å bruke fagspråk og gjennom det uttrykke seg presist og med fagleg tyngde.

Kategorien formidling handlar om korleis elevane presenterer det faglege innhaldet, meir spesifikt om elevane er bundne av manus, eller om samtalen verkar meir spontan og har god flyt. I responstekstane er temaet faginnhald og fagspråk noko alle lærarane gir respons på, og responsen er ofte utfyllande og detaljert. I intervju uttrykker lærarane at dei legg stor vekt på språk, taksonomi, faginnhald og formidling.

Alle lærarane er opptekne av at elevane skal bruke fagspråk for å uttrykke seg presist og for å gje et fagleg inntrykk, og dei er einige om at podkasten er godt egna til å få fram det faglege innhaldet. L1 meiner at grunnen til at det er lett å vurdere kunnskapsnivået og det munnlege nivået på podkastsamtalen, er fordi det heng saman med korleis elevane formidlar fagstoffet gjennom samtalen. Hen meiner at elevar som er bundne til eit manus som dei les opp ifrå, viser i liten grad om dei har forstått innhaldet i det dei les, medan elevar som har ein samtale der dei tenker høgt saman og bygger på kvarandre, viser høgare kunnskapsnivå ved at dei kan vurdere og vere sjølvstendige.

L1: Hvis vi ser litt taksonomisk på det. Hvis de klarer å hente informasjon, bruke kilder, kanskje skrive det om til sine egne ord også gjengi den informasjonen, så viser de at de kanskje forstår og at de kan gjengi fagstoff, men ikke så mye mer enn det. Men hvis de

får til å ha en samtale, hvor de ikke har manus, må de også vise at de kan bruke den fagkunnskapen til å tenke, til å snakke om tekster, til å bygge videre på det de andre sier. Og hvis de får til det å bygge på hverandres kunnskap, så viser de også at de kan vurdere, at de kan være selvstendige. Så kommer de opp på et høyere taksonomisk nivå enn hvis de sitter der med et manus.

Alle lærarane er opptekne av at elevane skal ha ei samtale som er naturleg, og i dette legg dei at elevane ikkje skal ha eit manus dei lesar opp frå, men ha ei samtale med god flyt.

På oppfølgingsspørsmål om kvifor lærarane vektlegg faginnhald og fagspråk i stor grad, svarer L1 at ho synest det er enklare å gje respons på enn munnlege ferdigheiter.

L1: Så de kan jo vise ganske mye muntlige ferdigheter også. Men den er igjen litt vanskeligere å vurdere da, så ofte så blir det kanskje fokus på hvor de er faglig. Også ligger de muntlige ferdighetene slik at de vipper opp eller de vipper ned. Det burde jo ikke være sånn, men det er kanskje sånn det blir. De kan vise muntlige ferdigheter gjennom det, men det er igjen vanskeligere å vurdere.

Læraren påpeiker at sidan ho opplever at dei munnlege ferdigheitene er vanskelegare å vurdere, er det ofte det faglege som blir lagt mest vekt på i responsen til elevane, og dei munnlege ferdigheitene justerer karakteren opp eller ned.

## 5 Diskusjon

Her vil eg gjere greie for hovudfunn frå analysen av responstekstane, og frå analysen av intervju, og drøfte opp mot forskning og teori.

### 5.1 Eignaheit podkastmediet

Det kjem fram av materialet i denne studien at lærarane er einige om at podkast er eit veileigna medium i opplæring av munnlegheit, og når dei skal vurdere munnlege ferdigheiter. I intervju nemner dei fordelane ved at samtalan mellom elevane blir spelt inn. Medan tradisjonelle munnlege aktivitetar som framføringar er flyktige, gir innspelinga av podkasten lærarane meir ro og dei slepp forstyrrende element i vurderingsarbeidet. Lærarane meiner òg at innspelinga bidreg til å sikre ein riktigare og rettferdig vurdering fordi læraren kan stoppe opp og høyre på podkasten fleire gonger, og slik sett kvalitetssikre vurderinga.

Innanfor vurderingsforskning er det vanleg å bruke omgrepa reliabilitet og validitet. Reliabilitet er eit mål på kor konsistent vurderinga er (Fjørtoft, 2014, s. 278). Inter-reliabilitet handlar om vurderinga er påliteleg innanfor ei gruppe som vurderer, medan intra-reliabilitet handlar om vurderinga er påliteleg kvar gong for den same som vurderer (Fjørtoft, 2014, s. 278). Sidan vurdering er ein tolkande handling, vil det vere sjeldan full reliabilitet, og det er difor vanleg å snakke om at reliabiliteten ved ein vurdering kan vere høg eller lav (Fjørtoft, 2014, s. 278). Validitet inneber at vurderinga måler det den seier den skal måle, og vurdering kan ha høg eller låg validitet (Fjørtoft, 2014, s. 278). Når lærarane seier at vurderinga blir meir rett og meir rettferdig ved at dei har betre tid til å høyre på podkastane, stoppe opp, spole tilbake, er det truleg validiteten dei meiner blir høgare. Dei meiner at dei i større grad måler det dei seier at dei skal måle ved at dei har tid til å reflektere over i kva grad elevane har nådd måla for oppgåva. Men dei har også betre moglegheit til å utdjupe og grunngje denne vurderinga til eleven. Slik sett skil podkastar seg frå andre munnlege vurderingsformer, som til dømes framføringar, der responsen bør komme med ein gong (Hertzberg, 1999, s. 193).

Materialet frå denne studien viser at responsen frå lærarane nokre gonger var detaljert, konkret og utfyllande, og andre gonger var kortare og meir generell, og der dei varierte mellom positiv evaluerande respons og å peike på vekstpunkt hos elevane. Hovudintrykket er at lærarane er mest utfyllande og detaljerte når dei gir respons på faginnhald og fagbegrep, og mindre utfyllande og konkrete når dei gir respons på

formidling. Lærarane rapporterte at mogelegheitene for innspeling bidrog til at dei fekk meir ro og tid i vurderingsarbeidet, og difor kunne vere meir presise og grundige i responsen til elevane. Dette skil seg frå tidlegare forskning om vurdering av munnlege ferdigheiter, som i all hovudsak er gjort på bakgrunn av elevframføringar. Denne forskinga viser at responsen frå lærarar ofte er korte og udelt positive og basert på et heilskapleg inntrykk (Svenkerud et al., 2012, s. 45).

Lærarane trakk òg fram at mogelegheitene for innspeling tilfredsstillir behovet for dokumentasjon dersom det skulle oppstå ueinigheiter mellom lærer og elev, og dei meinte det er ein sikkerheit at produktet er innspelt viss det blir ueinigheit og tvil om karakteren. Slik sett skil elevprodusert podkast seg frå andre munnlege vurderingsformar, som er meir flyktige, og difor gjer at vurderinga vanskelegare kan etterprøvast (Hertzberg, 1999, s. 197).

Lærarane synest dessutan at å bruke podkastar er tidssparande og fører til høgare læringstrykk i timane. Dei opplever at det er tidssparande fordi dei brukar mindre tid til å hente inn vurderingsgrunnlag, og det førar til høgare læringstrykk fordi dei ikkje treng å bruke undervisningstimane til dette. Lærarane synest at elevane sitt munnlege og faglege nivå kjem tydeleg fram i elevproduserte podkastar, og at det difor er lett å vurdere.

Lærarane opplever at podkast er ein vurderingsform som elevane set pris på, opplever som trygg og let seg engasjere av. Dei meiner at elevane blir engasjerte for oppgåva ved at dei kan utfalde seg kreativt, til dømes ved å bruke jinglar og andre lydlege verkemiddel. Denne studien underbygger i så måte tidlegare forskning som seier at elevane opplever podkast som ei trygg vurderingsform som bidrar til å støtte læringsarbeidet (Dypedal, 2020, s.74) og vidare at elevane blir motiverte av at dei kan utfalde seg kreativt ved å produsere podkastar (Swan & Hofer, 2011, s. 89). Fjørtoft skil mellom low stake vurderingar og high stake vurderingar. I high stake vurderingar er det mykje som står på spel, medan i low stake vurderingar er det lite som står på spel (Fjørtoft, 2014, s. 271). Lærarane i denne studien beskriv podkastproduksjonar som ein low stake vurderingsform, altså ein vurderingsform der elevane ikkje oppfattar at mykje står på spel. Lærarane la vekt på at podkast var ein vurderingsform der også dei stille, forsiktige og sjenerte elevane fekk betre moglegheiter til å vise fagkunnskap og munnlege ferdigheiter. L3 påpeiker dessutan at ein annan viktig grunn til at elevane blei trygge når dei skulle spille inn podkast, var fordi hen var oppteken av å lage

læringsgrupper der elevane var saman med andre elever dei delte ambisjonsnivå med, og der dei kunne utfordre kvarandre fagleg på ein positiv måte. Funna i denne studien peiker med andre ord i retning av at lærarane meiner podkastmediet kan bidra til å skape trygghet fordi det kan opplevast som ein low stake vurderingsform. Men det må òg ein tydeleg lærar til som rammer inn arbeidet og fordeler grupper på ein formålstenleg måte.

## 5.2 Vurdering av munnlege ferdigheiter

### 5.2.1 Stemme og affordans

Av datamaterialet kjem det fram at når lærarane vurderer stemmebruk, er dei opptekne av at podkastane skal vere behagelege eller engasjerande og spanande å høyre på.

Elevane skal ha ein lyttar i tankane når dei snakkar ilag og ha mottakarmedvit, ifølgje lærarane. Kverndokken hevdar at god stemmebruk handlar om å unngå monotoni (Kverndokken, 2016, s. 298). Gode podkastar fenger eit publikum og er engasjerande (Lyngvær et al., 2017, s. 105). Slik sett kan læraranes vektlegging vere i tråd med kva fagfolk ser på som god stemmebruk i podkastar.

Andre aspekt ved dei lydlege affordansane knytta til stemmebruk blir ikkje vektlagt i responstekstane, slik som artikulasjon, tonefall og toneleie. L3 nemner midlertidig desse aspekta i intervjuet. Ho påpeiker at stemme er viktig for at elevane skal stå fram som truverdige, at stemma er eit maktmiddel, og difor noko dei må trenast i. Dette er og i tråd med det Eide, Lynvær og Nyre påpeiker når dei seier at stemmebruk medverkar til å auke eller svekke truverd det til den som talar, og difor også til det vert sagt (Lyngvær et al., 2017, s. 105). Dei presiserer at ein roleg og djup stemme gir meir truverd enn ein hektisk og skingrande stemme (Lyngvær et al., 2017, s. 105). L2 derimot meiner at det ikkje er så relevant å vurdere stemmebruk i podkastar som det til dømes er i ei tale eller i ein appell. Ho seier at i podkastane har ho fokus på at elevane skal ha ein naturleg samtale der dei ikkje er bundne av manus.

Lærarane seier det er vanskeleg å gje respons på stemmebruk fordi stemmen er personleg, og dei er difor forsiktige med å gje respons som kan oppfattast som kritikk av personlegdomen til elevane. Løysninga vert at dei lar vere å kommentere nokre aspekt ved stemmebruk, eller at dei gir munnleg respons til enkeltelevar. Sidan stemmen er så nært knytt til person, og vi gjennom den munnlege kommunikasjonen presenterer oss sjølv gjennom språkhandlinga, blir vi meir sårbare for kritikk (Aksnes,

2016, s. 17) Difor må lærarar, ifølgje Hertzberg, vere forsiktige med kva dei formidlar og korleis dei formidlar responsen når dei vurderer munnlegheit, nettopp fordi stemma er så nært bunden opp til elevane sin personlegdom (Hertzberg, 1999, s. 193) Sjølv om Hertzberg primært skriv om framføringar, indikerer materialet frå denne studien at også i podkastar er lærarar bevisste på, og er forsiktige med, å kommentere aspekt ved stemma til elevane viss responsen kan oppfattast som ein negativ evaluering av personlegdomen deira.

### 5.2.2 Lytte- og samtaleferdigheiter

Informantane som deltok i denne studien, tek i intervjuet fram samtale- og lytteferdigheiter som noko podkastmediet er spesielt godt eigna til å trene på og måle. Likevel er det ikkje alle elevane som får tilbakemelding på dette i responstekstane, og det er eit sprik mellom lærarane i kor stor grad dei legg vekt på desse ferdigheitene når dei vurderer. Når lærarane vurderer lytteferdigheiter, er det konsensus i kva lyttemarkørar dei gir respons på, der alle lærarane gir respons på om elevane viser oppfølgingsmarkørar. Konsensusen i vurderingane mellom lærarane blir underbygde ved at lærarane bruker omtrent same formuleringar når dei gir respons på lytteferdigheiter, som til dømes ved at dei skriv at elevane «bygger på hverandre» og «spiller vidare på hverandre». Tidlegare studiar påpeiker at lærarar i liten grad underviser i eller vektlegg lytteferdigheiter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89). Dette kan ha ein samanheng med forskjellar i vurderingsformer og munnlegheitsformer, der funna frå tidlegare studiar baserer seg på dei mest vanlege vurderingsformene i norske ungdomsskoleklasser, nemleg framføringar. Likevel indikerer funna i denne studien at lærarar i større grad vurderer lytteferdigheiter når elevane spiller inn podkastar enn kva tidlegare studiar viser når det gjeld elevframføringar.

Lærarane poengterer at podkastar er veileigna når dei skal måle elevane sine evner til å diskutere, sjå ei sak frå ulike sider, vere ueinige og kritiske, noko som kan vere kjenneteikn på utforskande samtaler. Ein av lærarane gir i responstekstane konsekvente og eksplisitte kommentarar på elevane sine evner til å ha utforskande samtaler, eller om samtalene er meir presenterande og monologiske. Eit viktig funn i LISA-studien var at utforskande samtaler var ei mangelvare i norske klasserom på ungdomsskulenivå. Eit funn i datamaterialet i denne studien, er at to av lærarane er særleg opptekne av at elevane skal øve på å ha utforskande samtaler og dei presiserer at podkast er veileigna til dette fordi dei ikkje er der og styrer samtalen. Lærarane opplever at når dei er til stades i samtalen, er elevane opptatt av å svare rett, og dei tek mindre

initiativ og ventar på spørsmål frå læraren. Synet til lærarane verkar vere i tråd med tidlegare forskning på utforskande samtaler som seier at når elevane skal ha utforskande samtaler, er det betre om læraren har ei tilbaketrekt rolle (Mercer, 2002, s. 148) (Penne et al., 2020, s. 70). Dette fordi det er eit asykront forhold og eit maktforhold mellom læraren og eleven som kan hindre elevane i å bruke språket for å resonnerer og utforske ulike tema (Mercer, 2002, s. 148) og fordi elevar sjeldan stiller lærarar spørsmål eller utfordrar læraren si forklaring eller tolking (Mercer, 2002, s. 148).

### 5.2.3 Fagspråk og faginnhald

Noverande læreplan legg vekt på at det skal vere ein progresjon i elevane sine munnlege ferdigheiter. Det inneber mellom anna at språket elevane bruker, gradvis skal bli meir nyansert og presist gjennom skulegangen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne progresjonen kjem fram gjennom kompetansemåla for norsk i vidaregåande skule. Datamaterialet i denne oppgåva viser at lærarane legg stor vekt på at elevane formidlar fagleg innhald munnleg og at dei gir dette mellom anna ved å bruke fagspråk. Dette er òg i den kategorien det er mest konsensus mellom lærarane. Slik sett skil denne studien seg frå tidlegare forskning som seier at lærarane har låge forventningar til elevane sine munnlege ferdigheiter, og at det er lite systematisk arbeid og opplæring i norske klasserom i å utvikle munnlege ferdigheiter (Kaldahl, 2022, s. 23). Forskinga peiker på at elever i stor grad uttrykker seg gjennom primærdiskursen sin, altså at de nyttar seg av det daglegdagse språket og den daglegdagse samtalestilen, i staden for å nytte seg av eit meir fagleg orientert språk, altså ein sekundærdiskurs (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89-90) (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72). I denne studien tydeleggjer lærarane gjennom responstekstane til elevane, at dei skal utvikle og bruke sekundærdiskurs når dei formidlar fagstoff munnleg, og denne vektlegginga blir bekrefta i intervju.

Lærarane meiner det faglege innhaldet kjem tydeleg fram gjennom podkastproduksjonane. Ifølgje L1 heng saman med formidlinga. Når elevane kan og har forstått fagstoffet, klarer dei i større grad å frigjere seg frå manus, vere sjølvstendige og diskutere med kvarandre, er hennar argument. Munnlege ferdigheiter inneberer ein kombinasjon mellom form og innhald, der formaspektet handlar om korleis informasjonen blir formidla, medan innhaldsaspektet er fagstoffet (Penne et al., 2020, s. 24). Å skilje desse to aspekta frå kvarandre i ei vurdering er ei vanskeleg oppgåve nettopp fordi dei er så tett bundne saman (Penne et al., 2020, s. 24). Å vurdere munnlege ferdigheiter inneberer å vurdere både faginnhald og munnlege ferdigheiter,



men kor mykje skal ein vurdere det eine versus det andre? I praksis blir det, ifølge L1, nokre gonger til at det er den faglege kunnskapen som blir vektlagt mest, medan dei munnlege ferdigheitene vippar opp eller ned karakteren.

#### 5.2.4 Digital literacy i samtaleroboten sin tidsalder

Atle Skaftun påpeiker at i møtet med internett og teknologi, må vi tenke nytt om korleis vi forstår læring og skule, og han meiner munnlege ferdigheiter bør ha ein større plass i skulen som ein måte å tenke og lære på (Skaftun, 2020, s. 241–242). Generativ kunstig intelligens skapar utfordringar og moglegheiter for skulen, undervisning, læring og vurdering ved at elevane kan levere tekster generert av samtalerobotar, og der lærarane ikkje har moglegheit til å kontrollere at det er elevane som står bak innhaldet (Dversnes, 2023) (Elstad, 2023). Dversnes meiner at munnlegheit kan vere eit bidrag til å møte utfordringane knytt til kunstig intelligens og samtalerobotar. Han hevder at læraren i munnlege arbeider i større grad enn skriftlege, kan vere trygg på at det er eleven sjølv som står bak produkta dei skapar. Dette fordi at sjølv om dei kan bruke samtalerobotar i førebuingane til det munnlege arbeidet, er dei framleis ansvarlege for overgangen mellom det skriftlege og munnlege (Dversnes, 2023) .

I denne studien rapporterte L1 at hen meiner at podkastane bidreg til å synleggjere om elevane har forstått fagstoffet, er sjølvstendige ved at dei er fri frå manus og har en samhandling med kvarandre. L3 kjem inn på temaet kunstig intelligens og samtaleroboten chatGPT. Hen påpeiker at sjølv om hen ikkje har moglegheit til å sjekke at samtalen i podkasten er basert på elevane sine sjølvstendige arbeid, så kan hen til en viss grad høyre dette i korleis dei formulerer seg. Sjølv om denne studien ikkje kan konkludere med at podkastar er løysinga på utfordringane ved generativ kunstig intelligens i skulen, kan han kanskje peike på at munnlegheit formidla gjennom podkastar kan vere eit bidrag og ein måte å møte framtida sitt teknologiske klasserom på.

#### 5.2.5 Undervisning i munnlegheit

Sjølv om analysen av materialet i denne studien dokumenterer at lærarane legg ulik vekt på lytte- og samtaleferdigheiter, kjem det likevel fram gjennom intervjuet at lærarane modellerer og underviser i varierte former for munnlegheit i førebuingane til podkastproduksjonane. Eit døme er at L3 berre kommenterer lytte- og samtaleferdigheiter i under halvparten av responstekstane. I intervjuet trekker hen derimot fram desse to ferdigheitene som noko podkastmediet er særleg godt eigna til å

øve på, og at det difor er noko hen snakkar med elevane om og underviser dei i. Materialet i denne studien indikerer at det førekjem undervisning i munnlegheit i klasseromma til lærarane. Dette skil seg frå tidlegare forskning som peiker på at det i liten grad blir undervist i munnlegheit i norske klasserom (Svenkerud et al., 2012, s. 46–47) (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89) og på ein mindre eksplisitt og systematisk måte samanlikna med skriftlege ferdigheiter (Kaldahl et al., 2019, s. 2). Denne studien kan ikkje seie noko om kvaliteten på denne undervisninga ettersom funna er basert på intervju frå lærarane, og ikkje observasjonar frå klasseromma slik tidlegare forskning er basert på. Lærarane rapporterer at dei synest det er vanskeleg å vurdere munnlege ferdigheiter. Dette kan ha noko meg at det i mindre grad finst nasjonale standardar for munnlegheit. Kaldahl påpeiker at når det er lærarane som sit med ansvaret for å utvikle munnlegheit og munnleg vurdering, og undervisninga og vurderinga er basert på skjønn (Kaldahl, 2020, s. 86) så kan dette føre til at skulen reproducerer sosiale skilnader framfor å utjevne dei (Kaldahl, 2020, s. 5).

#### 5.2.6 Ein skriftleg-munnleg sjanger

Reliabilitet er et mål på kor konsistent vurderinga er, der inter-reliabilitet handlar om vurderinga er påliteleg innanfor ei gruppe som vurderer (Fjørtoft, 2014, s. 276). For å sørge for at vurderinga blir reliabel bør ein søke ein form for tolkingsfellesskap. I eit slikt tolkingsfellesskap kan lærarar samarbeide om å vurdere den munnlege kommunikasjonen til eleven. I aktivitetar som tradisjonelt har vore knytt til munnleg vurdering, som framføringar, har det vore vanskelegare og få til eit slikt tolkingsfellesskap nettopp fordi den munnlege ytringa er flyktig og vurderinga skjer der og då.

Podkastar er ein stad mellom det munnlege og det skriftlege ved at dei blir spilt inn og kan redigerast, og ved at responsen ikkje treng å vere umiddelbar (Nicholls, 2007, s. 16). Slik sett kan mediet legge betre til rette for at lærarar kan høyre på elevproduserte podkastar, samanlikne sitt skjønn, og utforme eit tolkingsfellesskap, kanskje òg på tvers av skuler. Det utelukker midlertidig ikkje at det er behov for tydelegare nasjonale retningslinjer, prioritering av munnlege ferdigheiter i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og meir etterutdanning og kursing av lærarar, slik Kjell Lars Berge etterlyser (2022, s. 217) Avslutningsvis i denne drøftinga vil eg difor sitere ein av informantane som deltok i studien: «Det trengs eit opplysningsarbeid!».

## 6 Avslutting

### 6.1 Oppsummering

Å gjere elevane til kompetente medborgarar som er rusta til å delta i demokratiet, er ei av skulens aller viktigaste oppgåver. Munnleg kompetanse er ein forutsetning for dette og difor noko alle lærarar, og spesielt norsklærarane, må ta på alvor og arbeide systematisk med i undervisninga og i vurderinga. Motivasjonen min for å skrive denne oppgåva har vore å utvikle min eigen praksis, bli ein betre lærar, og å få meir kunnskap om korleis eg kan fylle dette oppdraget og bidra til at elevane blir i stand til å uttrykke seg presist og effektivt gjennom sekundærdiskursen sin, nyttiggjere seg av ytringsfridomen og bli aktive medborgarar i demokratiet. Podkastar er demokratiserande fordi det er ein plass der enkeltpersonar kan uttrykke seg, og fordi podkastar kan lagast utan at det ligg store økonomiske kreftar bak (Lyngvær et al., 2017, s. 124-125). Ein kan kjøpe eit podkast-kit til ein overkommeleg pris (Lyngvær et al., 2017, s. 124-125), og i skulen kan elevane lage podkastproduksjonar med pc eller mobiltelefon. Gjennom å lage podkastar blir elevane produsentar av kunnskap framfor konsumentar (Nicholls, 2007, s. 116–117), og dei kan nå ut til verda utanfor skulen. Podkastar kan i så måte bidra til å engasjere elevane og motivere dei til å stå fram, ta plass og la si og andre sine stemmer bli høyrte av eit større publikum.

Formålet for denne oppgåva var å undersøke følgande spørsmål: Korleis vurderer lærarar i vidaregåande skule munnlege ferdigheiter i elevproduserte podkastar i norskfaget. Resultata tyder på at lærarane er einige i at podkastar er eit velegna medium for munnlegheitsopplæring og vurdering av munnlege ferdigheiter. Dei ser podkast som ein tidssparande vurderingsform som skapar trygghet og engasjement for elevane. Lærarane meiner at både munnleg og fagleg nivå kjem tydeleg fram i elevproduserte podkastar.

Lærarane si vurdering av munnlege ferdigheiter i podkastar viser at dei vektlegg fagleg innhald og bruk av fagspråk. Samtaleferdigheiter og lytteferdigheiter blir òg trekt fram som viktige munnlege ferdigheiter, sjølv om det er varierende i kva grad lærarane vurderer desse aspekta. Nokre lærarar peiker spesielt på podkasten si eignaheit for utforskande samtaler. Datamaterialet viser midlertidig at lydlege affordansar, spesielt nokre aspektar ved stemmebruk, ikkje alltid blir vektlagt i responstekstane. Dette kan skuldast at lærarane er forsiktige med å gje respons på stemmebruk, som opplevast

personleg og difor sårbart. Eit viktig funn i oppgåva er at responsen varierte mellom å vere detaljert, konkret og utfyllande, og kort og generell. Lærarane rapporterte at innspelingsmoglegheitene bidreg til at dei får betre ro og tid i vurderingsarbeidet, og difor kan vere meir presise og grundige i responsen til elevane.

Intervjua indikerer at lærarane underviser i fleire og varierte former for munnlegheit i førebuingane til podkastproduksjonane, noko som skil seg frå tidlegare forskning som peiker på manglande undervisning i munnlegheit i norske klasserom. Podkasten sin eigenskap som eit medium mellom det munnlege og skriftlege gir moglegheiter for samarbeid, gjennom å samanlikne vurderingar, og kan bidra til arbeidet med å skape eit tolkingsfellesskap mellom lærarane i å vurdere elevproduserte podkastar. Oppgåva reiser òg spørsmål om munnlegheit formidla gjennom podkastar kan vere ein måte å møte framtidens teknologiske klasserom på, der generativ kunstig intelligens og samtalerobotar skapar utfordringar og moglegheiter knytt til undervisning, læring og vurdering.

## **6.2 Avgrensingar ved studien**

Det er fleire avgrensingar ved denne studien. Ein vesentleg avgrensing er at studien berre undersøker tre lærarar som arbeider ved to ulike skuler. At ein skulekultur dominerer studien, og at det berre er snakk om tre informantar, gjer at studien i liten grad er generaliserbar.

Det svekker òg studien at det innsamla datamaterialet berre var ein del av det totale vurderingsarbeidet, då lærarane rapporterte at dei kombinerte både skriftleg og munnleg respons med eigenvurderingar. Ideelt sett burde eg ha gjennomført observasjonar og samla inn data frå alle desse vurderingssituasjonane. At eg ikkje gjorde det, svekker validiteten til funna i studien.

## **6.3 Didaktiske implikasjonar**

Sidan motivasjonen min for å skrive denne oppgåva har vore å utvikle mi eiga praksis, vil eg her reflektere litt over kva eg har lært og kva eg vil ta med meg vidare når eg skal arbeide med podkast og munnlege ferdigheiter i undervisninga. Forhåpentlegvis er desse didaktiske implikasjonane òg noko andre lærarar kan dra nytte av.

Ifølge forskinga trengs det meir undervisning i munnlegheit og det trengst å etablerast eit metaspråk i klasseromma når det kjem til munnlege ferdigheiter. Eit døme

er samtale- og lytteferdigheiter der elevane treng kunnskap om og ferdigheiter i å skape språkleg samanheng, altså kohesjonskompetanse. Å undervise og modellere til dømes lyttemarkering i samtaler kan vere eit bidrag til å skape meir læring i munnlegheit i klasserommet. Lærarane som deltok i denne studien rapporterte at dei underviste i lytteferdigheiter, og dei ga respons på lytteferdigheiter i responstekstane. Når dei ga respons på lytting, var det oppfølgingsmarkørar dei ga respons på. Kanskje kan ein utvide dette repertoaret når ein snakkar om og gir respons på samtale- og lytteferdigheiter, og trekke inn omgrep som kohesjon, tekstsamanheng, å vere ein empatisk lyttar og oppbakkingsmarkørar.

I Dversnes og Blikstad-Balas si undersøking der dei analyserte korleis elevane snakkar ilag når dei planlegg og produserer podkastar i norskfaget, fann dei at samtalen mellom elevane gjennom heile prosessen inkluderte utforskande og presenterande samtaler, men at det i størst grad førekom utforskande samtaler i den innleiande fasen av produksjonen (Dvergsnes & Blikstad-Balas, 2023, s. 16). Mot slutten av prosessen, når podkasten vert spelt inn, blei samtalen meir presenterande (Dvergsnes & Blikstad-Balas, 2023, s. 16). Dette kan vere ei utfordring i vurderingsarbeidet til læraren. Viss det er eit mål at elevane skal ha utforskande samtalar, og det berre er dei elevinnspilte podkastane som dannar grunnlaget for responsen og karakteren, kan det tenkast at noko av vurderingsgrunnlaget går tapt når elevane startar innspelninga av podkasten. I så fall får ikkje elevane vist kva dei faktisk får til når dei skal ha utforskande samtaler. Dette er noko læraren bør vere medviten på når hen lagar oppgåva, formidlar måla med oppgåva til eleven og til slutt vurderer podkastproduksjonane. Dette er òg noko elevane kan reflektere over sjølv til dømes i ein eigenvurdering eller i dialog med læraren.

## 6.4 Vidare forskning

I læreplanen er kritisk tenking løfta fram som eit overordna område (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg er digitale ferdigheiter ein grunnleggande ferdigheit, og å ha digital kompetanse inneber å nyttiggjere seg digitale ressursar på ein kreativ og kritisk måte (Erstad, 2008, s.48). Elevproduserte podkastar kan legge til rette for at elevane gjennom å samtale kan øve seg på å stille seg kritisk til tekstar og til kvarandre. Ifølge Atle Skaftun, endrar teknologien og internettet måten vi forstår skule og kunnskap på, og han meiner at dialogen og det munnlege må få ein meir framtrudande plass i skulen som ein måte å tenke og lære på (Skaftun, 2020, s. 241–242). Kunstig intelligens, der elever kan stille spørsmål til samtalerobotar og få ferdig

skrivne tekstar generert av programma, aktualiserer denne debatten om teknologi, kunnskap, læring og vurdering. Kanskje blir det i framtida vanskeleg å gjennomføre skriftlege arbeider utan å kombinere det med munnlege, der elevane må grunngje og argumentere for vala sine, stille seg kritisk til eigne og andre sine argument, og vise fagkunnskap og formidle denne gjennom sekundærdiskursen sin. Dversnes poengterer at vi må lære oss å leve side om side med kunstig intelligens, og det kan bety å la munnlegheit få eit større spillerom i klasseromma, for som han poengterer «enn så lenge har vi ikke algoritmer som avløser oss på det muntlige området» (Dversnes, 2023). Det er lite kunnskap om vurdering av munnlege ferdigheiter generelt og av elevproduserte podkaster spesielt. Temaet munnlege ferdigheiter, vurdering og digital literacy i samtalerobotane sin tidsalder er difor høgaktuelle tema for vidare studiar.

## 7 Litteratur

- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale – munnleg norsk i skolen* (2.utg.). Cappelen Akademisk forlag.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk. (s. 15—34). Fagbokforlaget.
- Andreassen, S.-E. (2019). Fagfornyelsens begrepsbruk. *Bedre skole*, 8-13.
- Bakke, J. O., Skovholt, K., Otnes, H., & Skovholt, K. (2015). «Å forestille seg betyr å bruke fantasien til å tenke på noe som ikke fins». I *Å invitere elever til skriving* (s. 139-158). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I *Det nye (nye) norskfaget*. fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228–250). Cappelen akademisk forlag.
- Berge, K. L. (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole. I *Samtale, samskrive, samhandle. Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 211–228). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Dversnes, G. (2023). The Potential of Podcasts for Exploratory Talk in High School. *Computers in the schools*, 40(3), 282–302. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/07380569.2023.2196963>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020) *Hva foregår i norsktimene. Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bolden, B. (2013). Earner-Created Podcasts: Students' Stories with Music. *Music Educators Journal*, 100(1), 75–80.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006b). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breivik, L., & Blikstad-Balas, M. (2014). “Blir dette vurdert, lærer?” Vurdering for læring i klasserommet. I *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 191–206). Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S & Kvåle, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Cain, J. P. (2020). A qualitative study on the effect of podcasting strategies (studycasts) to support 7th grade student motivation and learning outcomes. *Middle School Journal*, 51(3). <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/00940771.2020.1735867>

- Carston, L, Hontvedt, M & Lund, A (2021). Student theaching podcasting: Agency and change. Learning, Culture and Social interaction. (29)<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100514>
- Christoffersen, L, Johannessen, A & Tufte, P. A. &. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig analyse* (5. utg.). Abstakt forlag AS.
- Dahlager, L. & Fredslund, H. (2012). Hermeneutisk analyse – forståelse og forforståelse. I S. Vallgård & L. Koch (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (4. utg.). (s. 157—181). Munksgaard.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dawes, L., & Mercer, N. (2008). The Value of exploratory Talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk i school* (s. 55–71). Sage.
- Dlott, A. M. (2007). A (Pod)cast of Thousands. *Educational Leadership*, 64(7), 80–82.
- Dobson, S., & Eggen, A. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. (K. Smith, Red.). Gyldendal Akademisk.
- Dversnes, G. (2022). Podkast som produkt: Litterær kompetanse i elevproduserte podkaster i litteraturundervisningen på videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 16(1).  
<https://doi.org/10.5617/adno.8771>
- Dversnes, G. (2023, 18. januar). Muntlighet som svar på chatGPT. *Utdanningsnytt*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/chatgpt-gunvald-dversnes-kunstig-intelligens/muntlighet-som-svar-pa-chat-gpt/346870>
- Dypedal, H. K. (2021). Elevprodusert podkast som didaktisk verktøy i norsk muntlig. Masteroppgave. Høgskulen på Vestlandet.
- Eide, L., & Lars, N. (2004). *Radiatoradio. Lyd i journalistikk*. Det Norske Samlaget.
- Engh, R. (2011). Vurdering for læring. I *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur* (s. 55–71). Høgskoleforlaget.
- Erstad, Å. (2008). Den femte grunnleggende ferdighet – noen grunnlagsproblemer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(1), 43–55. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2007-01->
- Elstad, E. (2023). Skolens møte med generativ kunstig intelligens. *Bedre skole*, 4, s. 60-64
- Fjellro, R. (2021). Podkast. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/podkast>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskididaktikk*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på—Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006) *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2023-05). Lovdata.  
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-10>



- Gee, J. P. (2001). Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714–725.
- Haugsted, M. (1999). *Handlende mundtlighet. Mundtlig metode og æstetiske læreprosesser*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig—Det går an. I *Muntlig norsk* (s. 189–198). Tano Askehoug.
- Horpestad, O. (2021). Den utforskende samtalen i møte med elevprodusert podkast. Masteroppgave. Universitetet i Stavanger.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (5. utg.). Abtastk forlag.
- Kaldahl, A.-G. (2020a). Chapter nine. Students’ voices on the unspoken oracy construct: «Find out how to do it on your own!» I D. Tsagari (Red.), *Language Assessment Literacy: From Theory to Practice* (s. 192–213). Cambridge Scholars.
- Kaldahl, A.-G. (2020b). *The educational challenge of oracy—A rhetorical approach: Exploring and articulating the oracy construct in Norwegian schools* [Doktorgradsavhandling, Oslo Metropolitan University]. ODA.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9293/A-20-20-avhandling-Kaldahl-publisert.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers’ voices on the unspoken oracy construct: “Oracy—The taken-for-granted competence”. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 1–28.  
<https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Kaldahl, A.-G. (2023). Muntlig opplæring og vurdering – en demokratisk utfordring. *Bedre skole*, 1, 26–30.
- Kaldahl, A.-G., Bachinger, A., & Rijlaarsdam, G. (2019). Oracy matters Introduction to the special issue on oracy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1–9.  
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.06>
- Kane, M. T. (2013). *Validating the Interpretations and Uses of Test Scores*. 50(1), 1–71.  
<https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Kress, G., & Jewitt, C. (2008). *Multimodal literacy*. Peter Lang.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- Kverndokken, K. (2016). Muntlig framføring—Tonefall og toneleie. I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Fagbokforlaget.
- Lognvik, E. (2016). Stemmeklang. I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Fagbokforlaget.
- Lunde, K., & Thingnes, J. S. (2022). Podkast som undervisningsform: Språkhistorisk aktørskap i møte med nynorsk. *Form og formidling knytt til nynorsken*, 4, 157–188.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.175>
- Lyngvær, J. W., Eide, L., & Nyre, L. (2017). *Lydjournalistikk. Innføring i radio og podcasting*. Det Norske Samlaget.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogue. I G. Wells & G. Claxton (Red.), *Learning for Life in the 21st Century. Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (s. 141–153). Blackwell Publishing.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nicholls, J. (2007). Podcasting and oral language. *Core education*.
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I— Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243964/122409\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243964/122409_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål—Perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på—Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Penne, S. (2010). Literacy, litteraturundervisning og en skole for alle. I *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole* (s. 28–49). Universitetsforlaget.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Persvold, A. Z. (2020). Funksjonell. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/funksjonell>

- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. I *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg., s. 17–32). Universitetsforlaget.
- Rensaa, R. J. (2021). En tematisk analyse av hva ingeniørstudenter gjør når de lærer lineær algebra. *Uniped*, 44(3), 154–164. <https://doi.org/doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-03-02>
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238–258.
- Slettebakken, T. (2017). Utviklar vi munnlege ferdigheter hos elevane eller berre vurderer vi dei? Masteroppgåve. Universitetet i Bergen.
- Svartdal, F. (2020). Respons. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/respons>
- Svenkerud, Sigrun (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter». *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art. 2, 16 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*, 32(1), 35–49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Svenkerud, S. (2014). Muntlig som grunnleggende ferdighet. I Stray, J.H. og Wittek, L. (Red.). *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 472—487). Cappelen Damm.
- Svenkerud, S. & Opdal, L. (2016). Digitale verktøy i arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Kverndokken (Red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 103—117). Fagbokforlaget.
- Svennevig, J., & Henriksen, A. H. (2022). Modalitet. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/modalitet>
- Swan, K., & Hofer, M. (2011). In Search of Technological Pedagogical Content Knowledge: Teachers' Initial Foray into Podcasting in Economics. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(1), 75–98. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/15391523.2011.10782580>
- Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlæring. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Theiste-Bratli, C. (2022). Når fagsamtalen blir podkast: En kvalitativ studie av elevers perspektiv på eget norskfaglig læringsutbytte. Masteroppgåve. Universitetet i Sørøst-Norge.

# 8 Vedlegg

## 8.1 Vedlegg 1: Oppgave lærar 1

### Fagdag: Henrik Ibsens Gengangere

#### Oppdrag: Podcast

**Varighet: Maks 18 minutter.** Det betyr at dere må sette dere godt inn i stoffet på forhånd, slik at dere klarer å være presise når dere gjennomfører samtalen.

**Forslag til levering:** Lim inn innspillingen på denne siden. Dersom filen er stor: Lagre filen i OneDrive eller Stream og kopier lenken til denne inn på siden.

**Innspilling:** Dere kan bruke podcastrommet, PCen eller mobilen til å spille inn. Husk innledning, hoveddel og avslutning - og tenk på hvordan podcasten kan bli interessant å lytte til.

**NB!** Dere skal vurdere hverandres podcaster, så sett dere godt inn i vurderingskriteriene før dere starter.

**I podcasten skal dere vise kompetanse i kompetansemålene. Dere kan derfor lage en egen problemstilling, eller dere kan komme inn på følgende spørsmål:**

- Hva var bakgrunnen for at Ibsen skrev *Gengangere*, og hvorfor kan det sies at Ibsen var i dialog med leserne/kritikerne sine? Bonus: Hvordan "svarte" Ibsen på kritikken han fikk for *Gengangere*?
- Finner dere noe som var «typisk Ibsen» – eller Ibsens metode – i *Gengangere*?
- Hvordan Osvald ble syk, kan ha betydning for hvordan tematikken "gjengangere" kan forstås. Én teori er at pipen er et symbol. Diskuter påstanden der dere tar utgangspunkt i hver deres teori.
- Ibsen sa: «Mine verker er plagsomme for folk, fordi de er en spore til ettertanke. Folk flest ønsker å underholdes på en ubesværet måte, og de vil ikke bli fortalt ubehagelige sannheter.» Hvilke ubehagelige sannheter tar Ibsen opp i dette stykket? Diskuter minst to ulike tema i teksten der dere viser hvordan stykket forholder seg til mennesket og samfunnet.

#### Vurderingskriterier:

- **Høy måloppnåelse** krever at du viser stor selvstendighet, evne til å diskutere og se flere sider av en sak, ulike tema etc. Du må vise at du har forstått stykket og vise at du klarer å sette stykket inn i en litteraturhistorisk sammenheng. Du må være presis i måten du uttrykker deg på. Du må vise solid kunnskap om Ibsen, den litterære epoken og om det aktuelle stykket. Du deltar aktivt i samtalen ved at du både viser egen kunnskap, men også slipper de andre til og bidrar til en balansert og strukturert samtale. Du bygger videre på det de andre i gruppa sier.
- **Middels måloppnåelse** krever at du drøfter. Det betyr at du må kunne se flere sider av en sak. Du må vise kunnskap om Ibsen, den litterære epoken og om det aktuelle stykket. Du deltar aktivt i samtalen ved at du bygger videre på det de andre sier.
- **Lav måloppnåelse:** Du må vise kunnskap om Ibsen og realismen. Du deltar aktivt i samtalen og kan redegjøre for et tema, en teori eller annet.

► Lykke til :)

#### Aktuelle kompetansemål:

- analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid
- utforske og reflektere over hvordan tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn
- bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskende samtaler, diskusjoner og muntlige presentasjoner om norskfaglige emner

## 8.2 Vedlegg 2: Oppgave lærar 2

### Podcast

tirsdag 22. november 2022 18:36

Din gruppe skal lage en podcast om etisk handel. En podcast bør ha et slags hovedspørsmål man skal svare på, men for å kunne svare på det, må man nødvendigvis innom en del andre spørsmål først.

I denne podcasten kan noen tips til emner være:

- Hva er etisk handel?
- Samfunnsansvar - hva er det, og har vi egentlig det?
- Hvordan kan bedrifter i Norge sikre etisk handel?
- Hvordan kan vi påvirke?
- Kan media spille en rolle?
- Er en slik bevisstgjøring bra, eller får det oss bare til å få skyldfølelse og føle oss som dårlige mennesker?

For å svare på disse spørsmålene, kan det være lurt å opparbeide seg kunnskap, så dere vet hva dere prater om. F.eks. kan dere søke opp barnearbeid, miljøavtrykk, ulike bransjer som klær og sjokolade. Bruk eksempler når dere diskuterer. Og trekk gjerne fram boka *Verdensrederne*.

Det vestlige samfunnets ønske om eksklusivitet, har nok en del negative konsekvenser. På hvilken måte?

Kan vi bruke det ønsket til å fremme etisk handel? På hvilken måte?



## 8.3 Vedlegg 3: Oppgave lærar 3

### Livet er ikke for pingler!

Tema: Livsmestring og folkehelse

#### Kompetansemål:

- leser, analyserer og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk
- reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer
- lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner
- greier ut om og drøfte norskfaglige eller tverrfaglige temaer muntlig

**Muntlig vurdering:** Lag en podcast der dere drøfter temaet livsmestring og folkehelse. Lengden på podcasten skal være ca. 15 minutter.

#### Hvordan lager man en podcast?

En podcast er ikke en innøvd presentasjon, dere trenger ikke et ferdig manus. Det skal være en samtale mellom dere tre eller fire på gruppa, og dere trenger ikke være enige om alt. Podcasten blir best dersom dere prøver å være så naturlige som mulig, litt latter og digresjoner er helt greit, så lenge dere klarer å holde dere til tema. Vær gjerne personlig og si hva du selv mener. Dere bør vise fagkunnskap og innsikt i tematikken.

Dere må være godt forberedt før dere begynner å gjøre opptak.

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5	Gruppe 6	Gruppe 7	Gruppe 8	Gruppe 9
Tema: Selvbilde	Selvbilde	Oppvekst	Oppvekst	Karakterer og <u>skolepress</u>	Sorg og ensomhet	selvbilde	Kulturmøter	Selvbilde og motgang i livet
Tekster: Sekser i livet, Skåber Den kroppen der, Skaug <i>Selvbilde på utstilling</i>	Styggen på ryggen Sekser i livet Den kroppen der	<i>Skjulte morens dårlige råd</i> Følelser som ikke heter noe Tante Ulrikkes vei	Styggen på ryggen Den kroppen der Sekser i livet 12 år	Sekser i livet Livet er <u>ikkis</u> for <u>pinglar</u>	Mandag i august Alle snakker sant Balkong Styggen på ryggen	Balkong Den kroppen der Styggen på ryggen Sekser i livet	Tante Ulrikkes vei Båtflyktninger Jeg puster liv i murstein	Balkong Alle snakker sant Styggen på ryggen

Kilder: Vi bruker tekster og bøker vi har lest, i tillegg til artikler, dikt og noveller om temaet

### Podcastens form:

- Fordel de ulike rollene. En elev er programleder, en er ungdom og en er voksen eller gammel
- Hver deltaker må ha en tekst som man refererer til og tolker

### Aktuelle samtaletema og spørsmål i podcasten:

Hva må man mestre når man er ungdom?

Hva gleder du deg til i nærmeste framtid?

Hva gruer du for?

Hvilke av skolefaga liker du best?

Er det noen fag i skolen som mangler, slik du ser det?

Hvorfor trenger vi å gå på skole?

Vi har lest om mangfold i skolen og i samfunnet. Hvorfor er det så viktig at vi godtar hverandre slik vi er?

Hva har du lyst til å jobbe med når du blir voksen? Hvorfor tror du dette vil passe for deg?

Når du har fylt 80 år, hva håper du livet har gitt deg?

Hva tror dere er forskjellen på livskvalitet og levestandard?

Intervju gjerne foreldre eller noen i familien om arbeidet deres

### Vurderingskriterier:

1. Drøfter temaet livsmestring og folkehelse
2. Tolker, siterer og samtaler om selvvalgt tekst. Er tekstnær
3. Bidrar aktivt i samtalen og lytter til andre
4. Samtalen er godt planlagt og virker naturlig
5. Holder seg innenfor tidsramma på 15 minutter



## 8.4 Vedlegg 4: Intervjuguide

<b>Innleiande spørsmål</b>	<p>Kan du seie litt om deg sjølv</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kor lenge har du undervist i skulen eller vore norsklærer?</li><li>- Kor lenge har du brukt podkstar i arbeid med mf?</li><li>- Kan du seie litt om podkastoppgåva, kva for trinn elevane gjekk på, kva studieretning?</li><li>- Korleis forstår du munnlege ferdigheiter? Kan du seie litt om korleis du har undervist i mf og vurdert dette det siste skuleåret?</li></ul>
<b>Forskingsspørsmål</b>	<b>Støttespørsmål</b>
F1: Kvifor brukar lærarar podkstar i opplæringa og vurderinga av munnlege ferdigheiter	<p>Kvifor brukar du podkast i opplæringa av munnlege ferdigheiter</p> <p>Kva moglegheiter gir mediet for å øve på mf.</p> <p>Kva munnlege ferdigheiter er det podkastmediet kan fremme, som til dømes framføring eller fagsamtale ikkje kan.</p> <p>Kva begresingar har mediet?</p> <p>Kva kan det ikkje så godt trene/måle når det kjem til mf?</p> <p>Kvifor nyttiggjer du deg av elevinnspelte podkstar i munnlegheitsvurderinga?</p> <p>Kva fordelar har det å bruke podkast i vurderingsarbeidet?</p> <p>Har mediet nokre ulemper i vurderingsarbeidet?</p>

	<p>Korleis opplever du at det er å vurdere dei munnlege ferdigheitene etter at podkastane er spilt inn?</p> <p>Korleis arbeida dykk med munnlege ferdigheiter i forkant av innspelinga? Kva forventningar blei kommunisert til elevane når det kom til munnlege ferdigheiter?</p> <p>Var måla for dei munnlege ferdigheitene kommunisert tydeleg til eleven munnleg og skriftleg?</p> <p>Korleis forbereder elevane seg på podkastinnspillinga?</p> <p>Rettleiar du dei undervegs i arbeidet og i så fall korleis?</p> <p>Kva synest elevane om å lage podkastar i norskundervisninga?</p>
<p>Kva munnlege ferdigheiter legg lærarane vekt på når dei vurderer elevproduerte podkastar og kvifor</p>	<p>Korleis vurderer du podkastane og kvifor?</p> <p>Kva legg du vekt på og kvifor?</p> <p>Kombinerer du den skriftlege responsen med andre former for respons og kvifor?</p> <p>Kva legg du vekt på og kvifor når det kjem til</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fagkunnskap og fagspråk</li> <li>- Lytte og samtale</li> <li>- Stemmebruk/framføring</li> </ul> <p>Korleis gir du respons på desse elementa?</p> <p>Er det noko anna du synest det er viktig at elevane viser/mestrer/øver seg på når dei lagar podkastar?</p>

## 8.5 Vedlegg 5: Informasjon og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskingsprosjektet

#### *Podcast i opplæringa av munnlege ferdigheiter – korleis forstår, vektlegg og vurderer lærarar munnleg kompetanse?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få innsikt i korleis lærarar i den vidaregåande skulen forstår munnleg kompetanse i lys av læreplanen KL20. Føremålet er òg å kartlegge korleis lærarane vektlegg og vurderer munnlege ferdigheiter i elevproduserte podstar i norskfaget. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg. Forskingsprosjektet er ei masteroppgåve i norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Noreg.

#### **Føremål**

Denne studien rettar seg mot lærarar i den vidaregåande skulen som brukar podcast som lærings- og vurderingsverktøy i norskundervisninga. Målet er å finne ut korleis lærarar forstår munnleg kompetanse ut frå læreplanen KL20, og korleis dei tenker at podcast som metode kan nyttast for å dekke krava i læreplanen. Prosjektet har òg som mål å kartlegge kva lærarane vektlegg i tilbakemeldingane til elevane på podcast-produksjonar elevane har laga, og deretter korleis dei vurderer dei.

Norskklærarane som deltek i denne studien vil dele tilbakemeldingar dei har distribuert til elevane basert på podcast-produksjonar elevane har laga. Deretter vil lærarane bli invitert til eit intervju der temaet er korleis dei forstår munnlege ferdigheiter og munnleg kompetanse i lys av læreplanen KL20 og i lys av eigen praksis med podcast-tilbakemeldingane.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst-Noreg, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, ved rettleiar Solveig Brandal, er ansvarleg for prosjektet.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du er norskklærer i den vidaregåande skulen og fordi du har oppgjeve at du nyttar elevproduserte podstar som metode i munnelegheitsvurderinga og -opplæringa.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Viss du vel å delta i denne studien, må du sette av tid til å samle saman og sende meg tilbakemeldingane på podcast-innspelingane. Tilbakemeldingane må vere anonyme, slik at elevane ikkje kan bli identifisert. Viss du ønskjer, kan du òg delta på eit intervju. Da må du sette av omtrent ein halv til ein time til intervjuet. Intervjuet blir gjennomført i skuletida. Du må vere komfortabel med at intervjuet blir teke opp, og at nokre av svara dine kan nyttast i oppgåva mi. Du kan vere trygg på at du vil vere anonym i denne.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine**

Vi vil berre bruke opplysningane om deltakarane til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet blir samla inn og koda anonymt, og namna til dei som deltek i studien vil ikkje bli nemnt nokon stad. Det kjem heller ikkje fram kva for skole dei arbeider på. Dei kan difor kjenne seg heilt trygge på at dei ikkje kan bli gjenkjent i masteroppgåva.

Det er til orientering berre Kjersti Knudsen som skal høyre opptaka av intervjuet, og dei blir sletta når intervjuet er transkribert og prosjektet er avslutta. Det er masterstudenten som gjennomfører og gjer opptak av intervjuet.

Solveig Brandal, ved Universitetet i Sørøst-Noreg, institutt for språk og litteratur, vil ha tilgang til dei anonyme svarene deira.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 01.06.2023.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Sørøst-Noreg har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysningar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- *Universitetet i Sørøst-Noreg ved Solveig Brandal, tlf. 31009243 eller Kjersti Knudsen, tlf. 99255744.*
- Vårt personvernombod: *Paal Are Solberg (Paal.A.Solberg@usn.no).*

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

*Solveig Brandal*  
(Forskar/rettleiar)

*Kjersti Knudsen*  
(Forskar/student)

## 8.6 Vedlegg 6: Vurdering og godkjenning NSD

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

13.07.2023

**Referansenummer**  
660231

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
13.07.2023

**Tittel**

Podcast i opplæringa av munnlege ferdigheitar – korleis forstå, vektlegg og vurderer lærarar munnleg kompetanse?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

**Prosjektansvarlig**

Kjersti Mydland Knudsen

**Student**

Kjersti Mydland Knudsen

**Prosjektperiode**

01.11.2022 - 01.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.12.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.