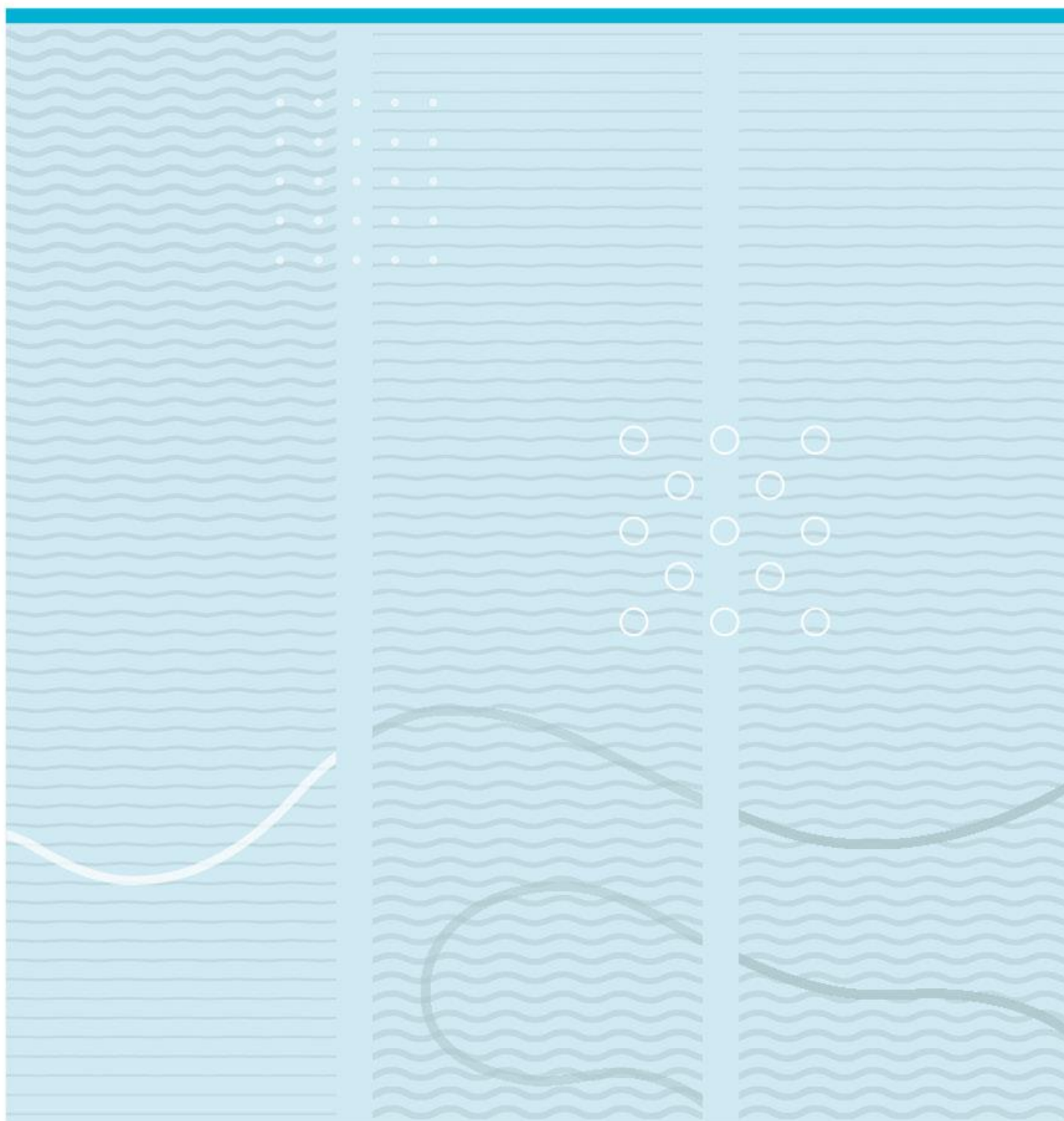


Cecilie Theiste-Bratli

Når fagsamtalen blir podkast: En kvalitativ studie av elevers perspektiv på eget norskfaglig læringsutbytte



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Cecilie Theiste-Bratli

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne kvalitative studien i norskdidaktikk utforsker hvordan elever i tiende klasse beskriver sitt læringsutbytte i forbindelse med innspilling av podkast i norskundervisningen. I studien utforskes temaer knyttet til muntlige ferdigheter og digital literacy gjennom et norskfaglig læringsdesign med elevproduksjon av podkast som læringsverktøy.

Studiens problemstilling er *hva er elevenes perspektiv på eget læringsutbytte når fagsamtalen i norsk gjennomføres som podkast?* Tre forskningsspørsmål bidrar til å belyse problemstillingen: «Kan podkast dekke noen aspekter som mer tradisjonelle muntlige situasjoner ikke gjør?», «Hvilket perspektiv har elevene på innspilling av podkast som grunnlag for vurdering med karakter i norsk muntlig?» og «Hvilke begrensninger og muligheter opplever elevene at denne formen gir?»

Samtlige elever i tre tiendeklasser gjennomførte et læringsdesign hvor elevene i grupper spilte inn fagsamtale som podkast. I etterkant gjennomførte jeg en anonym spørreundersøkelse med 62 respondenter og et fokusgruppeintervju med seks informanter. Et sosiokulturelt læringssyn ligger til grunn for studien og tolkningsarbeidet har en hermeneutisk tilnærming.

Funnene i denne studien viser at elevene lærte mye om oppgavens norskfaglige emner, særlig innen retorikk. Samtidig utviklet elevene egne muntlige ferdigheter, og trente hverandre på lydige ferdigheter og stemmebruk i et læringsfellesskap. Funn viser at det oppsto et godt gruppesamarbeid som både ga læringsstøtte og trygghet. Økt trygghet trekkes også fram når elevene sammenligner innspilling av podkast med framføring foran klassen. Elevene er positive til podkast som læringsverktøy, men synes også at det er en krevende arbeidsform. De ønsker mer eksplisitt undervisning knyttet til selve innspillingssituasjonen, samtidig som de beskriver at de hadde utviklet sine digitale ferdigheter. Et siste funn i studien er elevenes beskrivelse av podkastinnspilling som en muntligskriftlig sjanger. Det endelige produktet har, for elevene, flere viktige likhetstrekk med skriftlige arbeider, og de savner muligheten til å få oppklarende spørsmål.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 3 |
| Innholdsfortegnelse | 4 |
| Forord | 7 |
| 1 Innledning | 9 |
| 1.1 Tidligere forskning | 11 |
| 1.1.1 Forskning på muntlige ferdigheter i klasserommet..... | 12 |
| 1.1.2 Forskning på elevprodusert podkast | 14 |
| 1.2 Utdypende forskningsspørsmål | 17 |
| 1.3 Struktur på oppgaven | 17 |
| 2 Teori | 19 |
| 2.1 Muntlighet i norskfaget | 19 |
| 2.1.1 Historisk tilbakeblikk..... | 19 |
| 2.1.2 Muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet..... | 20 |
| 2.2 Samtaleformer i klasserommet | 21 |
| 2.2.1 Hverdagssnakk og fagsnakk i klasserommet | 22 |
| 2.2.2 Å lytte som muntlig ferdighet..... | 24 |
| 2.3 Fagsamtalen i norskfaget..... | 25 |
| 2.4 Podkast i skolen | 29 |
| 2.4.1 Hva er podkast?..... | 29 |
| 2.4.2 Digital literacy i norskfaget | 32 |
| 2.4.3 Innspilling av podkast i undervisningen..... | 33 |
| 3 Metode | 35 |
| 3.1 Kvalitativ tilnærming og forskningsdesign | 35 |
| 3.2 Etske betraktninger rundt rollen som lærerforsker | 36 |
| 3.3 Hermeneutisk tilnærming..... | 38 |
| 3.4 Tematisk analyse og innsamling av datamateriale | 39 |
| 3.4.1 Læringsdesign..... | 39 |
| 3.4.2 Spørreundersøkelse | 41 |
| 3.4.3 Intervju | 41 |
| 3.4.4 Informert samtykke | 42 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.4.5 | Utforming av spørsmål i spørreundersøkelsen..... | 43 |
| 3.4.6 | Utforming av spørsmål i intervjuguiden | 44 |
| 3.4.7 | Sammenheng mellom problemstilling, forskningsspørsmål, spørreundersøkelse og intervjuguide..... | 45 |
| 3.4.8 | Samtaler med samarbeidspartner som kontekstualiserende informasjon .. | 46 |
| 3.5 | Begrensninger ved metoden | 46 |
| 3.6 | Gjennomføring og innsamling av datamateriale | 47 |
| 3.6.1 | Gjennomføring av elevenes oppgave | 47 |
| 3.6.2 | Gjennomføring av spørreundersøkelse | 48 |
| 3.6.3 | Pilotering av intervju | 49 |
| 3.6.4 | Intervju | 51 |
| 3.6.5 | Gjennomføring av intervju | 51 |
| 3.6.6 | Transkribering av intervju..... | 52 |
| 3.7 | Studiens validitet og reliabilitet | 53 |
| 3.8 | Avsluttende betraktninger knyttet til det metodiske arbeidet..... | 54 |
| 4 | Analyse..... | 57 |
| 4.1 | Analyse av den anonyme spørreundersøkelsen | 57 |
| 4.2 | Analyse av fokusgruppeintervjuet | 60 |
| 4.3 | Kompetanseutvikling av digital literacy gjennom produksjon av podkast..... | 62 |
| 4.3.1 | Teknisk aspekt | 62 |
| 4.3.2 | Opptak..... | 63 |
| 4.4 | Kunnskapsproduksjon i oppgavens norskfaglige emne | 65 |
| 4.4.1 | Læringsmetode..... | 65 |
| 4.4.2 | Læreplanmål..... | 67 |
| 4.4.3 | Undervisning | 69 |
| 4.4.4 | Vurdering..... | 70 |
| 4.5 | Utvikling av muntlige ferdigheter gjennom utforskende fagsamtale | 71 |
| 4.5.1 | Gruppearbeid | 71 |
| 4.5.2 | Sammenligning framføring i gruppe og innspilling av podkast i gruppe..... | 73 |
| 4.5.3 | Stemmebruk og språk..... | 74 |
| 4.5.4 | Sårbarhet..... | 76 |
| 4.6 | Oppsummering av funn | 78 |

| | | |
|----------------------------|--|------------|
| 5 | Diskusjon | 81 |
| 5.1 | Digital literacy..... | 81 |
| 5.2 | Elever som kunnskapsprodusenter | 82 |
| 5.3 | En muntligskriftlig sjanger | 85 |
| 5.4 | Et godt samarbeid | 86 |
| 5.5 | En tryggere form for muntlighet | 87 |
| 5.6 | Aspekter ved muntlig som kan dekkes ved podkast..... | 88 |
| 5.7 | Podkast som grunnlag for vurdering | 89 |
| 5.8 | Hvilke begrensninger og muligheter gir innspilling av podkast? | 90 |
| 6 | Oppsummering og konklusjon | 93 |
| 6.1 | Didaktiske implikasjoner..... | 93 |
| 6.2 | Videre forskning | 95 |
| 7 | Litteratur:..... | 96 |
| 8 | Vedlegg..... | 100 |
| 8.1 | Vedlegg 1: Elevenes oppgave | 100 |
| 8.2 | Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeerklæring | 104 |
| 8.3 | Vedlegg 3: Samtykke gruppeintervju..... | 107 |
| 8.4 | Vedlegg 4: Vurdering og godkjenning fra NSD | 109 |
| 8.5 | Vedlegg 5: Spørsmålene i spørreundersøkelsen | 111 |
| 8.6 | Vedlegg 6: Intervjuguide | 112 |
| 8.7 | Vedlegg 7: Svarfordeling anonym spørreundersøkelse..... | 113 |
| Figurer og tabeller | | |
| Figur 1: | Oversikt over forskning på muntlighet i norske klasserom..... | 12 |
| Figur 2: | Klasserommets diskurser og samtale typer..... | 22 |
| Figur 3: | Innspilt fagsamtale..... | 31 |
| Figur 4: | Skrivetrekant..... | 32 |
| Figur 5: | Oversikt over forskningsdesign..... | 47 |
| Figur 6: | Svarfordeling spørsmål 4 og 6..... | 59 |
| Figur 7: | Kakediagram fordeling av svar på ja/nei-spørsmål..... | 74 |
| Tabell 1: | Utdrag fra tabell som viser spørsmål og svarfordeling..... | 58 |
| Tabell 2: | Tematisk analysemodell..... | 61 |
| Tabell 3: | Utdrag fra svar på spørsmål om «Hva lærte du om å analysere språk?»..... | 67 |

Forord

Min interesse for å forske på elevproduserte podkaster og elevenes opplevde læringsutbytte startet ved å lytte. Mine daværende elever spilte inn litterære samtaler som podkast, og jeg opplevde en glede kun en lærer kan forstå da jeg i etterkant lyttet til disse. Elevene hadde skapt utforskende og faglig gode samtaler, og selv vanligvis stille elever snakket og bidro. Jeg skjønnte straks at jeg måtte lære mer om elevenes perspektiv på denne arbeidsmetoden. Takk til elevene som skapte en nysgjerrig lærer. Takk til elevene som har bidratt ved å spille inn podkaster og sette ord på erfaringene de gjorde seg. Takk for at jeg har fått lov til å lytte til dere!

En særlig takk til min veileder, Solveig Brandal. Takk for at akkurat du engasjerte deg i mitt prosjekt. Jeg er så takknemlig for vårt samarbeid. Du har vært ærlig, tydelig og stødig, akkurat det jeg trengte i denne prosessen.

Linda, gjennom mange år har vi fulgt hverandre som studenter. Nå er vi i mål. Takk for alt jeg har lært av deg, og takk for følget – så langt. Hvem vet om vi starter opp igjen etter en pause?

Katrine og Anne Kjersti: Det er mange kollegaer som har vært gode å støtte seg på i denne perioden, men dere to fortjener en ekstra takk. Takk for hjelp, støtte, diskusjoner og perspektivene dere har gitt. Henriette, takk for nødvendige løpeturer og raushet med alle mine hjertesukk når det har blitt imot.

Og sist, men ikke minst, familien min hjemme, Einar, Sofia, Mira og Christian. Takk for oppmuntring og at dere har holdt ut med stadig tilrettelegging for meg i flere år nå. En stor takk til mamma og pappa også. Jeg har en hel landsby rundt meg, og jeg er så takknemlig for heiarop, tilrettelegging og støtte.

Horten, 18. mai 2022

Cecilie Theiste-Bratli

1 Innledning

Podkast er et aktuelt tema som læringsverktøy i skolen. På ulike lærersider på internett, som for eksempel i gruppen Norskdidaktikk på Facebook, legger lærere ut forslag til læringsopplegg med bruk av podkast, eller podkaster som elevene kan lytte til. Mange lærere argumenterer for at podkast er positivt tilskudd i undervisningen, og for at elevene selv bør spille inn podkast. Den irske utdanningsforskeren Oliver McGarr viser til at å benytte innspilling av podkast som læringsverktøy kan gi økt læringsutbytte (McGarr, 2009, s. 319), og minner om at det er en sammenheng mellom varierte arbeidsformer og elevers læringsutbytte (McGarr, 2009, s. 309).

I beskrivelsen av norskfagets relevans og sentrale verdier i læreplanen Kunnskapsløftet 2020, står det at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2) og «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2), som viser noe av kompleksiteten i norskfaget. Faget er et identitets- og dannelsesfag, et kulturfag og et tekst- og kommunikasjonsfag (Utdanningsdirektoratet, 27. mai 2021).

Et særlig ansvar for opplæring i muntlige ferdigheter er lagt til norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4, & Berge, 2022, s. 219). Den siste forskningen viser at opplæring i muntlighet blir lite gitt (Svenkerud, 2013, s. 10—12, Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70), og at framføringer foran hele klassen er den mest benyttede formen for muntlige presentasjoner (Svenkerud et.al., 2012, s. 38, Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82—83). Ved muntlige framføringer, blir ordet borte i det det er uttalt (Matre, 2009, s. 141). Ved innspilte muntlige presentasjoner kan læreren lytte flere ganger og fange innholdet i det elevene sier på en annen måte. Lærere kan også lytte sammen og drøfte tilbakemeldinger i fellesskap. Å lytte kan gjøres når man har tid, i motsetning til framføringer som tar mye tid fra timene. Den newzealandske læreren og forskeren Jane Nicholls (2007) studerte hvordan elevenes muntlige literacy kan styrkes når de spiller inn podkaster (Nicholls, 2007, s. 117) og fant at særlig elever som ofte ikke deltar muntlig får tid til å praktisere og forbedre de muntlige ferdighetene sine (Nicholls, 2007,

s. 116). Hun sammenligner arbeidet med å spille inn podkast med å ta kjøretimer før man får kjøre på motorveien. Når elevene jobber med podkast, får de muligheten til å øve opp sine muntlige ferdigheter i et mulig trygt og støttende læringsmiljø (Nicholls, 2007, s. 16), mens de senere kan benytte seg av de økte muntlige ferdighetene foran et reelt publikum, som ved framføringer.

Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet er en forutsetning for samfunnsdeltakelse og læring (Utdanningsdirektoratet, 15. november 2017, s. 3). Faget samfunnsfag har et særlig ansvar for å utvikle elevenes digitale medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5). I norskfaget går utviklingen av digitale ferdigheter «fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5). Den newzealandske utdanningsforskeren Andrew Higgins påpeker at lærere ofte tar i bruk nye oppfinnelser, men at de ikke alltid forstår implikasjonene disse kan ha i undervisningen eller for elevenes læring (Higgins, 2003, s. 270). Dette indikerer at norsklærere som benytter podkast i undervisningen må ha et bevisst forhold til hvordan og hvorfor de benytter podkast som læringsverktøy.

Den engelske forskeren Christopher Drew beskriver at det bør forskes på om innspilling av podkast kun er et verktøy for vurdering, eller om det er et godt verktøy for elever å skape kunnskap:

Before any real value for learning can be demonstrated with this technology, the research on educational use of podcasting needs to address the conceptual issue of whether this technology is simply a mechanism for student review or a valuable method for students to construct knowledge (Drew, 2017, s. 49).

Forskning på podkast i skolen må, ifølge Drew, ta inn spørsmålet om podkast i undervisningen er en måte elevene kan skape kunnskap på, eller en måte de kan tilegne seg og vise kunnskap på. Å tilegne seg kunnskap og å oppnå varig forståelse, er i tråd med formålet *dybdelæring* i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019, 13. mars, s. 1). Når elevene samskaper podkast, kan de gå fra å være “knowledge receivers” til å bli “knowledge creators” hevder McGarr (McGarr, 2009, s. 317).

Gjennom å samskape podkast, kan elevene oppnå individuell læring ved å delta i et fellesskap som utforsker, tolker og prosesserer fagstoff (Rosell-Aguillar, 2007, s. 477). Formålet med denne studien i norskdidaktikk er å undersøke elevenes eget perspektiv på læringsutbyttet ved å spille inn podkast i undervisningen. Studien har følgende problemstilling: *Hva er elevenes perspektiv på eget læringsutbytte når fagsamtalen i norsk gjennomføres som podkast?*

1.1 Tidligere forskning

Som bakgrunn for denne studien vil jeg redegjøre for tidligere forskning på to relevante områder. Det første området er hvilken forskning som fins på muntlighet i klasserommet. Her avgrensers jeg gjennomgangen til forskning som er foretatt i norske klasserom. Muntlighet er ansett som et mindre prioritert fagfelt i Norge (Berge, 2022, s. 216–217), og et fagområde innenfor norskfaget det foreligger mindre forskning på enn både lesing og skriving. Dette gjenspeiles også ved at det fins et nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, *Skritesenteret*, og *Lesesenteret*, som er nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Det fins derimot ikke et tilsvarende senter for det muntlige fagområdet (Berge, 2022, s. 216). I mitt arbeide med denne oppgaven ser jeg at mange studenter fatter interesse for nettopp det muntlige feltet, så kanskje er denne tendensen i ferd med å snu.

Det andre området gjelder forskning på bruk av podkast i klasserommet, nærmere bestemt elevproduserte podkaster. Dette er et relativt nytt fenomen, og i denne delen løfter jeg fram både utenlandsk og norsk forskning. Det fins foreløpig lite forskning på elevproduserte podkaster og det ser ut til å være et sprang i tid fra de første utenlandske forskningsartiklene til podkast nevnes i undervisningssammenheng i norske artikler, blogginnlegg og deretter masteroppgaver. De svenske forskerne Markus Nyman og Kia Senneryd påpeker at podkast brer om seg senere i skolen i Sverige enn i USA og Canada (Nyman & Senneryd, 2015, s. 8). Det ser ut til at det samme også gjelder i den norske skolen.

1.1.1 Forskning på muntlige ferdigheter i klasserommet

Det har vært gjennomført ulike undersøkelser på muntlighet i norske klasserom. Jeg vil hovedsakelig trekke fram tre undersøkelser her og vise til noen funn fra disse:

| Hertzberg (2003) | Svenkerud, Klette & Hertzberg (2012) | Blikstad-Balas & Roe (2020) |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Kartleggingsstudie• 31 ulike klasserom, 1 uke | <ul style="list-style-type: none">• Kvalitativ og kvantitativ analyse• 6 9.klasser, 12 norsktimer i hver | <ul style="list-style-type: none">• LISA-studien, kvalitativ og kvantitativ analyse• 47 ulike klasserom, i snitt 4 norsktimer |

Figur 1: Oversikt over forskning på muntlighet i norske klasserom

I 2003 ledet professor Frøydís Hertzberg en kartleggingsstudie av muntlighet i norske klasserom. 31 klasser hadde besøk av observatører som gjennom én uke registrerte arbeid med muntlighet. Funnene ble systematisert i kategorier som framføringer, debatt, undervisning i muntlighet, verksted og «annet». Et av funnene som pekte seg ut, var at arbeid med muntlighet i klasserommet stort sett omhandlet framføringer (Svenkerud et.al., 2012, s. 37–38). Hertzberg trekker også fram lærernes positive tilbakemeldinger i muntlige situasjoner: «Det virker som om holdningen er at det å stå fram, er så sårbart at man ikke skal gjøre noe som helst annet enn å støtte entusiastisk». (Hertzberg, 2003, s. 159). Videre i denne undersøkelsen viser Hertzberg til at læreren jevnt over er like entusiastisk i alle tilbakemeldingene, uansett kvaliteten på framføringene (Hertzberg, 2003, s. 159).

Sammen med professorene Sigrun Svenkerud og Kirsti Klette, presenterte Hertzberg i 2012 en undersøkelse basert på videoopptak i seks ulike klasser ved niende trinn på ulike skoler. I analysen vurderer de blant annet lærernes veiledning underveis mens elevene arbeider. I funnene kommer det fram at lærerne gir veiledning i cirka 60% av tiden. Den resterende tiden har ikke lærerne interaksjon med elevene, og mange lærere går ut av rommet. I praksis har muntlige ferdigheter i klasserommet stort sett vært elevframføringer (Svenkerud et.al., 2012, s. 38). Studien viser at etter framføringer gir

lærerne kommentarer som inneholder vurdering i større grad enn veiledning. Svenkerud, Klette og Hertzberg trekker også fram at disse ofte er korte, positive og generelle (Svenkerud et.al., 2012, s. 43). I denne undersøkelsen finner de få eller ingen eksempler på undervisning i muntlighet.

Professor Marte Blikstad-Balas og forsker Astrid Roe beskriver funn fra LISA-prosjektet i boka *Hva foregår i norsktimene?* (2020). Prosjektet ble ledet av Kirsti Klette. Forskere og assistenter besøkte 47 ulike klasserom gjennom skoleåret 2014/15, og filmet i gjennomsnitt fire norsktimer. I norsktimene fant de at de dominerende muntlige aktivitetene var helklassesamtaler og en-til-en-aktivitet mellom elev og lærer. Forskerne henviser til Svenkerud, Klette og Hertzberg sin undersøkelse fra 2012 og påpeker at selv om de fant en noe større variasjon i presentasjonsform, så handlet det å presentere noe i norsktimene oftest om å stå foran klassen alene eller i gruppe, og gjerne med bruk av PowerPoint som verktøy (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82—83).

Blikstad-Balas og Roe påpeker også at mange elevytringer i norsktimene er nærmere det de kaller «hverdagssnakk» enn «fagsnakk», og slår fast at det er et stort forbedringspotensial knyttet til norsk muntlig som fag (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 90). Dette skillet mellom hverdagssnakk og fagsnakk er også beskrevet i rammeverket for de grunnleggende ferdighetene: «Muntlige ferdigheter gir muligheter til å gå inn i ulike roller ved å veksle mellom faglig og dagligdags kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017, 15. november, s. 7).

Den danske forskeren Mads Haugsted (2004) skiller mellom «å undervise i muntlighet» kontra «muntlighet i undervisning» (i Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Muntlighet i undervisningen innbefatter den muntlige kommunikasjonen som foregår i timene, både den faglige og den hverdagslige. Det er muntlighet i undervisningen i alle skolens fag og timer. Det er derimot mindre tradisjon for å undervise i muntlighet, og det å arbeide systematisk med å utvikle elevenes muntlighet prioriteres ikke i skolen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Dette bekreftes i en undersøkelse av Svenkerud (2013) hvor hun intervjuer 12 elever på niende trinn om muntlige ferdigheter. Hun finner at elevene forbinder arbeid med muntlige ferdigheter som arbeid med framføringer. Samtidig

beskriver elevene en implisitt tilnærming til læring i prosessen, ved at de lærer gjennom å erfare og å øve, og gir uttrykk for lite eksplisitt opplæring fra lærer underveis, som undervisning og veiledning (Svenkerud, 2013, s. 10—12).

Den forskningen som er tilgjengelig og som er gjort utover 2000-tallet viser altså at norske elever får lite eksplisitt opplæring i muntlige ferdigheter, også etter innføringen av muntlighet som en grunnleggende ferdighet med læreplanen Kunnskapsløftet 2006. Ulike undersøkelser viser at elevene først og fremst forbinder framføringer med muntlighet i klasserommet, men at repertoaret har vært noe bredere de seneste årene. Forskningen viser også at det gis lite kriteriebasert respons, og at tilbakemeldingene som gis etter en framføring gjerne er positive, korte og generelle (Hertzberg, 2003, s. 159). Både læreplan og rammeverk har en tydeliggjøring av at elever skal utvikle kompetanse utover i utdanningsløpet, og at norskfaget har en særlig plikt til å ivareta denne opplæringen.

1.1.2 Forskning på elevprodusert podkast

Den forskningen som foreløpig er tilgjengelig om elevproduserte podkaster, er utenlandske studier. En relevant studie på elevproduserte podkaster er Jane Nicholls sin forskning på elever på mellomtrinnet i New Zealand, presentert i avhandlingen *Podcasting and Oral Language* (2007). Undervisningsopplegget pågikk over ti uker, og elevene produserte tre korte podkastepisoder. I etterkant underviste elevene andre lærere om å spille inn podkast. Nicholls undersøkte hvordan elevene selv opplevde at de forbedret sine muntlige ferdigheter, som å snakke tydelig, å forklare, å snakke i gruppe, i tillegg til å bli generelt tryggere på egne muntlige ferdigheter. Et av Nicholls viktigste funn, er at særlig de elevene som vanligvis er stille i timene får en stemme gjennom podkastinnspillingene (Nicholls, 2007, s. 116). Dette funnet indikerer at også de stille elevene snakker på innspillingene, og får en arena utenfor helklassesamtalen til å øve opp sine muntlige ferdigheter.

De australske forskerne Mark J. W. Lee, Catherine McCoughlin og Anthony Chan presenterte i 2008 artikkelen *Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for*

*knowledge creation*¹ (Lee et.al., 2008). Studien var opprinnelig en pilotstudie med én gruppe studenter som lagde fagrelaterte podkasteepisoder à 3—5 minutter for sine medstudenter. Studien hadde sitt utspring i Australia, og spredte seg i flere studentgrupper. Målet for studien var å løfte studentgruppens deltagelse i klasserommet, ved at de i forkant av undervisningen kunne lytte til studentpodkastene og få en gjennomgang av fagstoff og fagterminologi før timene. Undersøkelsen viser at studentene som produserte podkastene opplevde arbeidet som utfordrende og motiverende (Lee et.al., 2008, s. 517). Studentene lagde podkastene på frivillig basis. Forfatterne påpeker at engasjement og vellykket læring oppstår gjennom utforskende læring. Hovedfunnene som er relevante i denne sammenhengen, er at studenter bør bevisstgjøres på at kunnskap oppstår gjennom samarbeid, og at teknologi som innspilling av elevpodkaster skaper kontekster og prosesser som muliggjør et slikt samarbeid som øker kunnskapen (Lee et.al., 2008, s. 517—518).

Den amerikanske professoren Jabari Cain presenterte i 2020 *A qualitative study on the effect of podcasting strategies (studycasts) to support 7th grade student motivation and learning outcomes*, en kvalitativ studie om hvordan podkast ble benyttet i et undervisningsopplegg på mellomtrinnet i USA (Cain, 2020). Begrepet studycasts benyttes om elevproduserte podkaster som deles på en nettside for klassen, slik at elevene kan lære gjennom å lytte til hverandres podkaster. Formålet for studien var å undersøke hvordan og om podkaster ble benyttet for å støtte læring, og på hvilken måte. Hovedfunnet til Cain er at elevproduserte podkaster er en god måte å stimulere elevenes motivasjon for å lære pensum og å utvikle sine faglige kunnskaper (Cain, 2020, s. 23—24). I tillegg påpeker Cain at læreren må stille seg spørsmål om både egen teknologisk kompetanse og om teknologien læreren ønsker å ta i bruk kan benyttes av elevene på en effektiv måte (Cain, 2020, s. 24).

I artikkelen *Podcast i undervisningen skapar motiverade elever*, gjennomførte Nyman og Senneryd en kvalitativ studie på åttende trinn (Nyman & Senneryd, 2015).

Forskningsspørsmålene i studien var: «Hvilke faktorer øker motivasjonen?» «Hvilke

¹ Engelske titler er gjengitt som i originaltittelen.

faktorer øker elevenes evne til å delta i samtale?» «Fører arbeidet med podkast til økt måloppnåelse i faget svensk?» (Nyman & Senneryd, 2015, s. 6). Elevene arbeidet i 11 undervisningsøkter, og artikkelforfatterne presenterer sine observasjoner for hver økt. Gjennom perioden opplever de at elevene har høy motivasjon, noe som særlig begrunnes med at innspilling av podkast er ny arbeidsmetode for elevene og at det er en sosial form for læring (Nyman & Senneryd, 2015, s. 20). Elevene blir dyktige til å samtale, påpeker forskerne. Det oppstår en interaksjon mellom elevene, hvor de hjelper hverandre inn i samtalene (Nyman & Senneryd, 2015, s. 21). Elever som i starten står litt på utsiden av samtalen, “tvinges” inn i den gjennom gruppa si. På denne måten, påpeker Nyman og Senneryd, har alle elever noe å bidra med på gruppa, for eksempel gjennom å være den som stilte spørsmål eller gjennom å bidra med humor. Det viktigste funnet knyttes til læreplanmålet i svensk om å utvikle ferdigheter gjennom at elevene “lyssnar, ställer frågor och framför åsikter som för diskussionerna framåt och fördjupar eller breddar dem”. Forskerne slår fast at elevene styrket disse ferdighetene gjennom perioden (Nyman & Senneryd, 2015, s. 21).

I norsk sammenheng er det foreløpig lite forskning som er tilgjengelig når det gjelder innspilling av podkast i undervisningen, men førsteamanuensis og forsker Agnete Bueie skriver om elevproduksjon av podkast, og vektlegger muligheten podkast gir elevene til å arbeide med både det muntlige uttrykket og det faglige innholdet (Bueie, 2019, s. 230 & Bueie, 2020, 15. mai). Stipendiat Gunvald Dversnes ved Universitetet i Stavanger undersøker elevproduksjon av podkaster i norskfaget i videregående skole, med formål å utforske hva som oppstår når elevene blir den aktive part i undervisningssituasjonen (Hølland, 2020, 28. mai). Forskingen til Dversnes er foreløpig upublisert.

Jeg vil også nevne to masteroppgaver om elevproduserte podkaster. Hanne Kristin Dypedal (2021) sin masteroppgave *Elevprodusert podkast som didaktisk verktøy i norsk muntlig* er knyttet til faget IKT i læring. Hun har undersøkt hvordan elevprodusert podkast benyttes som didaktisk verktøy i norsk muntlig. Utgangspunktet i denne studien er IKT, men i analysen av lydopptaket tar hun utgangspunkt i teori om retoriske og muntlige ferdigheter.

Ola Horpestad (2021) undersøker i sin masteroppgave *Den utforskende samtalen i møte med elevprodusert podkast* hvordan tre elevproduserte podkaster kan åpne opp for utforskende samtaler i norskfaget. Ni elever i ungdomsskolen utgjør datamaterialet, og Horpestad drøfter viktige spørsmål knyttet til å høre alle elevers stemmer.

1.2 Utdypende forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne studien kan på bakgrunn av presentasjonen av tidligere forskning inndeles i fire elementer: ¹⁾ Problemstillingen ønsker å hente fram elevens stemme, elevens perspektiv. ²⁾ Læringsutbytte, her forstått som *elevens opplevde læringsutbytte* skal undersøkes. ³⁾ Begrepet *fagsamtale* er et bredt begrep. Det utforskes og defineres i teoridelen. ⁴⁾ Innspilling av podkast er det fjerde elementet i problemstillingen, og gjennomføringen av dette beskrives i metodekapitlet.

Problemstillingen kan konkretiseres i tre forskningsspørsmål:

- Kan podkast dekke noen aspekter som mer tradisjonelle muntlige situasjoner ikke gjør?
- Hvilket perspektiv har elevene på innspilling av podkast som grunnlag for vurdering med karakter i norsk muntlig?
- Hvilke begrensninger og muligheter opplever elevene at podkast som læringsverktøy gir?

1.3 Struktur på oppgaven

I neste kapittel gjør jeg rede for relevant teori om muntlighet i norskfaget knyttet til podkastteknologi og digitale ferdigheter. Kapitlet innledes med et historisk tilbakeblikk over den muntlige grenens plass i norskfaget. Deretter gis en beskrivelse av muntlige ferdigheter i nåværende læreplan, samtaleformer i klasserommet, og fagsamtalen som sentrale begreper for studien. Siste del av kapitlet knytter podkast som læringsverktøy til digital literacy.

I kapittel tre beskriver jeg først metoder for datainnsamling, det vil si bruk av anonymt spørreskjema og intervju som kvalitativ metode. Jeg redegjør for metodiske valg jeg har

gjort, og reflekterer rundt disse. Jeg reflekterer også rundt rollen som lærer som forsker på egne elever.

Analysen presenteres i kapittel fire. Jeg anvender en hermeneutisk tilnærming til fortolkningsprosessen og tematisk analyse for å gi en rik beskrivelse av funnene. Hovedfunnene drøftes med utgangspunkt i teori og tidligere forskning i femte kapittel. I sjette kapittel oppsummeres elevenes perspektiv på eget læringsutbytte, før jeg kommer inn på didaktiske implikasjoner av studien og løfter blikket mot videre forskning.

2 Teori

2.1 Muntlighet i norskfaget

Den nye læreplanen slår fast at norskfaget skal bidra til at elever «utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2), og norskfaget er gitt et særskilt ansvar for de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlighet (Berge, 2022, s. 219). Muntlige ferdigheter er et av de viktigste kjerneelementene i den nye planen (Penne et.al., 2020, s. 9).

2.1.1 Historisk tilbakeblikk

Ved innføringen av Allmueskolen i Norge i 1739 var leseopplæringen det sentrale. Skriving var bare obligatorisk hvis foreldrene ønsket det, hvilket innebar at foreldre måtte betale ekstra for skriveopplæringen. «I den allmenndannende skolen er det fra gammelt av skriftlighet som har hatt status», slår Hertzberg fast (2003, s. 167). I 1827, med landsallmueskoleloven, ble skriving og regning obligatorisk (Skjelbred, 2010, s. 30–31). Historisk sett var skolens viktigste mandat lesing, skriving og regning.

Når det gjelder opplæring i muntlighet, var lese- og deklamasjonsøvelser vektlagt gjennom 1800-tallet. «Hvad skolen hidtil har gjort for den mundtlige Brug af Sproget, er vel omtrent hvad der har faaet Navn af Læse- og Deklamationsøvelser», skrev Knud Knudsen om muntlighetens plass i skolen i 1864 (Aksnes, 2016, s. 18). I 1878 og 1879 ble det debattert hvilket talemål undervisningen i skolen skulle foregå på (Jahr, 1984, s. 29–57). I 1878 ble det vedtatt at undervisningen skulle foregå på elevenes eget talemål (Jahr, 1984, s. 53). Mot slutten av det nittende århundret ble muntlig eksamen innført, men som en tradisjonell utspørring (Aksnes, 2016, s. 19).

Gjennom 1900-tallet er muntlighet en del av samtlige læreplaner. Det muntlige knyttes særlig til elevens eget talemål. Normalplanen av 1922 slår fast at elevene skal lære «å tale morsmålet sitt naturlig, greit og tydelig» (Jahr, 1984, s. 455, Aksnes 2016, s. 20).

Disse prinsippene følger normalplanene gjennom 1900-årene. I Mønsterplanen av 1974 trekkes muntlig bruk av språket fram som et av seks emner i norskfaget (Børresen et.al., 2012, s. 15). Denne vektleggingen av muntlighet videreutvikles i Mønsterplanen av 1987, som presiserer at elevene i den første lese- og skriveopplæringen skal ta utgangspunkt i sitt eget talemål, og hvor delmål for utvikling av elevenes muntlige kompetanse tas inn i planen (Børresen et.al., 2012, s. 15–16).

Med *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97*, skjer det en større endring. Det innføres en egen karakter for norsk muntlig og området *Lytte og tale* utheves som et av tre hovedområder i læreplanen i norsk (Børresen et al., 2012, s. 16). Hertzberg påker at denne styrkingen av muntlig er en markant forskjell mellom M87 og L97, og viser til at muntlig for første gang er sidestilt med å skrive og lese i læreplanverket (Hertzberg, 2003, s. 137). I 1997 endres også den muntlige eksamensformen i norskfaget, fra tradisjonell utspørring til en ny form, hvor eleven skulle innlede sin muntlige eksamen med et foredrag, og endringen i gjennomføringen av muntlig eksamen stilte nye krav til eleven, ettersom eleven nå måtte vise både formidlingsevne og fagkunnskap (Aksnes, 2016, s. 20). Førsteamanuensis i norsk Liv Marit Aksnes hevder at eksamensform er styrende for undervisningen (Aksnes, 2016, s. 21). Denne eksamensformen er for øvrig justert fra 2020, hvor kravet til obligatorisk presentasjon falt bort (Utdanningsdirektoratet, 2020, 10. desember, s. 2).

2.1.2 Muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet

Ved innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006, LK06, ble fem fagovergripende grunnleggende ferdigheter synliggjort i alle fag. Disse fem ferdighetene er *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy* (Rødnes, 2018, s. 202). I beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene, ble det presisert at «norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Alle fag har ansvar for de grunnleggende ferdighetene, men ved fagfornyelsen i 2020 presiseres det i læreplanen at «norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige

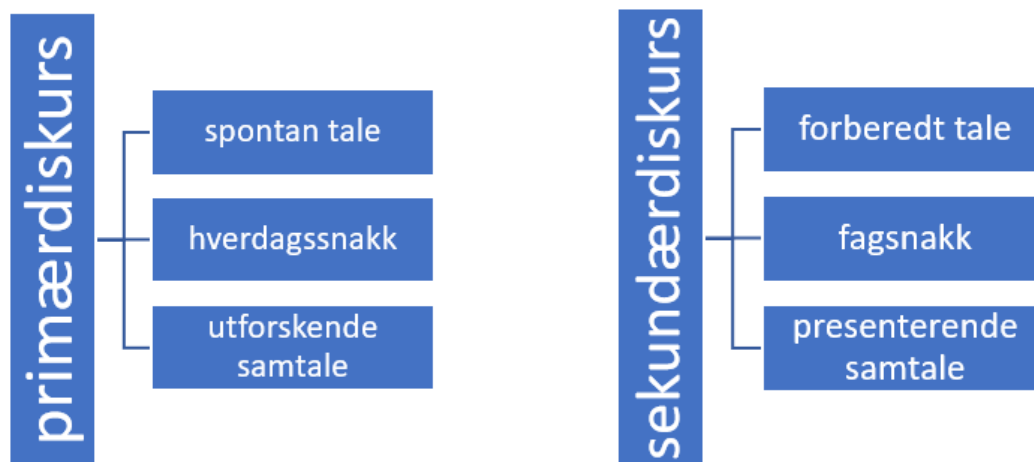
ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4), og i læreplanen Kunnskapsløftet av 2020 er forventningen til elevenes utvikling av muntlighet i utdanningsforløpet beskrevet slik: «Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4). Det er en bestilling i læreverket at elever skal utvikle sine muntlige ferdigheter gjennom utdanningsløpet.

Imidlertid viser forskning at det er liten tradisjon for å undervise elever i muntlige ferdigheter. Lærernes forventninger til elevers muntlige ferdigheter er lave, og lærere jobber lite systematisk med disse (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70), selv om læreplanen LK06 framhevet viktigheten av systematisk arbeid: «Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Begrepet systematisk arbeid gjenfinnes imidlertid ikke i LK20. Derimot uttrykkes det en utvikling i elevenes evne til å benytte fagspråk, for eksempel fra 10.trinn til Vg3 studieforberedende utdanningsprogram. I tiende klasse skal elevene «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 9), mens de i Vg3 skal «bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskende samtaler, diskusjoner og muntlige presentasjoner om norskfaglige emner» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 14). Det forventes altså at elevene skal ta i bruk et mer presist fagspråk i muntlig kommunikasjon utover i utdanningsløpet.

2.2 Samtaleformer i klasserommet

Det er flere begrep som benyttes om samtaleformene i klasserommet. Jeg vil i dette delkapitlet definere og kategorisere disse. Begrepsparene jeg benytter meg av, er *fagsnakk og hverdagssnakk, utforskende og presenterende samtale, samt spontan og forberedt tale*. I tillegg trekker jeg fram fagsamtalen som sjanger og begrepene primær- og sekundærdiskurs (Penne, 2010). Slik jeg ser det, kan hver del av begrepsparet

knyttes til en diskursform, mens fagsamtalen står i en mellomposisjon, avhengig av formålet for den enkelte samtalen:



Figur 2: Klasserommets diskurser og samtale typer

I den venstre kolonnen står samtalsjangre som kan knyttes til *spontan tale*. I høyre kolonne nevnes sjangre som kan knyttes til *forberedt tale*. De norskfaglige forskerne Jannike Ohrem Bakke og Kåre Kverndokken sammenligner disse muntlige sjangrene med de skriftlige sjangrene tanketekster og presentasjonstekster (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 65). Den spontane talen er uforberedt, og et «fristed for tanken». Den forberedte talen er som oftest den som underlegges vurdering (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 61). Norskfaget skal romme alle disse sjangrene.

2.2.1 Hverdagssnakk og fagsnakk i klasserommet

Nesten all kommunikasjon mellom elev og lærer i klasserommet foregår muntlig, påpeker Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 70). I norskfaget innebærer det at elevens muntlighet både er et verktøy for småprat og fagprat. Overgangen mellom disse kan være et vanskelig skille for eleven å forstå.

Begrepene hverdagssnakk og fagsnakk omhandler, slik jeg ser det, primær- og sekundærdiskurs. Et nyfødt barn omgis av språk, og, tilegner seg naturlig det talte språket som de rundt barnet benytter seg av. Dette naturlige språket kalles

primærdiskursen (Gee, 2003, i Penne, 2010, s. 30). De som er rundt barnet i det daglige påvirker språket, og allerede fra tidlig alder kan det dermed være store ulikheter i barns primærdiskurs. Den amerikanske forskeren James Paul Gee skiller, ifølge Penne, videre mellom primær- og sekundærdiskurs, for når barnet utvider sin horisont og beveger seg ut i verden, møter det en diskurs som kan være ulik det språket en møter utenfor hjemmet og det nære miljøet (Penne, 2010, s. 34). Skolen handler om sekundærdiskurser (Penne, 2010, s. 35). Hvilken diskurs elever er kjent med hjemmefra har betydning for hvor fortrolige elever er med skolens diskurs.

Svenkerud viser til at det er sekundære sjangre som er gjenstand for opplæring i skolen, som å delta i samtaler eller diskusjoner (Svenkerud, 2014, s. 474). Med støtte i Mikhail Bakhtins språkteorier definerer Svenkerud sekundærdiskurser som «mer komplekse enn primærspråket og inneholder handlingsmønstre, ord og vendinger som er hensiktsmessige i en bestemt situasjon» (Svenkerud, 2014, s. 474). Elever som er fortrolige med sekundærdiskurser, har altså erfaring med et mer komplekst språk enn primærdiskurs.

I prosjektet «Ung i Norge» finner Jonas Bakken en sammenheng mellom mor sin deltagelse i yrkeslivet og hvordan barna presterer på skolen (Bakken, 2004 i Penne, 2010, s. 31). Penne hevder at denne sammenhengen trolig har med primærdiskursen å gjøre (Penne, 2010, s. 31). Dette innebærer at den språklige identiteten til de rundt et barn vil påvirke både barnets primære og sekundære diskurs, og følgelig vil mange barn måtte lære seg det andre har tilegnet seg. Tilegning skjer ubevisst og er en naturlig prosess, mens læring er en bevisst og aktiv handling. En elev som hovedsakelig benytter sin primærdiskurs, må øve opp en metaspråklig bevissthet for å bevege seg inn i sekundærdiskursen (Svenkerud, 2014, s. 476). Han eller hun må altså lære seg det andre har tilegnet seg naturlig.

Diskursen i klasserommet domineres mer og mer av elevenes hverdagslige språk (i Penne & Hertzberg, 2015, s. 63). Mange elever trenger støtte i å vite når hverdagsnakk og primærdiskurs kan benyttes, og når eleven må skifte kode og ta i bruk fagsnakk eller sekundærdiskurs.

Aksnes viser til at det er vanskelig å ha distanse til en muntlig tekst, for talespråket er personlig, og gjør elever mer sårbare for kritikk (Aksnes, 2007, s. 16). Denne risikoen for sårbarhet understøttes av Børresen, Grimnes og Svenkerud, som trekker fram at de fleste elever er mer sårbare i muntlige situasjoner enn i skriftlige, og at de gjennom tale utleverer seg selv: «I større grad enn med skriftlige arbeider viser man fram og satser seg selv» (Børresen et.al., 2012, s. 257). Forfatterne trekker fram to årsaker til at elevene er mer sårbare i muntlige situasjoner: For det første er elevens kroppslige og sosiale sider synlige, slik som utseende og formuleringsevne. For det andre har tradisjonelt muntlige aktiviteter foregått med hele klassen til stede (Børresen et.al., 2012, s. 257).

2.2.2 Å lytte som muntlig ferdighet

Professor Hildegunn Otnes definerer skillet mellom å høre og å lytte (Otnes, 2015, s. 73). Når vi hører, registrerer og mottar vi lydsignaler, mens når vi lytter, forsøker vi å skape mening og forstå. I området *kjerneelementer* i LK20, vektlegges det at elevene «skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3). Otnes har videre en gjennomgang av ulike betydningsnyanser av ordet *lytte*. Hun tar i bruk Adelmans tre hovedkategorier: *teknisk betydning*, *hierarkisk betydning* og *sosial betydning* (Otnes, 2015, s. 72). Den tekniske betydningen omhandler lytting som en fysiologisk prosess. Den hierarkiske betydningen har en asymmetrisk betydning ifølge Otnes, hvor formålet er at den som lytter skal innrette seg. I skolesammenheng og i denne studiens sammenheng, er det den sosiale betydningen av lytting som vektlegges. Denne deles i to nyanser: å lytte for å oppleve, og å lytte for å kommunisere. Når man lytter til noe, som til radio, til musikk, til en tale eller til en podkast, lytter man for å oppleve. Når man lytter for å kommunisere, lytter man oppmerksomt til sine samtalepartnere.

Å lytte som ferdighet i arbeidet med podkast har denne tosidigheten ved seg. Lyttingen er et verktøy som elevene må ta i bruk seg imellom. I samtalen de skaper må de kunne lytte godt til hverandre, blant annet for å kunne spille videre på hva en medelev sier. I

tillegg skal mottakeren lytte til presentasjonen. Det fordrer en spesifikk mottakerbevissthet, som jeg vil gå nærmere inn på i delkapitlet om fagsamtaler.

2.3 Fagsamtalen i norskfaget

De seneste årene har begrepet *fagsamtaler* dukket opp og blitt en arbeidsmetode mange lærere benytter seg av. Fagsamtalen kan gjennomføres som en samtale mellom lærer og en enkeltelev, mellom lærer og en gruppe elever, eller som en samtale med elever seg imellom, enten ved at lærer er til stede som en lyttende part eller uten at læreren er til stede.

Gisken Meløe (2020) skriver om fagsamtalen i sin masteroppgave *Fagsamtaler i ungdomsskolen. Et kasusstudium av prosessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale*. I denne studien arbeidet elevene med å skape en presenterende fagsamtale. Den presenterende samtalen ble tatt opp, og opptaket ble benyttet som verktøy for å kunne dokumentere elevsamtaler hvor lærer ikke var til stede. Meløe presenterer sitt syn på fagsamtale som en ny sjanger i norske klasserom, uten at det fastslås når den dukket opp (Meløe, 2020, s. 8).

I boken *Muntlig kompetanse* fra 2012, benyttes begrepet *faglig samtale*, og begrepet faglige samtaler blir brukt om samtaler om et tema som er kjent for læreren, hvor elevene kan finne svar i eksempelvis læreboka samt at elevene skal lære noe konkret som kan knyttes til et læreplanmål (Børresen et al. 2012, s. 168–169). Selv om begrepet fagsamtale benyttes av mange lærere, må man være bevisst på at det ikke nødvendigvis er en felles konsensus om hva en fagsamtale er. Elever gir mange eksempler på at lærere mener ulikt når de benytter seg av begrepet, og jeg vil i det følgende drøfte begrepet. I en senere artikkel trekker Børresen fram en mer utforskende form for faglig samtale i skolen:

For å reflektere må vi formulere det vi vet, tror, forstår og ikke forstår. Det gjør vi best gjennom å snakke – *til* andre og *med* andre. Det er ikke slik at vi uttaler det ferdig tenkte, men at tanken utvikles gjennom å bli uttrykt og gjennom å møte andres respons (Børresen, 2016, s. 89).

Fagsamtalen kan gjennomføres med eller uten vurdering med karakter, men et viktig premiss er at den handler om sider ved et fag, et faglig tema, og at den skal være en samtale mellom flere parter, basert på de tre ferdighetene å lytte, å tale og å samtale. «En avgjørende del av det å delta i faglige samtaler», fastslår Blikstad-Balas og Roe, «er å ta i bruk relevant fagspråk og få erfaring med å snakke innenfor en såkalt norskfaglig diskurs» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72). Elevene skal ved å delta i fagsamtaler bevege seg ut av hverdags snakket, ut av sin primærdiskurs, og inn i fagets diskurs.

To sentrale verbalhandlinger i LK20 er at elevene skal *utforske* og *reflektere*. Eksempler på disse verbalhandlingene finnes blant annet i avsnittene om *underveisvurdering* etter henholdsvis 10.trinn og Vg3 studieforbereende utdanningsprogram. Et eksempel på å reflektere er: «Videre viser og utvikler elevene kompetanse når de bruker fagspråk i arbeid med å utforske og reflektere over språklig variasjon og i samtale om egne og andres tekster» (10. trinn, Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 10). Et eksempel på å utforske er: «Og elevene får utforske faglige problemstillinger og arbeide kreativt for å finne svar på disse» (Vg3, studieforbereende retning) (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 15). Utforskende samtaler med faglig fokus trekkes fram i underveisvurderingen på begge trinn.

Fagsamtalen har mulighet til å gi elevene rom for å utforske og å reflektere. I sin masteravhandling undersøkte Mari Haugen fagsamtaler ledet av lærer Mari Haugen (2019) skriver om *Fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon i norskfaget*. Her viser hun at når læreren er til stede i en fagsamtale, så opplever elevene at samtalen blir en samling suksessive dialoger mellom lærer og en elev i stedet for en utforskende samtale mellom alle deltagerne. og der gir elevene i undersøkelsen ga uttrykk for at samtalene ikke ble utforskende, men «rett og galt» -samtaler (Haugen, 2019, s. 43). Elevene fikk ikke mulighet til å spille på hverandres innspill, ettersom læreren stilte spørsmål til en og en.

Douglas Barnes skiller mellom to ulike former for samtaler i skolen, *exploratory talk* og *presentational talk*, på norsk utforskende og presenterende samtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 77, Barnes, 2008, s. 5). Når det gjelder de utforskende samtalene, kan

formålet med samtalen være å få prøve seg fram ved å for eksempel høre sine egne tanker og hvordan andre responderer, å få lov til å være nølende (Barnes, 2008, s. 5). De presenterende samtaler handler om å formidle et faglig innhold, og elevene vil gjerne svare «rett», altså svare slik de tenker at læreren ønsker at de skal svare (Barnes, 2010, s. 7). Barnes slår fast at hvordan elever benytter seg av språket, påvirkes alt ettersom læreren er til stede eller ikke:

the very presence of a teacher alters the way in which pupils use language, so that they are more likely to be aiming at 'answers' which will gain approval than using language to reshape knowledge. Only the most skilful teaching can avoid this (Barnes, 1976, s. 78).

En viktig metode for å utvikle elevers forståelse er samtalen, hevder Barnes (2010, s. 7). Samtalens fleksibilitet gir rom for å utforske og organisere kunnskap, og å justere hvis kunnskapen er utilstrekkelig. Når elever tester ut ideer og justerer seg selv mens de prater, oppstår en utforskende samtale hvor de får rom til å nøle og til å endre samtalen (Barnes, 2008, s. 5). Elevene får mulighet til å teste ut tankene sine, å høre dem og se responsen på dem.

Trygghet er en forutsetning for å gjennomføre den utforskende samtalen. Eleven trenger, ifølge Barnes, å føle seg "free from the danger of being aggressively contradicted or made fun of" (Barnes, 2008, s. 6). I den presenterende samtalen derimot, er fokuset på innhold, form og språk. Eleven presenterer sitt siste utkast, som gjerne er påvirket av publikums forventninger. I både den utforskende og presenterende samtalen tar eleven sats – og satser seg selv. Barnes framhever at mange lærere, etter hans syn, beveger seg mot den presenterende samtalen for tidlig, mens elevene fortsatt er i oppstarten av et tema (Barnes, 2008, s. 7).

Neil Mercer og Lyn Dawes vektlegger at de utforskende samtaler ikke bare er nyttige for enkelteleven, men også for grupper som deltar i slike samtaler sammen, for ved at deltakerne på gruppa tester ut sine tanker, kan kollektiv læring skje (Mercer & Dawes, 2008, s. 66). Barnes viser til at problemløsning i små grupper kan involvere alle elevene, og oppmuntre de elevene som nøler med å prate når alle klassekameratene lytter (Barnes, 2010, s. 8).

Slik jeg ser det, opererer fagsamtalen i et spenn mellom utforskende og presenterende samtaler, og Malin Saabye gir begrepet fagsamtale en bred definisjon: «Fagsamtalen er en arena der elevene får anledning til å vise hva de kan. Samtalen kan brukes i alle tidsspenn, i alle fag og kan gjennomføres på ulike måter» (Saabye, 2013, s. 34). Haugen trekker fram at fagsamtalen kan foregå med lærer og et antall elever, eller med lærer som observatør (Haugen, 2019, s. 10). Når læreren ikke er til stede, kan elevenes ønske om å svare rett dempes, som Barnes har påpekt. I denne studien benyttes begrepet fagsamtale som en utforskende, faglig samtale, hvor lærer ikke er deltager eller observatør, men mottaker.

Når det gjelder å spille samtalen som podkast, vil elevene få mulighet til å bygge på hverandres innspill, men også øve på andre muntlige ferdigheter, slik som stemmebruk og formidlingsevne. Ved selve innspillingen av podkast vil elevene spille inn en forberedt, presenterende samtale, men i arbeidet fram mot innspillingen, kan det være rom for å lytte og utforske sammen, slik Barnes beskriver de to ulike samtaleformene. Dette gir en dualitet i samtalen og gjøre den både utforskende og presenterende samtidig. I den utforskningen som arbeidet med podkast gir, kan elever få mulighet til å prøve seg fram på å forflytte seg fra hverdagsnakk til fagsnakk, og ta i bruk fagets sekundærdiskurs.

Fagsamtaler styres ofte av læreren, og elever kan oppleve disse samtalene som «rett og galt» - samtaler, kalt «right answerism» (Barnes, 2010, s. 7). Elevenes språk og formidling påvirkes også når læreren er til stede, og elevene blir mer opptatt av å svare rett enn av å benytte språket til å skape læring (Barnes, 1976, s. 78). Lærerens nærvær påvirker altså elevenes samtale, selv når lærer ikke deltar i den. I sin avhandling trekker Nicholls fram et funn hun beskriver som overveldende, nemlig at elevene «get to do all the talking» (Nicholls, 2007, s. 116). Dette påpeker også Mercer og Dawes, som minner om at læring kan oppstå når elever samarbeider uten at læreren er til stede, og elevene får delta i en symmetrisk samtale (Mercer & Dawes, 2008, s. 66). Når elevene spiller inn podkast, får elevene mulighet til å gjennomføre en fagsamtale hvor samtlige på gruppa øver på å prate og utvikle sine muntlige ferdigheter, uten at læreren er til stede med et

sett forventninger til hva som er rett svar og uten at lærers nærvær påvirker elevenes språk og formidling.

2.4 Podkast i skolen

2.4.1 Hva er podkast?

Podkast er et begrep som etymologisk er satt sammen av *pod*, et begrep Apple skapte for *portable on demand*, og *kast* fra kringkasting (Fjellro, 2021, 24. februar). Podkast viser primært til innspilt lydfil, det vil si at det er et lydlig medium selv om man kan legge på bilder. Lytteren selv kan velge når han vil lytte til en podkast. Podkaster kan spilles av via ulike plattformer, og spilles inn via ulike lydprogram.

De siste årene har podkast blitt populært i Norge, og de mest populære podkastene dekker et bredt spekter av sjangre. En gjennomgang på Podtoppen i februar 2021, viser at det er tre kategorier som skiller seg ut: humorpodkaster, true crime-podkaster og ulike fagpodkaster (podtoppen.no, 2021, 22.februar). Programlederens rolle og språkbruk kan være ulik både innenfor og på tvers av sjanger, og i den grad elever har kjennskap til podkaster, kan de ha ulik forståelse for hvordan podkast-diskurs er og kan være.

Podkast har som lydlig medium flere likhetstrekk med radio, og teori om radioens særpreg kan kaste lys over podkastens muligheter. Mediene podkast og radio omhandler først og fremst modaliteten lyd. Modalitet betegnes som et meningsskapende system, med ressurser som benyttes for å realisere modaliteten (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). I nyere tid ser vi at enkelte radioprogram, som *Dagsnytt 18*, også sendes på tv. Enkelte program for å spille inn podkaster gir muligheten til å vise stillbilder eller levende bilder underveis, av det presentatørene ønsker. I tillegg er det vanlig med korte, innspilte melodier som fungerer som programkjenneegn. Vi ser altså at modalitetene bilde, levende bilder, farger og musikk kan knyttes til radio- og podkastprogram. I en oppgave som denne, med begrenset omfang, er det modaliteten lyd i form av stemmen som er gjenstand for utforskningen.

En modalitets fortrinn og begrensninger, eller hvor godt egnet modaliteten er til å uttrykke mening, kalles *modal affordans* (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24, Løvland, 2010, s. 43). Vi kan dermed si at lydens, eller her mer konkret stemmens, affordans omhandler hvor godt stemmen er egnet til å uttrykke mening. Maagerø og Tønnessen konstaterer at man ikke har den fullstendige oversikten over verbalspråket som meningsskapende system, men at vi kan benytte oss av verbalspråket slik som vi behersker det, og ut ifra hva som er funksjonelt for oss i en kommunikasjonssituasjon (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 25). Å arbeide med radio og med podkast, fordrer en forståelse av og kunnskap om stemmens affordans.

Radiojournalisten kan benytte stemmen til å skape stemning, og har muligheten til å skape nærvær ved mikrofonen (Eide & Nyre, 2004, s. 29). Framføringen er viktig, og stemmen er redskapet. Andre lydige virkemidler er volum, tonefall og betoning. Viktigheten av artikulasjon trekkes også fram, og hvordan talerens artikulering kan si noe om hvor usikker han er eller om forholdet til lytteren (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 69).

Elevene må få opplæring i muntlige tekster, ifølge Bakke og Kverndokken, og trekker fram eksempler som pausering før og etter viktige begreper eller kunstpauser som virkemidler overfor lytteren (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 69—70). Disse *lydige virkemidlene* (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 68) er med å påvirke lytteren i radio og i podkast. Skillet mellom podkast og radio, er at hvem som helst kan starte en podkast, og presentøren er dermed den som ønsker å være det. For elevene innebærer å innta produsentrollen at de går fra å være konsumenter av kunnskap til å bli produsenter av kunnskap.

Å *formidle stoffet* er kanskje det punktet som i størst grad skiller en innspilt fagsamtale fra en podkast. Elever kan gjennomføre en fagsamtale og benytte seg av telefonens opptaksfunksjon, eller læreren kan lede en fagsamtale med en eller flere elever og be om å få ta den opp. Da samtaler elevene, mens lærer kan lytte i etterkant. Det vil være en mottaker av opptaket, men fagsamtalen tilpasses ikke mottakeren. Innhold og formål vil være elevenes fokus, og kan illustreres slik:

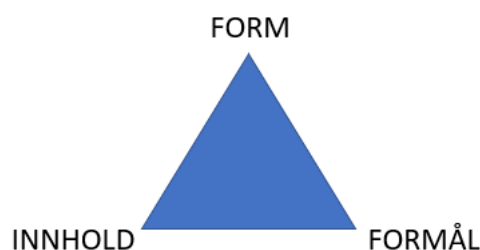


Figur 3: Innspilt fagsamtale

Når elevene skal spille inn fagsamtale som podkast, må de ha et bevisst forhold til at det er en mottaker av podkasten, slik som i radio. Elevene må inn i en aktiv rolle, hvor de tar bevisste valg for å formidle på en god måte. Disse valgene kan være å bruke stemmen til å skape stemning, å lytte aktivt og gi hverandre ordet for å skape en god samtale, og å velge ord med omhu, i tillegg til å redigere stoffet godt på forhånd. Podkast gir også mulighet til å redigere i etterkant. Hvis elevene opplever at stoffutvalget ikke var godt nok, kan de i redigeringsfasen gå inn i podkasten og legge til.

Ifølge læreplanen i norsk i LK20 skal elevene etter tiende trinn kunne «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer» og «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 19). Disse målene innebærer at elevene selv skal kunne bruke retoriske appellformer, å tilpasse en presentasjon til mottaker, og være bevisste hvilke muligheter som ligger i mediet som benyttes. Linda Eide og Lars Nyre trekker fram tre grunnleggende journalistiske ferdigheter kildearbeid, stoffredigering og formidling av stoffet som vesentlige for å kunne formidle i lydmedium (Eide & Nyre, 2004, s. 44–45).

Gjennom å spille inn fagsamtale som podkast, og å måtte arbeide bevisst med formidlingen, får elevene trening i disse ferdighetene. Dette kan gjøres gjennom arbeidet med formen. Skrivetrekanten, som mange elever kjenner til fra veggen i klasserommet, viser sammenhengen mellom form, formål og innhold, og kan overføres til muntlig kommunikasjon i en fagsamtale:



Figur 4: Skrivetrekanten, her brukt for å illustrere hvordan fagsamtale som podkast kombinerer form, innhold og formål (Skrivesenteret.no).

Nicholls påpeker at podkast som medium befinner seg mellom det skriftlige og det muntlige språket (Nicholls, 2007, s. 16). Elevene kan bearbeide budskapet og eksperimentere med det muntlige som medium før de presenterer resultatet for sitt publikum, på samme måte som et skriftlig arbeid kan bearbeides: «This is the main advantage of podcasting, the ability to experiment and play with language in a non-threatening environment, and the ability to revise and edit the message before presenting it to an audience” (Nicholls, 2007, s. 16). Det er vanskelig å finne tilsvarende muligheter i andre muntlige presentasjonsformer.

2.4.2 Digital literacy i norskfaget

Ettersom denne oppgaven utforsker en læringsaktivitet knyttet til et digitalt læringsverktøy, ønsker jeg å løfte fram *digital literacy* og *digitale ferdigheter* som en av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen. Læreplanen fastslår blant annet at elever skal benytte digitale ressurser:

Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Det innebærer å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt. Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen. Utviklingen innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5).

I arbeidet med podkast, er det flere av bestillingene i denne teksten som er relevante. Dette gjelder særlig ferdigheter knyttet til det å planlegge, utvikle og redigere sammensatt tekst og kunnskap om hvordan forskjellige uttrykksformer virker sammen.

Begrepene digital kompetanse og *digital literacy* betyr det samme (Erstad, 2007, s. 43). Jeg benytter her begrepet digital literacy. Erstad påpeker at det er ulike måter å bruke digitale verktøy på i læreøymed. Når elever produserer podkast, lærer de gjennom bruk av digitale verktøy, noe som stimulerer kunnskapsutviklingen, ifølge Erstad, og når Erstad viser til fem ulike dimensjoner av digital literacy, er særlig to av disse relevante i denne sammenhengen. Den første dimensjonen omhandler ferdigheter i bruk. Elever opparbeider seg ferdigheter også på fritiden, men Erstad stiller seg kritisk til hvor stor digital kompetanse elever egentlig har. Den andre dimensjonen omhandler IKT i fag, og hvilke muligheter ny teknologi kan gi (Erstad, 2007, s. 48—49). For norsk muntlig kan podkast som digitalt verktøy gi nye muligheter for fagfeltet.

2.4.3 Innspilling av podkast i undervisningen

Bruk av podkast kan gi økt rom for læring gjennom å øke elevenes engasjement og ved å ta i bruk en ny modalitet, hevder Lee, McLoughlin og Chan (2008). Variasjon i undervisningen og den muligheten for læring det å selv skape innholdet gir er av særlig betydning: «the true potential of podcasting technology lies in its knowledge-creation value, and its use as a vehicle for disseminating learner-generated content» (Lee et.al., 2008, s. 504). Det virkelige potensialet ved å ta bruk podkast i skolen, omhandler å skape kunnskap, å skape kunnskap i fellesskap og å kunne formidle innhold.

Stipendiat Gunvald Dversnes forsker på bruk av podkast i norske klasserom, og han trekker fram tre grunner til at lærere bør benytte denne arbeidsmetoden: For det første blir elevene produsenter av egen kunnskap. For det andre gir det elevene variasjon i skolearbeidet. Til sist gir det fellesskapsfølelse i elevgruppa (Dversnes, 2020, 19. mars).

Gjennom å spille inn podkast, får elevene en autentisk kontekst og et autentisk publikum for sin muntlige presentasjon, noe som gir elevene motivasjon til å ta kontroll

over sin egen læringsprosess, ifølge Nicholls (2007, s. 9). Bueie trekker også fram elevene som produsenter, for hensikten, påpeker hun, er at elevene skal øves i å «uttrykke seg muntlig på en fagrelevant måte» (Bueie, 2019, s. 230). At elevene øves opp i samtaleteknikk vektlegges også, slik som stemmebruk, pauser og innlevelse, det vil si at samtalsinnhold og samtalsuttrykk vektlegges (Bueie, 2019, s. 230). Disse poengene gjenfinnes i artikkelen «Kunne vi tatt en prat om det» om podkast i undervisningen av Bueie (2020). Her løfter hun fram podkastens mulighet til å utforske faglige tema eller problemstillinger, og muligheten til å jobbe med det muntlige uttrykket (Bueie, 2020, 15. mai).

3 Metode

Denne studien tar utgangspunkt i et norskfaglig læringsdesign, for å undersøke elevers perspektiv på eget læringsutbytte av undervisningen når fagsamtalen blir podkast. Jeg vil i dette kapitlet først kort gjøre rede for bakgrunnen for forskningsdesignet, før jeg beskriver gangen i undervisningsopplegget. Deretter beskrives gjennomføringen av datainnsamlingen, før jeg til sist reflekterer rundt de metodiske valgene i oppgaven.

3.1 Kvalitativ tilnærming og forskningsdesign

Valg av metode er knyttet til hva man ønsker å undersøke. Når man ønsker å undersøke elevers tanker og erfaringer knyttet til et bestemt fenomen, er kvalitativ metode mest hensiktsmessig, for et overordnet mål i kvalitativ forskning er å forske på og oppnå forståelse for «fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15).

Det norskfaglige læringsdesignet som denne kvalitative studien tar utgangspunkt i, er utformet for å skape en felles læringserfaring som ga anledning til å utforske hvordan elevene erfarte eget læringsutbytte. Utforskningen av elevenes læringsutbytte begrenser seg til arbeidet med denne konkrete oppgaven, og undersøker tre aspekt ved læringsutbytte i norskfaget: 1) kunnskapsproduksjon i oppgavens norskfaglige emne, 2) kompetanseutvikling av digital literacy gjennom produksjon av podkast og 3) utvikling av muntlige ferdigheter gjennom utforskende fagsamtale.

I tilnærmingen til problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål:

- Kan podkast dekke noen aspekter som mer tradisjonelle muntlige situasjoner ikke gjør?
- Hvilket perspektiv har elevene på innspilling av podkast som grunnlag for vurdering med karakter i norsk muntlig?
- Hvilke begrensninger og muligheter opplever elevene at denne formen gir?

For å finne svar på problemstillingen, utviklet jeg et flerfaset forskningsdesign, som ble vurdert og utvidet underveis. Forskningsdesignet besto av en norskfaglig oppgave til

elever på 10. trinn ved bruk av podkast som læringsverktøy og en kvalitativ undersøkelse bestående av en anonym spørreundersøkelse og et fokusgruppeintervju.

Undervisningsopplegget og forskningen ble gjennomført de første månedene i 2021, en periode da oppblomstring av covid-19 medførte strenge restriksjoner i samfunnet. Organiseringen av skoler i Norge ble blant annet gjennomført etter strenge smittevernhensyn. Lærere kunne ikke veksle mellom flere skoler i denne perioden, og på min arbeidsplass fikk vi heller ikke arbeide på flere trinn innenfor samme uke. Denne situasjonen medførte at jeg måtte jeg forske på egen arbeidsplass og på eget trinn. Undervisningsopplegget og forskningen er dermed tilpasset strukturelle forhold og forsøkt løst på best mulig måte innenfor disse rammene.

Begrepet *lærerforskeren* brukes om lærere som systematisk innhenter informasjon i egen undervisning (Postholm & Moen 2018, s. 54). Jeg benytter meg av dette begrepet når jeg beskriver min egen rolle i gjennomføringen av forskningen, for når man utarbeider forskningsdesign som skal gjennomføres med egne elever, har man en tilgjengelighet og nærhet til elevene underveis i prosessen. En fordel er at elevene dermed kan benyttes som ressurspersoner. I denne sammenhengen ble elevene benyttet som en ressurs for å diskutere den språklige utformingen av spørsmål. I tillegg ble nærheten til elevene benyttet til å sikre at elevene forsto bestillingene i oppgaveteksten.

Tove Thagaard drøfter situasjoner hvor det ikke fins en forhåndsgitt rolle å gå inn i, der deltagerne må akseptere og oppfatte hvilken rolle forskeren har (Thagaard, 2018, s. 71–73). Jeg forsøkte å være tydelig i kommunikasjonen rundt hva som var en del av datainnsamlingen og hva som ikke var det. Jeg fjernet meg fra situasjoner slik som da elevene gjennomførte spørreundersøkelsen, for å unngå at min tilstedeværelse kunne påvirke elevenes svar.

3.2 Etske betraktninger rundt rollen som lærerforsker

Steinar Kvale og Svend Brinkmann trekker fram etiske retningslinjer for forskere (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 87–97), og jeg vil løfte fram spørsmål om samtykke,

konfidensialitet og forskerens rolle som særlig relevante for denne studien. Når det gjelder samtykke, er det knyttet etisk usikkerhet til hva samtykke er og innebærer for informantene (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 89). Det betyr blant annet at forskeren må stille seg spørsmål om informantene får nok informasjon om hva deltagelse innebærer (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 89). I denne undersøkelsen endret de ytre omstendighetene seg knyttet til hvordan undervisning kunne gjennomføres, og jeg utvidet undersøkelsen underveis til ikke bare å omfatte en anonym spørreundersøkelse, men også intervju. For å ivareta det etiske aspektet, la jeg vekt på å gi elevene utdypende og ny informasjon underveis.

En utfordring ved en anonym spørreundersøkelse kan være respondentenes vilje eller evne til å svare, samt forståelsen de har for spørsmålene (Grønmo, 2004, s. 183—184). Ved å drøfte spørsmålene med et utvalg elever i forkant og å lese de i fellesskap i klasserommet, kan lærerforskeren forhåpentligvis skape større forståelse for spørsmålene. Samtidig må man her trå varsomt, for å ikke lede elevene mot hva slags svar lærerforskeren ønsker seg. Mange elever kan ha et ønske om at læreren skal lykkes, og kan synes det er vanskelig å gi ærlige tilbakemeldinger hvis disse ikke er positive.

Når de gjelder intervju som metode, spør Thagaard «Hva representerer forskeren for intervjupersonen?» (Thagaard, 2018, s. 104), og tar med dette opp en etisk utfordring ved intervjusituasjonen. Når man forsker på egne elever, har man en allerede etablert relasjon. Det er viktig at jeg som lærerforsker er bevisst på den etablerte relasjonen i intervjuet. Når denne relasjonen er god, kan man risikere at informantene svarer i tråd med hva de tror forskeren vil høre. Elevene kan ha et ønske om at forskeren skal lykkes, og vil hjelpe til gjennom sine svar. Hvis den etablerte relasjonen er utfordrende, kan det gå utover kvaliteten i samtalen og kvaliteten på dataene man sitter igjen med. Elevene kan oppleve situasjonen som ekstra sårbar når det er læreren som skal gjennomføre intervjuet. Det er da viktig å ta opp dette med ulike relasjoner på forhånd, og betrygge elevene på at de kan få si nøyaktig hva de tenker. I tillegg blir det som lærerforsker enda viktigere å ikke stille ledende spørsmål. I denne studien omhandler spørsmålene

erfaringene knyttet til en metode og et undervisningsopplegg, og temaet kan dessuten oppleves distansert nok til at lærerforskeren ikke trækker inn i den private sfæren.

Det er viktig at jeg som forskende lærer anerkjenner at det i en intervjusituasjon vil være et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 52—53). Læreren og elevene er ikke likestilte partnere. Dette kan ikke elimineres fra situasjonen, men er viktig å ha en reflektert holdning til, og forsøke å redusere denne asymmetrien. Det er her forsøkt redusert gjennom å være bevisst på å ikke stille ledende spørsmål og å uttrykke en oppriktig interesse for at elevenes refleksjoner og meninger skal få komme fram.

Et viktig prinsipp i denne studien har vært konfidensialitet, og Kvale og Brinkmann viser til at det «innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 90). Ettersom jeg har forsket på egen arbeidsplass og på egne elever, har jeg redegjort for hvordan konfidensialitet er ivaretatt i datainnsamlingen, i koding av elevnavn og i transkripsjonen.

3.3 Hermeneutisk tilnærming

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer hevdet at det forskende subjektet ikke kan skilles fra objektet det forskes på (Dahlager & Fredslund, 2012, s. 157). Forskeren kan ikke gå inn i en forskningsprosess uten å ha med seg fordommer, under betydningen *forforståelse*, og det vil blant annet si at forskeren har forkunnskaper om fenomenet som skal undersøkes (Dahlager & Fredslund, 2012, s. 161). I denne studien hadde jeg en forforståelse knyttet til elevmassen som skulle uttale seg, fenomenet podkastinnspilling i undervisningen, men også fordommer i form av forventninger til at elevene skulle oppleve at de utviklet sine digitale ferdigheter og sin norskfaglige kompetanse i høy grad gjennom å arbeide på denne måten. For å sikre studiens reliabilitet har jeg, så langt det har latt seg gjøre, framvist min egen forforståelse og forståelse. Gadamer viser at forståelse forutsetter sammensmelting av horisonter (Dahlager & Fredslund, 2012, s. 163). Forståelse skjer når jeg i forskerrollen setter meg inn i hva teksten, i denne sammenhengen hva svarene i spørreundersøkelse og fokusgruppeintervju forteller. I prosessen har jeg måttet legge fra meg forforståelsen jeg har hatt med meg som lærer.

I stedet har jeg måttet jobbe meg fram til å møte teksten som forsker, og lyttet til hva teksten forteller. Gadamer kaller dette å sette sin forforståelse på spill og horisonten i bevegelse (Dahlager & Fredslund, 2012, s. 167). I stedet for at denne studiens funn skulle tilpasses til min forforståelse, har min forståelse oppstått i dialog med materialet.

3.4 Tematisk analyse og innsamling av datamateriale

Metoden tematisk analyse knyttes til professorene i psykologi Virginia Braun og Victoria Clarke, som definerer tematisk analyse som «a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data» (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Metoden kalles også *refleksiv* tematisk analyse, ettersom forskeren hele tiden må reflektere rundt sitt eget forskningsprosjekt (Braun & Clarke, 2022, s. 5). Tematisk analyse er en fleksibel metode som ikke er bundet til én bestemt teori (Braun & Clarke, 2022, s. 157), og kan benyttes ved kvalitative studier (Braun & Clarke, 2022, s. 5).

Braun og Clarke beskriver en framgangsmåte i fem steg (Rensaa, 2021, s. 157, Braun & Clarke, 2022, s. 35—36). Det første steget innebærer å gjøre seg kjent med dataene, ved å lese gjennom materialet flere ganger. Det neste steget er å kode, og kodingen skal være relevant for problemstillingen. I det tredje steget leter man etter hvilke temaer som vises i datamaterialet. I fjerde steg gjennomgås disse på ny før man til slutt definerer og navngir temaene i det femte steget (Braun & Clarke, 2022, s. 35—36). Hensikten er å lete etter mønster og finne utsagn som kan gis lik kode og lete etter fellestrekk som gir grunnlag for tema (Rensaa, 2021, s. 157). Jeg har fulgt den beskrevne framgangsmåten for tematisk analyse i analyse av mitt materiale. Jeg utarbeidet et skjema og noterte hvor hyppig den enkelte kode opptrådte. Samtidig markerte jeg enkeltfunn som kunne belyses teoretisk.

3.4.1 Læringsdesign

Den norskfaglige oppgaven som jeg har lagt til grunn for studien, for å svare på problemstillingen, ble gitt til 75 elever på tiende trinn i ungdomsskolen. Det var en gruppeoppgave i norsk muntlig med tittelen *Hva sa han egentlig?* (vedlegg 1). Elevene ble gitt konkrete drøftingsoppgaver knyttet til daværende president Donald Trumps tale

i forkant av stormingen av kongressen i USA den 6. januar 2021. Spørsmålene i elevenes oppgave er utformet etter inspirasjon fra boken *Kritisk literacy i klasserommet* av Karianne Skovholt og Aslaug Veum (2020), hvor forfatterne viser ulike måter å stille kritiske spørsmål til en tekst på.

Postholm og Moen trekker fram viktigheten av at en undersøkelse omhandler en aktivitet elevene har deltatt i (Postholm & Moen, 2018, s. 62). Alle elevene i undersøkelsen skulle derfor arbeide med den samme oppgaven. Oppgaven var en del av ordinær undervisning og en del av vurderingsgrunnlaget i norsk muntlig, og den ble gjennomført vinteren 2021. Oppgaven dekket flere mål i norsk muntlig på tiende trinn. Daværende tiende trinn var det siste trinnet som fulgte LK06. Læreplanmålene i oppgaven var dermed hentet fra nevnte læreplan, men samtidig var oppgaven utformet slik at den enkelt kunne tilpasses LK20.

Oppgaven dekket flere kompetansemål i norsk: Elevene skal «delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon», «presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier», «planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst», og i tillegg skal elevene «gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på», samt «drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8–9). Oppsummert innebar kompetansemålene i oppgaven at elevene skulle ta i bruk fagsnakk og diskutere språkbruk og retoriske appellformer, mens de selv tok i bruk digitale verktøy.

I den delen av oppgaven som omhandlet retorikk, skulle elevene drøfte ordvalg i talen og den situasjonelle konteksten talen ble avholdt i. Før arbeidet startet, gikk et utvalg på fem elever med ulik kompetanse i norskfaget gjennom ordlyden i oppgaven, for å sikre at den kommuniserte godt med elevgruppa.

3.4.2 Spørreundersøkelse

For å undersøke elevenes læringsutbytte knyttet til kunnskapsproduksjon, digital literacy og muntlige ferdigheter, ble samtlige elever invitert til å svare på en anonym spørreundersøkelse etter at de hadde fullført og levert podkastinnspillingene. Jeg valgte anonym spørreundersøkelse som metode for å sikre at alle elever fikk mulighet til å uttale seg. Spørreundersøkelse regnes som en kvantitativ metode (Neteland & Aa, 2020, s. 70), ettersom en studie kan omfatte et stort utvalg (Thagaard, 2018, s. 16). Samtidig har man mulighet til å stille åpne spørsmål hvor respondentene selv formulerer svarene sine (Neteland & Aa, 2020, s. 83). Slike svar er mer kvalitative enn de lukkede svaralternativene, og elevene gis mulighet til å uttale seg mer fritt. Spørreundersøkelse som metode er derimot brukt både kvantitativt og kvalitativt i denne studien, ved at den både inneholdt lukkede og åpne spørsmål. Etter å ha gjennomgått svarene til de lukkede spørsmålene og kodet og tematisert de åpne svarene i spørreundersøkelsen, ønsket jeg å gå mer i dybden for å finne grundigere svar på hvilket læringsutbytte elevene opplevde å ha fått. Forskningsdesignet ble derfor utvidet med fokusgruppeintervju.

3.4.3 Intervju

Intervju betyr utveksling av synspunkter og kan gi tilgang til personers erfaringer, følelser og tanker, og intervju som metode er mye brukt innen kvalitativ forskning (Dalen, 2011, s. 13, Thagaard, 2018, s. 89). Intervju som metode er velegnet for å undersøke hvilke erfaringer elevene gjorde seg (Neteland & Aa, 2020, s. 51). Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få fram deltagerens synspunkter og meninger, og i denne sammenhengen utforskes deltagerens erfaringer knyttet til innspilling av podkast og hvilket læringsutbytte elevene opplevde. Når en gruppe skal diskutere et avgrenset tema, benyttes gjerne begrepet *fokusgruppe*, ettersom det er ett overordnet tema, et fokus, som er utgangspunkt for intervjuet (Grønmo, 2004, s. 159—161). Til fokusgruppeintervjuet ble det foretatt et strategisk utvalg av informanter, og Thagaard definerer strategisk utvelging ved at «vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54).

Et intervju kan ha ulik grad av åpenhet og struktur. I et åpent intervju er ikke spørsmålene satt på forhånd, slik at informantene kan fortelle mest mulig fritt (Dalen, 2011, s. 26). I kvalitativ forskning benyttes ofte det som kalles halvstrukturert eller *semistrukturert* intervju, som innebærer at noen av spørsmålene er satt på forhånd, men at intervjueren også følger med i samtalen og for eksempel ber om utdyping og følger opp når ny informasjon kommer (Thagaard, 2018, s. 91).

Denne studien tar utgangspunkt i en anonym spørreundersøkelse med kvantitative og kvalitative trekk, og ble utvidet til et kvalitativt, semistrukturert fokusgruppeintervju, der det er foretatt et strategisk utvalg av informanter. Kombinasjoner av metoder i en undersøkelse kalles *metodetriangulering* (Grønmo, 2004, s. 55). Metodetriangulering baseres på at man kombinerer ulike metoder for å samle inn data for å belyse en problemstilling ut ifra ulike synsvinkler og synspunkt, for å få best mulig forståelse av fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 100). Når det er i overveiende grad svarene på de åpne spørsmålene i den anonyme spørreundersøkelsen og svarene gitt i fokusgruppeintervjuet som utgjør materialet for analyse i studien, kan derfor undersøkelsen betegnes som kvalitativ.

3.4.4 Informert samtykke

Det er et viktig prinsipp at forskningsdeltakere gir informert samtykke når de takker ja til å delta i en undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 88). Deltagerne må på forhånd informeres om formål og hovedtrekk ved undersøkelsen, og forskeren må sikre seg at deltagerne kjenner til om det foreligger risiko eller fordel ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 88). I tillegg skal deltagerne informeres om at de når som helst kan trekke seg.

Elevene i denne undersøkelsen hadde alle fylt 15 år, og kunne, i tråd med NESH sine retningslinjer, gi samtykke selv (NESH, 2016). NESH vektlegger at samtykke skal være frivillig og informert. Ved oppstart av prosjektet, fikk samtlige foresatte også informasjon. Dette valgte jeg på grunn av den rollen jeg hadde som forskende lærer. På

denne måten ønsket jeg å sikre at elever og foresatte kunne diskutere hva forskningen ville innebære for elevene, og at elevene ga et gjennomtenkt samtykke.

Samtykke spørreundersøkelse

Alle elevene fikk muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, og fylte ut samtykkeerklæring (vedlegg 2). Samtlige elever leverte samtykke. Disse ble oppbevart i papirform, og elevene fikk informasjon om at de når som helst kunne trekke det. Elevene hadde også muligheten til å avstå fra å svare på spørreundersøkelsen, selv om samtykke var gitt.

Samtykke intervju

Da jeg utvidet datainnsamlingen til å innbefatte intervju, ble seks elever invitert, og et nytt samtykkeskjema ble utformet for disse (vedlegg 3). Disse elevene fikk også eget informasjonsskriv med hjem. Her ble det presisert at svarene skulle anonymiseres og at det ikke skal være mulig å identifisere elevene i denne oppgaven, verken gjennom beskrivelser eller via språklige særegenheter i talen. Jeg la vekt på at lydopptak skulle slettes med en gang transkriberingen var gjennomført. Denne informasjonen ble gjentatt før innspilling av intervjuet. Utvidelsen av prosjektet ble godkjent av NSD 11.03.2021 (vedlegg 4).

3.4.5 Utforming av spørsmål i spørreundersøkelsen

Thagaard viser til at spørreundersøkelser gjerne baseres på at det er en distanse mellom deltagere og forsker, ettersom forskeren gjerne er utenforstående (Thagaard, 2018, s. 16). I denne studien forelå det ikke en slik distanse, ettersom jeg hadde relasjon til deltagerne. En anonym spørreundersøkelse kan benyttes for å minske hvilken påvirkning relasjonen mellom forsker og deltager har, men Thagaard påpeker at forskeren likevel kan ha påvirkning i en spørreundersøkelse ved at måten spørsmålene er stilt på, vil prege hvordan respondentene svarer (Thagaard, 2018, s. 16). Påvirkningen vil likevel kunne være mindre enn i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 16).

Den anonyme spørreundersøkelsen (vedlegg 5) ble gitt elevene i et skjema. Spørreskjemaet besto av en kombinasjon av seks åpne og ni lukkede spørsmål. De lukkede spørsmålene var konkrete med forhåndsgitte svaralternativ, mens elevene kunne svare fritt på de åpne spørsmålene. Samtlige spørsmål var knyttet til læringsutbyttet gjennom å arbeide med podkast som metode i denne konkrete oppgaven. Når en respondent skal fylle ut spørreskjema selv, må skjemaet være forholdsvis kort og enkelt for at det skal være overkommelig og forståelig for alle (Grønmo, 2004, s. 167). En undervisningsøkt hvor 15 elever var til stede, ble elevene bedt om å lese over og gi tilbakemelding på utformingen av spørsmål før spørreundersøkelsen ble delt. Formålet var å sikre at spørsmålene kommuniserte godt med elevene. De så på kombinasjonen åpne og lukkede spørsmål, ordvalgene i spørsmålene og om de syntes det var lett å forstå formuleringene. Deretter justerte jeg spørsmålene ut ifra tilbakemeldingene elevene ga.

De åpne spørsmålene ga muligheten til å utdype de lukkede. Et eksempel på dette er spørsmål nummer 4 (ja/nei-alternativ): Lærte du noe om å analysere språk ved å arbeide med denne oppgaven? Og spørsmål 5 (åpent svar): Hvis du svarte ja på forrige spørsmål, er det fint om du utdyper her. Hva lærte du om å analysere språk? Denne kombinasjonen skulle sikre at jeg fikk et mer utfyllende materiale enn bare svar på ja/nei-spørsmål, samtidig som det ble frivillig for elevene hvor mye de ville uttale seg.

3.4.6 Utforming av spørsmål i intervjuguiden

Jeg kunne ved første lesning og analyse av svarene i spørreundersøkelsen foreløpig plassere svarene i tre kategorier: muntlige ferdigheter, tekniske ferdigheter og faglig forståelse. For å sikre undersøkelsens validitet, ble forskningen på dette tidspunktet utvidet med intervju, og jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 6).

Fokusgruppeintervjuet skulle gi mer empiri og sikre større forståelse av elevenes perspektiv på eget læringsutbytte. Ved utarbeidelsen av spørsmålene til intervjuet tok jeg utgangspunkt i de foreløpige kategoriene som svarene på de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsene fordelte seg i.

3.4.7 Sammenheng mellom problemstilling, forskningsspørsmål, spørreundersøkelse og intervjuguide

Randi Neteland og Leiv Inge Aa drøfter viktigheten av hvordan spørsmålene som stilles i intervjuet, har god sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene (Neteland & Aa, 2020, s. 58). Samtidig må spørsmålene stilles på hverdagspråk slik at svarene informantene som gir i intervjuet, skal hjelpe til å svare på problemstillingen (Neteland & Aa, 2020, s. 58). Sammenhengen mellom problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden, er forsøkt ivaretatt gjennom å la delene i undersøkelsen samspille med helheten. Det innebærer at spørsmålene i spørreundersøkelsen er utarbeidet ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet på bakgrunn av funnene i spørreundersøkelsen, samtidig som de er holdt opp mot problemstillingen. Denne metoden å utarbeide spørsmål på, har som formål å holde spørsmålene fast i utgangspunktet for studien, og å sikre at informantene gjennom sine svar bidrar til å kunne belyse problemstillingen.

En metode for innsamling av data som kunne ha vært benyttet, er observasjon, og systematisk iaktta deltagerne i en studie og hvilke handlinger de utfører (Thagaard, 2018, s. 63). Observasjon vil derimot bli preget av egen subjektivitet (Postholm & Moen, 2018, s. 55), og jeg anså derfor at observasjon som metode ikke var et godt redskap i en undersøkelse hvor jeg var så involvert som lærerforsker. Jeg tydeliggjorde i klassene at jeg ikke kom til å samle inn data gjennom observasjon. Jeg ønsket at elevene skulle vite nøyaktig hvilke data som ble benyttet, og at de ikke skulle engste seg for at ting de gjorde eller sa underveis kunne bli notert ned og presentert som data.

Et annet vanlig forskningsredskap er feltnotater, som enten kan skrives underveis i en situasjon eller i etterkant (Thagaard, 2018, s. 84—85). Som lærer og forsker ble det viktig for meg å tydeliggjøre at jeg ikke kom til å ta notater, for å unngå å påvirke elevenes atferd i arbeidet med oppgaven. Jeg ville unngå at elever skulle føle seg usikre på om ting de ga uttrykk for ble notert. Blant annet Thagaard drøfter også de etiske

dilemmaene knyttet til skjult observasjon (Thagaard, 2018, s. 85). Jeg gjorde det klart for elevene at så lenge jeg var til stede som lærer og som veileder ville jeg uunngåelig observere, men mine observasjoner kom ikke til å være en del av mitt datagrunnlag.

3.4.8 Samtaler med samarbeidspartner som kontekstualiserende informasjon

Vi var to norsklærere som samarbeidet om undervisningsopplegget i denne perioden. Min kollega var en støttende samtalepartner underveis. Hun bidro med sine usystematiske observasjoner og tanker, noe som ga verdifull informasjon. Når en annen stiller spørsmål til hvordan jeg jobber, forteller hva hun ser og lufter tankene hun gjør seg, så blir min egen forståelse satt i bevegelse og utfordret, noe som utgjorde et viktig element for å styrke validiteten.

3.5 Begrensninger ved metoden

Fordelen med en spørreundersøkelse, er at man får muligheten til å på en enkel måte få svar fra mange respondenter. Samtidig kan spørreundersøkelsen ha flere begrensninger. I denne undersøkelsen kunne elevene skrive utfyllende svar. Ved første gjennomlesning fant jeg at mange svarte, men at svarene til dels var ganske korte. En annen begrensning ved metode ligger i at undersøkelsen er avsluttet i det den er sendt inn. Jeg hadde dermed ingen mulighet til å stille oppklarende spørsmål eller be om utdypende svar.

I et gruppeintervju kan man nettopp få til en slik samtale hvor man kan gå i dybden. Å intervju et like stort antall respondenter som i spørreundersøkelsen kan være arbeidskrevende, og May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen poengterer at en kombinasjon av disse to metodene kan gi en større forståelse for fenomenet man undersøker (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 100). Både spørreundersøkelse og gruppeintervju har fordeler og ulemper, men ved kombinerings av metodene kunne disse utfylle hverandre og gi rikere materiale for studien.

3.6 Gjennomføring og innsamling av datamateriale

Figur 5 gir en oversikt over de tre delene som utgjør det helhetlige arbeidet med dette prosjektet. Jeg vil i dette delkapitlet presentere gjennomføringen av disse tre delene.

| Elevenes oppgave | Spørreundersøkelse | Fokusgruppeintervju |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• 75 deltakere• Ikke del av datainnsamlingen, felles plattform for undersøkelsen | <ul style="list-style-type: none">• 62 respondenter• Grunnlag for intervjuguide | <ul style="list-style-type: none">• 6 informanter• Datamateriale som danner grunnlag for analysen |

Figur 5: Oversikt over forskningsdesign

3.6.1 Gjennomføring av elevenes oppgave

Det ble satt av tre uker til arbeidet med den norskfaglige oppgaven «Hva sa han egentlig?» i klassene. Jeg hadde ansvar for to av klassene, mens min kollega hadde ansvar for den tredje. Totalt var det 75 elever på tiende trinn som skulle arbeide med oppgaven. Vi var begge tilgjengelige som veiledere for elever som ønsket det. Den ene klassen var jeg kontaktlærer i, og hadde fulgt dem tett fra oppstart på ungdomsskolen i åttende klasse. Den andre klassen hadde jeg overtatt i norsk ved oppstart i tiende klasse, mens den tredje klassen hadde jeg ikke kjennskap til. Jeg presenterte oppgaven og forskningsprosjektet mitt for alle klassene, og forklarte at formålet var å hente fram elevenes perspektiver på læringsutbyttet.

I hver klasse var elevene delaktige i å bestemme størrelsen på gruppene, en praksis som gir elevene mulighet til å påvirke strukturer rundt arbeidet de skal gjøre. To av klassene ønsket å jobbe i grupper på fire, mens den siste klassen valgte å arbeide sammen tre og tre. De tillitsvalgte i hver klasse foreslo gruppesammensetningene.

Elevene arbeidet med denne oppgaven i januar og februar 2021, hvilket skapte noen utfordringer i oppgavedesign og gjennomføring av forskningen. Denne perioden var Norge underlagt strenge koronarestriksjoner, og i skolene medførte korona perioder med hjemmeundervisning via Teams (rødt nivå), oppdeling i mindre kohorter og blandet oppmøteskole og hjemmeskole (gult nivå) og ordinær oppmøteskole (grønt nivå). Oppgaven ble utformet og planlagt for grønt nivå. I det elevene skulle starte arbeidet med sin oppgave, ble det innført en blanding av hjemmeskole og oppmøteskole. De dagene elevene var på skolen, var de inndelt i andre og mindre kohorter enn den faste klassen, og flere vikarer ble satt inn. Jeg spilte derfor inn en PowerPoint hvor jeg underviste om temaet for oppgaven, forklarte oppgavens ordlyd og utdypet vurderingskriteriene. PowerPoint-filen ble gjort tilgjengelig som støtte for elevene i hele perioden og skulle sikre at alle elever fikk lik informasjon og undervisning.

Grunnet situasjonen med noe oppmøteskole i kohorter og noe hjemmeskole, avtalte vi med elevene at innspillingen av podkasten skulle foregå over Teams i hjemmeskoletida. Vi underviste derfor ikke om opptaksprogram eller redigering, funksjonene i Teams kjente de godt til.

Elevene fikk vurdering med karakter på denne oppgaven. Vurderingen ble gjennomført etter at all forskningsdata var samlet inn. Denne avveien ble tatt på bakgrunn av to forhold. For det første ville jeg forsikre meg om at jeg ikke var påvirket av hvordan elevene hadde klart oppgaven i intervjusituasjonen, slik at jeg kun lyttet til noen minutter i forkant av fokusgruppeintervjuet for å danne meg et inntrykk. For det andre ønsket jeg at elevene ikke var påvirket av hvilken karakter de hadde fått når de skulle intervjues om læringsutbyttet. En tenkt situasjon kan være at en elev som ble misfornøyd med karakteren, enten ville avslå invitasjonen til å delta i intervju, eller føle at hen ikke hadde fått et læringsutbytte på grunnlag av vurderingen.

3.6.2 Gjennomføring av spørreundersøkelse

Undersøkelsene ble utarbeidet i Microsoft Forms og delt via Microsoft Teams. I Forms kan man velge å anonymisere svarene og respondentene, hvilket jeg gjorde. Sigurd

Grønmo fastslår at en av de største utfordringene ved spørreskjema, er å få respondentene til å svare, men når man setter av tid til å gjennomføre i klassen, sikrer man seg at elevene får tid til å fylle ut undersøkelsen (Grønmo, 2004, s. 182). Ved å gjennomføre på denne måten ville jeg støtte opp under elevens motivasjon til å svare.

Da elevene hadde levert sine podkaster, ble spørreundersøkelsen presentert klassevis. Jeg presenterte og forklarte spørsmålene for hver klasse, og elevene kunne stille oppklarende spørsmål. Elever med dysleksi fikk tilbud om at lærer kunne fungere som sekretær hvis ønskelig. Jeg presiserte at formålet var at de skulle svare ærlig på om de hadde lært noe og eventuelt hva. Deretter gikk jeg ut, mens min kollega var til stede. Dette var et bevisst valg, for å fjerne meg selv fra situasjonen.

Totalt svarte 62 av de 75 elevene på denne undersøkelsen. Spørsmålene ble besvart via Microsoft Forms, et program som framstiller svarene grafisk. Analysen av svarene viste at mange oppga at de hadde lært noe. Elevene svarte relativt kort og presist, og selv om jeg kunne se et omriss av hva elevene mente de hadde lært noe om, manglet det et svar på *hvorfor* og på *hvilken måte* de hadde lært noe. Svarene ga en retning, men de gikk ikke nok i dybden til å kunne gi et valid svar på denne oppgavens problemstilling. Jeg valgte derfor å utvide forskningen med kvalitativt intervju.

3.6.3 Pilotering av intervju

Monica Dalen vektlegger at før man gjennomfører et intervju, så bør man alltid gjennomføre et prøveintervju, eller *pilotering*. På denne måten får forskeren mulighet til å teste ut sin egen intervjuguide, men også muligheten til å teste sine egne ferdigheter som intervjuer (Dalen, 2011. s. 30). Jeg forklarte i den ene norskklassen min at jeg ønsket å øve meg på intervjurollen, og spurte om noen elever kunne tenke seg å hjelpe meg. Fem elever sa raskt ja, og jeg gjennomførte piloteringen med disse. Jeg stilte spørsmålene fra den intervjuguiden som jeg hadde utarbeidet, og tok notater underveis. Disse notatene var refleksjoner knyttet til spørsmålene jeg stilte og rundt min egen rolle i situasjonen.

Erfaringen med pilotintervju viste at jeg underveis i intervjuet stilte førende spørsmål, og måtte være mye mer bevisst på å holde meg i forskerrollen og ikke i lærerrollen. Som lærer hadde jeg et ønske om at elevene skulle være fornøyde med oppgaven og med arbeidsperioden. Piloteringen hjalp meg å bli mer bevisst på å skape en distanse til intervjusituasjonen og til lærerrollen i denne sammenhengen.

De fem elevene i pilotintervjuet var fra den klassen jeg nylig hadde overtatt i norsk. Jeg hadde ikke særlig kjennskap til hvordan klassen var vant med å arbeide. Pilotintervjuet avdekket en annen utfordring, nemlig at elevene ikke var vant med å sette ord på egen læring. En av informantene sa: «Jeg vet jeg har lært noe, men jeg vet ikke hva». Denne erfaringen fikk betydning for utvelgelsen av informanter. Piloteringen bevisstgjorde meg om at et kriterium for strategisk utvalg i denne sammenhengen måtte være å invitere elever som hadde erfaring i å formulere seg om læring.

Jeg ble også mer bevisst hvordan jeg skulle stille spørsmål for å sikre at fokusgruppeintervjuet ville gi materiale til undersøkelse av elevenes perspektiv på eget læringsutbytte. I piloteringen opplevde jeg hvor vanskelig det var for enkelte elever å svare på generelle spørsmålsformuleringer som «Hva lærte du om språk?» og endret disse til mer konkrete formuleringer som «Hva lærte du om negativt ladde ord?». Å starte med åpne spørsmål viste seg å kunne medføre at samtalen ikke kom i gang, mens lukkede spørsmål kunne være enklere å svare på, og dermed gi meg muligheten til å kunne stille åpne spørsmål senere i intervjuet. Pilotering kan bidra til å øke validiteten i en studie, ettersom man får mulighet til å teste ut og eventuelt justere spørsmålene i intervjuguiden (Maxwell, 2013, s. 101). Gjennomføringen av pilotintervjuet bevisstgjorde meg på flere faktorer i forkant av intervjuet. Det gjaldt både utvalget av elever og en bevisstgjøring av at jeg måtte holde meg i forskerrollen som intervjuer. I tillegg så jeg at jeg både måtte notere ned hjelpespørsmål som kunne fungere som innledende samtaleåpnere, og at jeg i større grad måtte stille mer konkrete spørsmål om læringsutbytte.

3.6.4 Intervju

Grønmo trekker fram at i et gruppeintervju oppstår det en dynamikk mellom deltagerne, og forskeren må derfor sette sammen en gruppe som kan kommunisere godt sammen og påse at ingen på gruppa blir for dominerende (Grønmo, 2004, s. 161). Når man skal velge ut informanter til intervju, skilles det mellom strategisk utvalg og tilfeldig utvalg (Neteland og Aa, 2020, s. 54), og som nevnt, ble det foretatt et tilfeldig utvalg i spørreundersøkelsen, ved at elevene selv bestemte om de ville delta, og et strategisk utvalg til fokusgruppeintervjuet.

For å velge ut elever til intervjuet, drøftet jeg med min medlærer hvilken gruppesammensetning som ville sikre informanter som kunne gi utdypende svar på spørsmålene. Vi diskuterte hvilke erfaringer jeg ønsket at elevene hadde gjort seg i arbeidet, og hvilke som elever kunne samtale godt sammen. En fordel med gruppeintervju, er at elevene snakker sammen, ikke bare med intervjuer (Neteland og Aa, 2020, s. 55). Min medlærer hadde god kjennskap til samtlige av elevene, og sammen valgte vi ut seks elever som ble invitert til intervju. Dette var elever vi antok kunne samtale godt sammen og være komfortable med å uttale seg fritt. Erfaringen fra pilotintervjuet gjorde at jeg også ønsket elever som var vant til å sette ord på læring. I tillegg ønsket jeg elever som hadde gjort seg ulike erfaringer med oppgaven, og som hadde ulikt forhold til muntlige aktiviteter. Ved å invitere elever som hadde ulike ønskede erfaringer med oppgaven, og som vi forventet hadde erfaring med å snakke om læring, foretok jeg et strategisk utvalg av informanter.

3.6.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuet ble gjennomført før elevene fikk tilbake sine vurderinger på podkastene. Jeg hadde heller ikke lyttet gjennom hele podkastepisoder, kun noen sekvenser fra ulike innspillinger, for å få et inntrykk av hvordan elevene hadde arbeidet. Hvis jeg visste hva den enkelte informant hadde prestert, kunne det ha påvirket spørsmålene jeg stilte den enkelte.

Da intervjuet skulle gjennomføres, var skolen på rødt nivå igjen. Intervjuet ble derfor gjennomført på Teams. Jeg tok opptak av lyden, og vi kunne alle se hverandre. Det fungerte relativt godt, men jeg erfarte at det påvirker samtalen elevene mellom. Noe av det spontane i en samtalsituasjon ble borte. Noen elever ble mer stille enn jeg hadde forventet. Elevene var veldig oppmerksomme på å nikke og bekrefte hverandre, og benyttet særlig lyden «mmm» for å bekrefte det noen sa. Men det å ta ordet selv ble vanskeligere. Jeg opplevde at det har sammenheng med selve plattformen Teams og situasjonen med å se hverandre via skjerm i stedet for å være sammen fysisk. Det ble litt vanskeligere å gripe ordet, elevene avventet hverandre litt mer, noe jeg tolket som at de ville se om noen andre tok ordet først. I tillegg var det slik på trinnet at få elever ville vise seg på skjerm i hjemmeskoleperioden. Under intervjuet gjorde elevene det, men da hadde de ikke sett hverandre på noen dager, heller ikke via skjerm, og det kan også ha påvirket det å tørre å ta ordet.

For meg som intervjuer gjorde intervjusituasjonen på Teams at jeg i større grad enn planlagt måtte styre samtalen og stille spørsmål. Det gjorde at jeg kunne stille spørsmål direkte til den enkelte, og dermed passe på at alle deltok i samtalen. I et gruppeintervju ønsker man ofte at deltagerne skal diskutere seg imellom, og spille på hverandres erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 92), men denne dynamikken ble nok forminsknet grunnet omstendighetene. I denne studien er det likevel slik at det er hva elevene sa og ikke hvordan det ble sagt som er datagrunnlaget.

3.6.6 Transkribering av intervju

Etter intervjuet transkriberte jeg, det vil for denne studien si å transformere fra modaliteten lyd til modaliteten tekst. Kvale og Brinkmann påpeker at transkripsjoner «innebærer enda en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 187). Transkripsjonen kan dermed ikke være en fullgod gjengivelse av tale. Det må derimot ses på som en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 186).

Transkripsjonen ble foretatt i flere ledd. Først lyttet jeg gjennom hele intervjuet. Deretter lyttet jeg og foretok en grovtranskripsjon. Til sist lyttet jeg og finskrev transkripsjonen. Jeg valgte å foreta en ortografisk transkripsjon, som innebærer å skrive ned det som sies, men uten å markere hvordan det sies (Neteland & Aa, 2020, s. 101). I denne studien er det innholdet i det som ble sagt som fortolkes og analyseres, ikke hvordan det er sagt.

Jeg anonymiserte elevene, og kaller dem E1, E2 til og med E6. To elever kan teoretisk sett gjenkjennes ved en særegen setningsoppbygging og feil bruk av eiendomspronomen. Jeg har derfor i noen grad endret uttalelser grammatisk for å ivareta elevenes fullstendige anonymitet. Å endre uttalelser i forskningssammenheng kan være etisk problematisk, og jeg har lagt vekt på å forsøke å ikke endre uttalelsenes betydning. Etersom jeg har forsket på egne elever, vurderte jeg at anonymiteten ikke ville ha vært tilstrekkelig ivaretatt uten dette grepet.

3.7 Studiens validitet og reliabilitet

Pålitelighet, eller *reliabilitet*, henger gjerne sammen med om andre forskere til et annet tidspunkt kunne gjennomført den samme studien og fått samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Når informantene intervjues om egne erfaringer, vil det være vanskelig å oppnå nøyaktig samme resultat. I en studie som denne, avhenger reliabiliteten derfor av transparens, og Dalen viser til at beskrivelsene av forskningsprosessen «må omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen» (Dalen, 2011, s. 93) for å sikre reliabiliteten i kvalitativ forskning. Gjennom å gjøre rede for hvordan jeg har arbeidet og hvilke valg jeg har tatt i utformingen og gjennomføringen av studien, styrkes denne studiens reliabilitet.

Validiteten, her forstått som metodens egnethet, omhandler hvorvidt metoden som er benyttet egnet seg til å undersøke det den skulle undersøke (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 250). Kvalitativ metode regnes som mest hensiktsmessig når man ønsker å undersøke elevers tanker og erfaringer knyttet til et bestemt fenomen, og når jeg underveis i studien utvidet forskningsdesignet med et fokusgruppeintervju, har

metodetrianguleringen bidratt til å øke og sikre studiens validitet. Gjennom å følge etiske og metodiske retningslinjer, og redegjøre for disse, styrkes også validiteten.

3.8 Avsluttende betraktninger knyttet til det metodiske arbeidet

Å forske på egen arbeidsplass og på egne elever, gir noen utfordringer og noen muligheter. Jeg kunne gjøre elever delaktige i prosessen med å utforme oppgaven. Elevene fikk være med å sette rammene rundt gruppene, de fikk si noe om hva de ønsket av opplæring, og en gruppe elever leste gjennom oppgaven i forkant og ga tilbakemeldinger på forståelighet og overkommelighet. Slike valg kan man ta når man er til stede som lærer. For elevene som var kjent med min måte å arbeide på, ble arbeidsformen autentisk og gjenkjennbar. Dette kan sikre gyldigheten i svarene når elevene drøfter sitt erfarte læringsutbytte.

Da jeg, i etterkant av spørreundersøkelsen, opplevde at datagrunnlaget ikke var tilstrekkelig utdypende for å gi forståelse for studiens problemstilling, kunne jeg raskt organisere gjennomføring av pilotering og fokusgruppeintervju. Utfordringen ble imidlertid å gå ut og inn i rollene som forsker og lærer. I møtet med elevene, prøvde jeg å være veldig tydelig på når jeg var lærer og når jeg var forsker. Når elevene skulle svare på spørreundersøkelsen, var jeg inne og forklarte spørsmålene og gikk deretter ut. Jeg var bevisst på hvordan jeg snakket om oppgaven. Elevene skulle ikke oppleve at jeg stilte spørsmål som «var det gøy å jobbe med podkast?» eller si ting som «jeg hører du har lært mye om å analysere ordvalg». I stedet var jeg bevisst på å uttrykke meg nøytralt. Den største utfordringen med å gå inn i en forskerrolle, har derimot vært å se på empirien med forskerblikk og ikke med lærerblikk. Det har tatt tid å se på elevenes svar som svar på en undersøkelse, og *ikke* som svar på om jeg har gjennomført et godt undervisningsopplegg.

Det kan være en utfordring å forstå og analysere det som er kjent, fastslår Postholm og Jacobsen (2018, s. 134). I denne studien kunne min rolle som både lærer og forsker gjøre det vanskelig å få en nødvendig distanse til empirien. Dataene ble samlet inn mens elevene gikk i tiende klasse. Intervjuet ble transkribert rett i etterkant av

gjennomføringen. For deretter å sikre en viss distanse til det transkriberte materialet, ble det tatt fram og analysert etter at elevene gikk ut av ungdomsskolen. Det sikret meg en avstand til lærerrollen for disse elevene og skapte nødvendig distanse til datamaterialet for å kunne analysere resultatene med forskerblikk.

Arbeidet med analysen har også hatt en tydelig hermeneutisk tilnærming. Dahlager og Fredslund beskriver fire trinn i en hermeneutisk analyse: I første trinn danner man seg et helhetsinntrykk ved å lytte til hele intervjuet. I neste trinn organiseres datamaterialet, før man i tredje trinn går grundig gjennom og kategoriserer. I det fjerde trinnet foretas en hermeneutisk fortolkning, ved at man forsøker å forstå delene i lys av helheten (Dahlager & Fredslund, 2012, s. 166—172).

Thagaard beskriver hvordan tolkning av intervju kan betraktes som en dialog mellom tekst og forsker (Thagaard, 2018, s. 37), med formål å forstå hva teksten egentlig formidler. I analysen er datamaterialet brutt ned i deler (koder), for så å settes sammen til helheter som kan utdype og beskrive denne oppgavens tema. I arbeidet med kodene og utarbeidelsen av temaene, har jeg justert kategoriene flere ganger. Å stille spørsmål til datamaterialet og å forsøke å forstå hva som egentlig sies, har medført at koder er blitt endret og slått sammen. Et slikt samspill mellom enkelte deler og helhet, kalles den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011, s. 18). Harstad påpeker at man som forsker har søkelys på noe, og dermed vil noe annet unndra seg oppmerksomheten (Harstad, 2020, s. 40). Jeg har lett etter hva elevene skildrer at de har lært, mens andre tematikker som de trekker fram i svarene, kan ha unndratt seg min oppmerksomhet.

4 Analyse

Datamaterialet ble bearbejdet i tre faser og ble underveis kodet og tematisert etter prinsippene for tematisk analyse. Først ble den anonyme spørreundersøkelsen analysert ved at svarene på de lukkede spørsmålene ble talt opp og systematisert og svarene på de åpne spørsmålene ble kodet. Deretter utvidet jeg datainnsamlingen med et fokusgruppeintervju, og intervjuet ble så analysert gjennom koding og ved å kategorisere kodene i temaer etter prinsippene for tematisk analyse. Til sist gikk jeg på ny gjennom svarene på de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen og tematiserte disse i lys av temaene i intervjuanalysen. I dette kapitlet presenterer jeg først en analyse av spørreundersøkelsen, før jeg presenterer analysen av fokusgruppeintervjuet. Der hvor funn i spørreundersøkelsen bidrar til å belyse og utdype funn i intervjuet, er utsagn fra førstnevnte trukket inn.

4.1 Analyse av den anonyme spørreundersøkelsen

Formålet med den anonyme spørreundersøkelsen var at alle elever som ønsket, skulle få ytre sin mening om det opplevde læringsutbyttet i arbeidet sitt, og ettersom hele 62 av 75 elever svarte, kan svarene sies å representere en bredde av den helhetlige elevmassen. Undersøkelsen besto av 15 spørsmål, i en blanding av lukkede spørsmål med avkrysningsmulighet og åpne spørsmål hvor elevene kunne skrive utfyllende svar. Samtlige spørsmål var frivillige å svare på. Ved å variere spørsmålene på denne måten, kunne elever som ikke hadde lyst til å skrive, likevel få uttrykke sin mening, mens elever som ønsket å svare utfyllende, fikk mulighet til det. En oversikt over resultatene ble ført inn i en tabell. Eksemplet på neste side viser et utdrag fra denne. Fullstendig tabell er vedlagt i vedlegg nummer 7.

| | Åpne svar | Svar med avkrysningsmulighet | Antall svar åpent spørsmål | Svarfordeling lukket spørsmål |
|--|-----------|------------------------------|---|--|
| Hvordan likte du å spille inn fagsamtalte som podkast | | x | | 8/62: svært godt 30/62: godt 15/62: midt på treet 7/62: ikke så godt 2/62: lite godt |
| Hvordan likte du å ha podkast i stedet for framføring? | | x | | 25/62: podkast bedre 5/62: framføring bedre 21/62: begge deler er ok 11/62: ingen av de er ok |
| Hva synes du om å arbeide med muntlige ferdigheter på denne måten? | x | | 62 svar Koder: Trygghet Gruppearbeid Fagsamtale | |

Tabell 1: Utdrag fra tabell som viser spørsmål og svarfordeling etter spørreundersøkelsen

Helhetsinntrykket av svarene på de lukkede spørsmålene var at elevene likte arbeidet med podkast, og at mange opplevde at de hadde oppnådd læring knyttet til de norskfaglige målene. Samtidig mente over 50 % av respondentene at de hadde lært mer om muntlige ferdigheter hvis lærer hadde undervist om det, mens 39 % krysset av for at de hadde lært mer om en tales kontekst gjennom lærerens undervisning. Dermed ga de lukkede spørsmålene et inntrykk mer grunnlag for enn en valid tolkning og analyse av elevenes perspektiv på eget læringsutbytte.

Min forventning til spørreundersøkelsen var at de åpne svarene skulle gi utdypende, kvalitative svar. Denne studiens formål var å løfte fram elevperspektivet, og etter å ha analysert de åpne svarene i spørreundersøkelsen, hadde jeg ikke god nok tilgang til dette perspektivet. Respondentenes svar ga meg nye spørsmål, uten mulighet til å gå tilbake og be om utdypning. Et eksempel er elevutsagnet «jeg hadde foretrukket å ha fagsamtale med lærer» som svar på spørsmålet «Hva synes du om å arbeide med muntlige ferdigheter på denne måten?». Svaret er konkret, men ga ikke svar på *hvorfor* eleven mente dette.

To av spørsmålene baserte seg også på at elevene hadde svart «ja» på det foregående spørsmålet. Denne måten å stille spørsmål viste seg som en svakhet ved undersøkelsen, ettersom jeg i analysen av datamaterialet savnet perspektivet til de som hadde svart nei. Dette gjaldt spørsmålene «lærte du noe om å analysere språk ved å arbeide med denne oppgaven» og «lærte du noe av å drøfte en tales kontekst». Ved disse to spørsmålene fordelte svarene seg slik:

4. Lærte du noe om å analysere språk ved å arbeide med denne oppgaven?

[Flere detaljer](#)

| | |
|-------|----|
| ● Ja | 40 |
| ● Nei | 22 |



6. Lærte du noe av å drøfte en tales kontekst?

[Flere detaljer](#)

| | |
|-------|----|
| ● Ja | 37 |
| ● Nei | 25 |



Figur 6: Svarfordeling spørsmål 4 og 6

Som det kommer fram av figuren over, var det henholdsvis 35 % og 40 % som svarte nei på disse to spørsmålene, uten at de fikk mulighet til å utdype svarene sine. Respondentene kunne imidlertid svare fritt i spørsmål 14 og 15, men det ville vært mest hensiktsmessig å gi denne muligheten i direkte tilknytning til spørsmålene.

Svarene på de åpne spørsmålene viste at mange elever likte å arbeide med podkast, særlig gikk ordet *gøy* igjen. Andre kategorier som ble hyppig nevnt, var for eksempel *gruppearbeid*, *opptak*, *læringsmål*, *stress* og *trygghet*. Men arbeidet med analysen viste

at dataene ikke var tydelige nok til å kunne tematisere med tilstrekkelig god validitet. Det generelle inntrykket spørreundersøkelsen ga, om at elevene trivdes med arbeidsformen og opplevde et godt læringsutbytte, kunne ikke forankres godt nok i elevenes svar. I tillegg ble den manglende muligheten til å gå i dialog med datamaterialet begrensende.

På denne bakgrunnen ble datainnsamlingen utvidet med fokusgruppeintervju, og etter å ha gjennomført pilotintervju, ble seks elever invitert til å delta i fokusgruppeintervjuet. Jeg hadde ikke kjennskap til hva disse seks elevene hadde svart i spørreundersøkelsen. Ettersom den hadde vært anonym, ble det heller ikke tema i intervjuet. Formålet var å få utdypende svar og å gå i dialog med svarene i spørreundersøkelsen.

4.2 Analyse av fokusgruppeintervjuet

Det samlede datamaterialet i intervjuet er lest og kodet flere ganger. Noen koder ga seg selv raskt, for eksempel ved at elevene selv brukte ord som *stress*. Andre koder kom til etter en grundigere lesing og ved å vurdere nøye hva det var elevene satte ord på i enkelte utsagn. Jeg grupperte kodene ved å skissere hvilke fellestrekk de hadde, og organiserte de i ulike tema. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 82), fanger et tema et mønster i dataene og står i relasjon til forskningsspørsmålene. Tabellen viser disse temaene samt kodene. I tillegg er det en kort beskrivelse av betydningen til den enkelte kode.

Enkelte koder kunne passet inn under andre temaer. Etter å ha gjennomgått koder og tema i flere runder, er kodene plassert til det temaet de hører til i størst grad i denne sammenheng av denne studien. Et eksempel er koden *Undervisning*. Koden benyttes i sitat som omhandler opplæring i det å spille inn podkast. Denne koden kunne også hørt til temaet *Produksjon av podkast*, ettersom utsagnene er knyttet til å spille inn podkast. Samtidig setter disse utsagnene ord på hva elevene opplever å ha lært, og er derfor knyttet til temaet *Læring*.

| Tema | Kode | Kort beskrivelse |
|---|----------------------|---|
| <i>Produksjon av podkast</i> | Teknisk aspekt | Tekniske utfordringer knyttet til innspilling, som valg av plattform |
| | Opptak | Kommentarer knyttet til selve opptaket |
| <i>Læring</i> | Læringsmetode | Utsagn om podkast som metode for læring |
| | Læreplanmål | Kommentarer knyttet til å oppnå oppgavens norskfaglige emne |
| | Undervisning | Utsagn som kommenterer opplæring i innspilling av podkast |
| <i>Vurdering</i> | Oppklarende spørsmål | Elevenes mulighet til å få oppklarende spørsmål i en muntlig situasjon |
| | Egenvurdering | Metarefleksjon knyttet til eget arbeid og prosess |
| | Fagsamtale | Kommentarer hvor elevene trekker fram fagsamtale som vurderingsform |
| <i>Sammenligning framføring i gruppe og innspilling av podkast i gruppe</i> | Framføring | Betraktninger knyttet til framføringer i gruppe |
| | Podkast | Kommentarer som beskriver gruppas arbeid med podkast |
| | Sammenligning | Kommentarer som stiller den ene formen for presentasjon opp mot den andre |
| | Stemmebruk | Refleksjoner knyttet til bruk av egen stemme som formidlingsverktøy |
| | Språk | Kommentarer om å få utforske språket i presentasjoner |
| <i>Gruppearbeid</i> | Gruppearbeid + | Utsagn som vektlegger positivt samarbeid |
| | Gruppearbeid - | Utsagn som trekker fram utfordringer med samarbeid |
| <i>Sårbarhet</i> | Utrygghet | Eleven påpeker opplevelsen av utrygghet i muntlige situasjoner |
| | Trygghet | Eleven påpeker opplevelsen av trygghet i forbindelse med å spille inn podkast |
| | Stress | Utsagn hvor stress eller press trekkes fram |

Tabell 2: Tematisk analysemodell

Noen koder opptrer hyppigere i datamaterialet enn andre, som kodene *stress*, *sammenligning*, *gruppearbeid +*, *stemmen*, *trygghet* og *utrygghet*. Braun og Clarke trekker fram hvordan viktigheten av et tema kan vurderes ut ifra hvorvidt det fanger noe viktig knyttet til forskningsspørsmålene, ikke kun om det er en målbar størrelse (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Med bakgrunn i dette, tallfester jeg ikke antall ganger en kode opptrer, men trekker fram utsagn som belyser denne oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

Mange av svarene inneholder flere koder, slik som følgende svar fra E3: «Podkast er mye lettere på flere måter for du trenger ikke å være redd for å si feil (*utrygghet*) for da kan du bare spille inn på nytt (*praktisk*)». I noen sitat er samme meningsbærende enhet kodet med flere koder, slik som dette utsagnet fra E5: «Jeg føler det er tryggere når noen bare hører stemmen min (*trygghet*, *stemmebruk*)».

4.3 Kompetanseutvikling av digital literacy gjennom produksjon av podkast

Temaet *produksjon av podkast* er inndelt i to koder. Den første, *teknisk aspekt*, omhandler funn knyttet til hvilke plattformer som kan benyttes til å spille inn en podkast. Den andre koden, *opptak*, er funn hvor elevene tar opp ting knyttet til selve innspillingssituasjonen.

4.3.1 Teknisk aspekt

Det er kun få enkeltunn som kan knyttes til det tekniske aspektet. Disse er likevel relevante, ettersom elevene tar opp at det var vanskelig å vite hvilket program de skulle bruke. Dette kommer til syne i noen kommentarer i spørreundersøkelsen, der elever påpeker at det var vanskelig å finne «rett lydprogram». En elev skriver «jeg syntes det var vanskelig å finne et bra lydopptaks program, og at det var litt vanskelig å kunne spille det inn uten å miste fokus». Eleven utdyper ikke videre. Én elev kommenterer «jeg lærte mye om hvordan spille inn en podkast». Utover dette er det få kommentarer som omhandler det rent tekniske aspektet og utfordringen ved å finne et godt opptaksprogram. De kommentarene som omhandler det tekniske, gir likevel uttrykk for

en del frustrasjon, og det er viktig å løfte fram at noen strevde med å finne et godt program. Vi lærere var ikke oppmerksomme på dette underveis. I det innspillingene skulle starte, gikk vi tilbake til grønt nivå, til full oppmøteskole og til vanlig klassesammensetning. Elevene hadde da muligheten til å sitte i samme rom når de skulle spille inn podkasten, og kunne benytte seg av andre innspillingsprogrammer enn Teams. Samtlige ønsket å bruke andre program, og det medførte at noen strevde veldig med å spille inn podkasten, uten at vi klarte å fange det opp. Disse elevene ba ikke selv om hjelp eller veiledning.

4.3.2 Opptak

Når det gjelder innspillingssituasjonen, trekker flere informanter fram den muligheten som podkast gir til å pause innspillingen, slette hele eller deler av opptaket og ta opp på ny. Dette nevnes med positivt fortegn både i intervju og spørreundersøkelse. I intervjuet kommer informantene tilbake til denne fleksibiliteten flere ganger og i ulike sammenhenger. I denne sekvensen drøfter elevene både at det opplevdes stressende å si noe feil i opptakssituasjonen, samt at det er enkelt å redigere underveis:

E1: Når vi skulle ta opp lyd, så hvis en sa noe feil måtte vi begynne på nytt. Det var kanskje litt stressende. Det er litt press der da, at det du skal si skal være helt riktig sånn at vi ikke må begynne på nytt.

L: Ja, riktig (henvender seg til E3 og E4), hva syns dere er forskjell på podkast og fremføring først og fremst?

E3: Podkast er mye lettere på flere måter for du trenger ikke å være redd for å si feil for da kan du bare spille inn på nytt.

L: Ja, at du har flere sjanser på en måte?

E3: Ja.

L: (henvender seg til E4). Hva synes du om å spille inn podkast?

E4: Jeg synes det var bra og om det var noe vi kunne ha sagt bedre, så kan dere bare endre det der og da.

Den umiddelbare muligheten til å redigere mens man presenterer, trekkes altså fram som noe elevene opplever som positivt og som en styrke ved å spille inn podkast. Selv om elevene stresser med å ikke ville si noe feil, så senker likevel mange skuldrene litt, nettopp fordi de kan spille inn på ny hvis de sier noe de ikke vil ha med. Litt senere i intervjuet utdyper elev 1 fordelene med denne umiddelbare redigeringsmuligheten og ser ulikheten med en framføringssituasjon:

Det er også bra at vi fikk muligheten til å levere det beste produktet. Så vi gjorde noe, og så hvis vi ikke likte det helt så kunne vi gå tilbake og gjøre det på nytt. Sånn at vi får fram det beste vi har, da. Det er en mulighet vi ikke får når vi har framføring, fordi det bare er en gang og så er det ferdig.

Eleven setter selv ord på det flyktige ved tradisjonelle framføringer. Elevene har det ene forsøket, og så er de ferdige. Å ta opp lyden gir en helt annen mulighet til å bearbeide og fange ordet.

En elev trekker fram manglende opplæring i andre muligheter for å redigere, og opplever nok ikke muligheten til å redigere innspillingen underveis som positiv. På spørsmålet «Er det noe annet du har lyst til å kommentere om å lære gjennom å spille inn fagsamtale som podkast» i spørreundersøkelsen, svarer eleven: «Syntes det var krevende å redigere og med engang vi gjorde noe feil måtte vi spille inn på nytt. Fordi vi ikke klarer å redigere bort. Syntes vi kunne lært om redigering før det». Selv om det ikke er flere respondenter som trekker fram dette, er det rimelig å anta at flere av elevene kan kjenne seg igjen i denne frustrasjonen. At de kan redigere underveis synes de fleste at er en fordel, men uttrykker også at de blir frustrerte når de ikke får til det tekniske raskere.

Mange respondenter uttrykker at de likte å arbeide med podkast, selv om det også var en ny og krevende arbeidsform. Et sitat fra spørreundersøkelsen oppsummerer det flere respondenter setter ord på, et ønske om å få jobbe på denne måten flere ganger:

Jeg likte veldig godt å lage podkast, det var stressende og vanskelig i starten fordi jeg har aldri laget det før og jeg ble så fokusert på kvalitet istedenfor innhold, men vil gjerne gjøre det igjen for å da kunne lage en bedre en.

Denne eleven setter ord på flere ting som går igjen i elevsvarene. Elevene trenger litt øvelse for å få til det tekniske. Det kan være utfordrende å få til både den tekniske kvaliteten og å konsentrere seg om innholdet som skal skapes. Mange uttrykker at de gjerne vil lage podkast senere også, slik at de bedre kan få fram hva de har lært. Når eleven i sitatet over sier at hen gjerne vil lage en bedre en neste gang, tolker jeg det som et uttrykk for at når elevene nå har fått spilt inn en podkast, så har de mer kunnskap om hvordan det skal gjøres, og ny kompetanse som de kan ta med seg inn i neste oppgave.

Disse funnene omhandler digital literacy. Funnene peker både på enkeltes manglende kunnskap om innspillingsplattformer, og hvor enkelt mange synes det er å redigere. I disse funnene ligger det også en kritikk av lærernes digitale literacy, eller mer konkret at undervisningsopplegget ikke omfattet å utvikle elevers kompetanse i å redigere lyd til podkast.

4.4 Kunnskapsproduksjon i oppgavens norskfaglige emne

Funnene under temaet læring er delt i to temaer, *læring* og *vurdering*. *Læringsmetode* omhandler hva elevene mener om egenprodusert podkast som metode for å lære. Koden *læreplanmål* er benyttet når elevene snakker om hva de har lært om oppgavens norskfaglige tema. Noen funn handler om *innhold*, her ment som utsagn som kommenterer et innhold som går utover det norskfaglige temaet. Til sist er det *undervisning* som tilhører temaet læring.

4.4.1 Læringsmetode

Når det gjelder egenproduksjon av podkast som metode for å lære om et gitt norskfaglig tema, er elevene til dels uenige. Noen elever gir uttrykk for at det er krevende å måtte gå i dybden, diskutere og skape kunnskapen selv. Flere elever trekker fram at det er gøy å spille inn podkast, og at det er fint at nye metoder benyttes i skolen.

I intervjuet gir elevene først uttrykk for at de antagelig hadde lært like mye om det norskfaglige temaet om læreren hadde undervist. Deretter kommer de fram til at nettopp det at de selv har måttet gå i dybden og analysere blant annet ordvalg i en tale, gjør at de antagelig kan tolke taler på en annen måte, selv langt fram i tid. I intervjuet stiller jeg spørsmål om hvorvidt elev 5 opplevde at gruppa som helhet hadde lært noe om ordbruk og bruk av patos i Trumps tale:

E5: Ja, eller, vi kom liksom ikke veldig godt i gang i starten, da. Men på slutten der når vi skulle jobbe med det, forsto vi liksom forskjell på negative ord og litt sånn positive ord som (navn E1) sa, at de hører liksom det de vil høre. De som støtter Trump ville høre det positive og vi som ikke gjør det, vi hører bare negative.

Eleven beskriver både en utvidet forståelse for bruk av positive og negative ladde ord, i tillegg til en forståelse for at tilhøreres standpunkt påvirker hvordan de lytter. Videre i intervjuet drøfter vi hvorvidt denne oppgavens læringsdesign var en god måte å lære om nettopp dette på. Elevene gir uttrykk for at det var en vanskelig måte å lære på:

L: Men denne oppgaven hvor dere skulle skape en fagsamtale selv rundt dette, var det en god måte å lære om det på?

E3: Jeg synes det var litt vanskelig måte å lære på.

L: Okay. Er det noen måte du tenker at det vært enklere? Hadde du lært bedre hvis jeg foreleste om det eller er det andre metoder?

E3: Jeg tror det.

L: Og er det fordi at dere måtte finne fram til mye av den kunnskapen selv som gjorde det vanskelig?

E3 og E2: Ja.

E2: Ja, jeg føler at det var ikke det enkleste måten å lære på. Ja, jeg vet ikke sikkert, men hele greia hadde vært enklere å sette seg inn i hvis for eksempel du hadde forklart.

Denne ytringen om at det hadde vært enklere hvis jeg som lærer hadde forklart og undervist, gjenfinner jeg også i utsagn fra spørreundersøkelsen, hvor en elev påpeker at det var helt greit å jobbe på denne måten, men at det hadde vært bedre å lære om det fra læreren. I intervjuet sier altså elev 2 det samme, det hadde enklere hvis jeg hadde undervist om temaet. Men når jeg spør om hvordan arbeidet de har gjort kan påvirke hvordan de oppfatter ordvalgene i en tale i framtida, ser hen selv at de kan ha oppnådd langsiktig læring:

L: Men om 2 år fra nå da, når du leser en tale, tror du at du likevel kanskje er flinkere til å gjennomskue positive og negative ladde ord?

E2: Ja, fordi jeg har gjort det før. Ja.

Denne langsiktige læringen settes det ord på i spørreundersøkelsen også. Et stort antall respondenter oppgir at å skape en samtale om et konkret tema, har gjort at de virkelig har lært og forstått temaene i den gitte oppgaven. Samtidig er det flere som gir uttrykk for at det likevel var en vanskelig måte å lære om dette på, og at selv om de oppgir å ha lært og forstått, så skulle noen ønske at læreren hadde undervist om temaet på tradisjonell måte. Som nevnt omtaler McGarr prosessen som foregår når elevene spiller

inn podkast som at elevene går fra å være “knowledge receivers” til å bli “knowledge creators” (McGarr, 2009, s. 317), og det kan se ut til at elevene i materialet viser til denne prosessen. Det antyder at selv om det er lærerikt å skape egen kunnskap, så er det også krevende, og elevene vil gjerne også være mottakere av kunnskap.

4.4.2 Læreplanmål

I spørreundersøkelsen ble elever bedt om å svare på om de lærte noe av å analysere språk og om de lærte noe av å drøfte en tales kontekst. Disse norskfaglige spørsmålene ble i oppgaven eksplisitt knyttet til læreplanmål i norsk. Elever som krysset «ja» på disse, ble bedt om å utdype skriftlig hva de hadde lært. På spørsmål om «hva lærte du om å analysere språk?», svarer 38 elever. Enkelte kommenterer at de lærte noe, men at det er vanskelig å forklare hva. Flertallet trekker fram at de lærte noe om positivt og negativt ladde ord, mens enkelte trekker fram ords betydning.

| | |
|-----------|--|
| anonymous | Jeg lærte at språk analyse handler om hvordan språket tolkes. Men enkelte ord og setninger også spiller en stor rolle i måten språket tolkes på. |
| anonymous | Jeg lærte å finne meningen bak ordene på en måte. Både i negative ladde ord og positive. At selv om det står et ord, så kan det bety noe helt annet. Det spørs litt hvilken anledning kam bruker ordene. |
| anonymous | jeg lærte at ord som vi, jeg og du, kan mene forskjellige ting når trump snakker. for eksempler når han sier ordet "vi" i talen mener han alle republikanerne sine og han selv. |
| anonymous | Jeg lærte å sette meg dypere inn i språket, og tenke over positivt- og negativt ladete ord for eksempel, og jeg lærte litt om hvordan ord kan bruke makt til å påvirke. |

Tabell 3: Utdrag fra svar på spørsmål om «Hva lærte du om å analysere språk?»

I svarene i tabellene trekker elevene fram ulike eksempler på hva de har lært om språk og kommenterer språkbruk på flere nivåer. I utsagnet «at selv om det står et ord, kan det bety noe helt annet» kommenterer eleven et ords denotative og konnotative aspekt. Den første eleven trekker også fram det å tolke språk, og at både enkeltord og hele setninger har betydning når man skal tolke. Det samme poenget eksemplifiseres i

tabellens tredje utsagn, hvor elevene kommenterer pronomenet «vi» og Trumps bruk av ordet. Eleven skriver «når han sier ordet «vi» i talen mener han alle republikanerne sine og seg selv». Flere elever kommenterer at de lærte noe om språk ved å drøfte hvem «vi» er i talen. I det siste utsagnet i tabellen trekkes negativt og positivt ladde ord fram.

I intervjuet utdypes perspektivet på ordbruken. Fortsatt er det særlig negativt og positivt ladde ord som trekkes fram, også når jeg i intervjuet prøver å spore elever over på retoriske begreper og hvordan en situasjon kan framstilles på ulike måter. Elevene diskuterer hvordan tilhørere hører det de vil høre i en tale:

E1: Jeg lærte jo at folk hører hva de vil høre. Det er det som vi fokuserte på, at de som ville høre at Trump har makten, hørte alt positivt, mens de som var imot Trump hørte alt negativt. Så vi ble mer bevisst på at mennesker tenker ikke så mye på ord, men mer det de vil høre. Samtidig så snakket vi om hvordan vi tolker ordene og det var jo da vi skjønnte forskjellen mellom positive og negative ord.

E3: Enig.

E6: Vi tenker jo det samme som (navn på E1) sa, at man hører det man vil høre.

L: Et av målene i læreplanen var også at man skulle forstå Hvordan en hendelse kan framstilles ulikt og drøfte hvordan egeninteresser kan prege synet på hva som blir opplevd som fakta og sannhet, og det er vel egentlig det du sier noe om der (navn E1). og så er et av målene at man skulle gjenkjenne retoriske appellformer ikke sant, å spille på følelser blant annet, og ulike måter å argumentere på. (Navn E5), føler du at gruppa di lærte noe om disse tingene, om språkbruk og om det å spille på følelser for eksempel?

E5: Ja, eller, vi kom liksom ikke veldig godt i gang i starten, da. nå Men på slutten der når vi skulle jobbe med det, forsto vi liksom forskjell på negative ord og litt sånn positive ord som (navn E1) sa, at de hører liksom det de vil høre. De som støtter Trump ville høre det positive og vi som ikke gjør det, vi hører bare negative.

Elevene har gjennom tiden på ungdomsskolen flere ganger arbeidet med retorikk og retoriske begreper, men å undersøke betydningen av enkeltord var en mer ukjent oppgave. Kanskje er det nettopp derfor akkurat dette trekkes fram som eksempel i datamaterialet. Å forstå betydningen av ord i talen oppleves som ny kunnskap, mens retorikken er repetisjon. Når elev 5 sier at de mot slutten av arbeidet *forsto*, kan det tyde på at elevene lærte noe nytt. Elev 1 sier noe av det samme, når hen sier at de etter hvert *skjønnte* forskjellen på positive og negative ord. Elev 3 sier seg enig. Elevene setter også her ord på å ha skapt ny kunnskap.

Når det gjelder spørsmålet *hva lærte du av å drøfte talens kontekst* i spørreundersøkelsen, svarte 34 elever. Respondentene trekker fram at å forstå en tale i lys av dens kontekst var nytt for dem. Flere svarer litt på siden av spørsmålet, hvilket kan tolkes som at begrepet ikke er helt forstått, og at elevene ikke eier kunnskap knyttet til kontekst helt enda. Mange nevner at de lærte hvordan de kunne forstå hvem en tale egentlig henvendte seg til. Jeg tolker dette som at de har forstått hvem *vi* er i Trumps tale. I utsagn som omhandler konteksten, beskrives det at elevene har forstått hvorfor en tale holdes. En respondent skriver: «Jeg hadde aldri hørt om talens kontekst før jeg ble forklart hva det er. Jeg lærte at det hadde veldig mye å si når, hvor og hvorfor man har akkurat denne talen». Et annet svar peker på at hen lærte mer om konteksten og hvorfor noen blir sterkt påvirket av denne talen, «og noen andre ikke, og hvorfor alle vi forstår den forskjellig». Elevene påpeker her sentrale trekk ved retorikken, som var et av læreplanmålene for oppgaven.

4.4.3 Undervisning

Informantene gir uttrykk for å savne en tydeligere undervisning ved prosjektets oppstart. Grunnet tidligere nevnte restriksjoner, ble undervisningen spilt inn og delt som en PowerPoint-forelesning som elevene selv måtte se og lytte til. I intervjuet ga elevene uttrykk for at de ikke hadde fått noe undervisning om innspilling av podkast. Jeg stilte spørsmål om hvorvidt de hadde sett på nevnte PowerPoint, og det bekreftet de at de hadde. Elevene ga likevel uttrykk for at de savnet å lære mer om podkast ved oppstart, noe som kommer fram når jeg stiller spørsmål ved om lærer burde ha gjort noe annerledes hvis klassene skulle hatt en ny podkastoppgave. E3 svarer raskt at det kunne ha vært lettere hvis de hadde gått gjennom stoffet i klassen først. Informantene mente at det var vanskelig å finne nyttig informasjon om å spille inn podkast på internett.

4.4.4 Vurdering

Oppklarende spørsmål

I intervjuet finner jeg at informantene viser et metaperspektiv knyttet til egenvurdering av arbeidsprosessen. Dette perspektivet kommer fram når jeg stiller spørsmål om hvilke begrensinger elevene opplever podkast gir som oppgaveform. Elevene trekker fram at ettersom de i denne oppgaven ikke lyttet til andre sine innspillinger, så mistet de muligheten til å vurdere seg selv ut ifra hvordan andre hadde løst oppgaven. I intervjuet vektlegges dette også som noe positivt, for de elevene som stresser med at de sammenligner seg med andre. Men, som E1 fastslår, «så mistet vi litt det å vite hvordan andre ligger, sånn at vi kunne vite hva som var forventet, liksom». Her belyser elevene den læringen og egenvurderingen som kan oppstå ved å nettopp se hvordan andre løser en oppgave.

Informantene reflekterer også rundt den summative vurderingen ved avsluttet oppgave. Underveis i intervjuet diskuterer vi likheter og ulikheter mellom fagsamtale, podkast og framføringer. Noen respondenter i spørreundersøkelsen beskrev at de ikke likte den manglende muligheten til å få oppfølgingsspørsmål innspilling ga. Noen respondenter skrev at de liker fagsamtale best, ettersom de kan bli stilt spørsmål i etterkant. I intervjuet trekkes det samme fram gjeldende framføringer, og informantene fastslår at det kan være bedre med presentasjoner, for da kan lærer spørre elevene hvis det er noe de har glemt å få med, og så «kan vi svare hvis vi vet det». Som vist tidligere, viser forskning at elever sjelden får oppklarende spørsmål, men elevene peker her på at de setter pris på å ha muligheten til å få det.

Utover i intervjuet reflekterer elev 1 rundt at det nå er en innspilling som skal vurderes og ikke en framføring eller fagsamtale hvor læreren er til stede. Eleven forklarer hvordan det gjør at hen ikke umiddelbart vet hvordan de presterer:

Det er jo annerledes fordi man vet jo, når man har presentasjon så vet man på en måte hvor bra man har gjort det fordi du snakket og så fikk du se litt reaksjoner og sånn. Så man forstår litt hvor bra man har gjort det. Med podkasten så måtte vi bare gjøre det og så kunne vi ikke helt vite hvordan vi lå an før du gir oss tilbakemelding.

Denne kommentaren fanger noe av skillet mellom muntlighet i en framføring og muntlighet i en innspilling. Når man har tilskuere, enten medelever eller lærer, så får den som snakker en umiddelbar reaksjon i form av aktiv lytting. Elevene kan få en følelse av om de gjør det bra eller dårlig basert på den tause responsen i andres lytting. Denne opplevelsen av umiddelbar respons er helt borte fra innspillingen.

Begge disse momentene gir innspilling av podkast fellestrekk ved innlevering av tekst. Lærer kan stille oppfølgings spørsmål etter å ha lyttet til podkasten, men det er ikke knyttet til selve tidspunktet for innspilling og vil i så fall være en forsinket respons. Ved innlevering av tekst kan lærer stille eleven spørsmål om teksten, men først etter å ha lest den, og responsen er dermed forsinket. Elev 1 setter altså her ord på den umiddelbare responsen som blir borte.

4.5 Utvikling av muntlige ferdigheter gjennom utforskende fagsamtale

Det siste aspektet knyttet til elevens læringsutbytte, omhandler utvikling av muntlige ferdigheter gjennom utforskende samtale. Etersom den utforskende fagsamtalen i denne studien ble gjennomført i grupper, er funn knyttet til gruppearbeid presentert her. I tillegg presenteres funn knyttet til framføringer, stemmebruk og sårbarhet.

4.5.1 Gruppearbeid

Temaet gruppearbeid er delt i to koder, ut ifra hvorvidt elevene omtaler gruppearbeidet underveis som et positivt samarbeid, eller om de skildrer utfordringer med samarbeidet. Det er noen få kommentarer som skildrer sistnevnte. Én kommentar i spørreundersøkelsen skildrer at det har vært vanskelig å få gruppa til å fungere godt: «jeg følte ikke gruppa mi samarbeidet veldig bra, for det ble bare til at vi skulle finne informasjon om enkelte ting selv og snakka nesten ikke sammen om det». Denne opplevelsen beskriver noe mange lærere ofte er vitne til, at elevene fordeler arbeidet som skal gjøres og jobber selvstendige hver for seg. En annen elev trekker fram at dette er en type oppgave hvor man blir veldig avhengig av gruppa man er plassert på.

Både i spørreundersøkelsen og i intervjuet trekkes det først og fremst fram positive opplevelser med gruppearbeidet. Elever i hver klasse var som nevnt delaktige i å sette sammen gruppene, og det kan være en medvirkende faktor til at mange oppgir å være fornøyd med gruppene sine. I tillegg er det mange uttalelser om hvor viktig gruppa ble i arbeidet. En elev trekker fram dette, når hen skriver at «som en gruppe kunne vi minne hverandre på hva som er viktig når vi snakker og samtalen vår bli slik at det ikke var kjedelig å høre på». En annen elev skriver at hen lærte mer om å jobbe med andre elever, og «forsto mer hvor viktig gruppearbeid er».

I intervjuet diskuterer elevene erfaringene de gjorde seg med arbeidet i gruppa si. Elev 6 kommenterer at hen ikke helt vet hvorfor, men at det var enklere å jobbe i grupper med podkasten enn med framføringer. Dette stiller jeg oppfølgingsspørsmål til, og elevene resonnerer seg fram til at de som gruppe hadde et ønske om å få til en samtale i stedet for en presentasjon:

L: Det er veldig ofte sånn at når man har gruppearbeid og skal ha framføring, så deler man det veldig sånn opp, at du snakker om den delen og han snakker om den delen. Fikk dere mer helhet i det med podkast eller blei det sånn da og?

E3: På vår gruppe i hvert fall så ble det mye det samme som å ha presentasjon.

E1: Jeg synes det egentlig var veldig likt, fordi vi skrev manus. Men vi jobbet ganske mye mer som en gruppe istedenfor at vi delte opp i sånn forskjellig, ja at hver og en skal snakke om noe spesielt. Vi ville at det skulle være en diskusjon, det var det som var målet med podkasten vår. At podkasten vår skulle være en samtale i stedet for at vi bare presenterte temaet. Jeg tror det er den største forskjellen.

E3 innleder her med å si at det å samarbeide om podkast er ganske likt som å samarbeide om framføringer. E1 sier først at det er mye likt, før eleven beskriver et godt samarbeid hvor hele gruppa involverer seg i det felles arbeidet. Senere i intervjuet kommer samme elev tilbake til dette:

E1: Det er jo som sagt opp til person liksom, hvordan man føler det. Men vi, jeg føler når vi hadde en podkast så var det én oppgave, og så var det alle sammen sin oppgave så vi snakket om alt sammen samtidig, så det var en gruppeoppgave.

Generelt gir tilbakemeldingene et bilde av at mange elever har opplevd et godt samarbeid, og når de gis tid til å reflektere rundt hvorfor det er slik, setter de ord på at det omhandler at de har løst oppgaven sammen. I sitatene til E1 over, ser vi også at hen

knytter den opplevelsen til det å samtale. Det å skape en samtale som en del av gruppearbeidet, kan se ut til å være en viktig del av den positive opplevelsen av samarbeidet. Dette kommer fram i avslutningen av intervjuet, hvor elevene reflekterer seg imellom rundt hva de synes de hadde lært. Her vektlegges også det å få til en samtale:

E3: Jeg vet ikke hva jeg lærte, jeg.

E2: Ikke jeg heller, det var litt vanskelig spørsmål, egentlig.

E3: Hva lærte du, (navn E4)?

E4: Å få det til å høres mer ut som en samtale, ikke bare fakta.

E2: Ja, det er sant.

E5: Jeg lærte å diskutere litt mer.

E2: Ja, du får ikke akkurat diskutert så mye på en presentasjon.

E1: Jo, vi lærte ikke så mye fordi vi ikke fikk undervisning, men jeg er enig i det (navn E4) sa.

E6: Jeg er enig i det dere sier.

E4: Vi lærte bedre å snakke som at det er en samtale, ikke sånn at det er en presentasjon, sånn at det ikke høres ut som at du leser opp fra manus.

L: Ja, det er bra. Er det andre ting?

E5: Man lærer å diskutere mer. Vi liksom diskuterer i stedet for å lese opp fra et manus.

Elevene beskriver her en stor ulikhet mellom tradisjonelle framføringer og utforskende samtale. Elevene forholder seg til hverandre og samarbeider på en annen måte. I den utforskende samtalen diskuterer de, mens de i framføringer presenterer uten å samtale.

4.5.2 Sammenligning framføring i gruppe og innspilling av podkast i gruppe

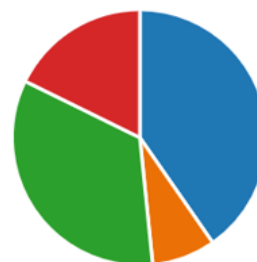
Temaet sammenligning spiller videre på gruppearbeidet, men omhandler selve arbeidet elevene har gjort og kommentarer som sammenligner innspilling av podkast med å ha gruppeframføring. Kodingen omhandler først og fremst dette. I tillegg er det to koder som omhandler språk og stemmen, ettersom elevene trekker fram hvordan det oppleves i podkast i motsetning til under framføring for en klasse.

Noen elever gir uttrykk for at de er trygge i muntlige situasjoner, og at de synes det enhver form for muntlighet er uproblematisk. Dette er også et av ja/nei-spørsmålene i spørreundersøkelsen:

2. Hvordan likte du å lage podkast i stedet for å ha framføring?

[Flere detaljer](#)

| | |
|---|----|
| ● Jeg likte podkast bedre | 25 |
| ● Jeg synes framføring er bedre | 5 |
| ● Jeg synes begge deler er ok | 21 |
| ● Jeg liker ingen av de | 11 |



Figur 7: Kakediagram fordeling av svar på ja/nei-spørsmål i spørreundersøkelsen

Svarene viser at 5 av 62 respondenter foretrekker framføring, mens 11 respondenter hverken liker podkast eller framføring. Hele 21 synes at begge deler er ok. I neste spørsmål, som etterspør svar på hvordan elevene likte å arbeide med muntlige ferdigheter i denne oppgaven, er det mange som oppgir at de likte godt å spille inn podkast. Flere skriver at de blir litt lei av å høre sin egen stemme, men at de føler seg trygge. Noen påpeker at de hadde foretrukket en fagsamtale med lærer. Disse svarene er ikke utdypet i materialet fra spørreundersøkelsen.

4.5.3 Stemmebruk og språk

Når vi i intervjuet diskuterer stemmen som verktøy, har elevene litt ulike erfaringer som trekkes fram. I denne sekvensen trekker elev 2 fram kroppsspråket som støtte for forståelsen. I tillegg kommer hen inn på at det å vise mye ved kun å bruke stemmen kan være krevende:

L: Ja. Et par spørsmål til, og det ene er jo er det noe som er vanskeligere å liksom få fram når man skal ha faglig tema som podcast?

E2: Det som kanskje jeg syntes var vanskeligere, var at når du har en presentasjon for eksempel foran klassen, så ser de andre kroppsspråket ditt og da skjønner de på en måte hva du prøver å si. Mens når det er podcast så må du på en måte vise det veldig mye med stemmen din og det kan være utfordrende.

L: Tror du det kan være mer utfordrende for noen og enklere for andre?

E2: Ja, det er jo forskjell fra person til person.

Her vender eleven tilbake til opplevelse av manglende umiddelbar respons, som tidligere nevnt ble nevnt av E1. Når elevene spiller inn podkast blir kroppsspråket som støtte for å vise hva man mener borte, og elevene må bevisst jobbe for å formidle det samme gjennom stemmen. Elev 5 og elev 2 føler seg tryggere når det bare er stemmen, og ikke hele kroppen, som er viktig:

L: Ja, hvordan oppleves det når stemmen blir viktigst? Når det bare er stemmen din og ikke resten av deg?

E5: Jeg føler det er tryggere når noen bare hører stemmen min.

E2: Jeg er ganske enig i det. Det føles liksom bedre å ha bare stemmen enn, hva skal jeg si, ha hele deg. Da ser de andre hva du gjør og hvor du ser på og det du gjør med henda dine, ikke sant.

L: (henvender seg til E4): Hva tenker du, kjenner du deg igjen i det?

E4: Nei, jeg synes ikke det er så mye forskjell.

To av elevene opplever altså en større trygghet i framføringen når det bare er stemmen som er verktøyet i presentasjonen, mens det E4 synes det er lite forskjell. Videre i intervjuet drøfter elevene flere aspekt ved stemmen og stemmebruken. Elevene opplever at de har fått øvd mye på å bruke stemmen sin bevisst. Både tempo og å snakke høyt og tydelig trekkes fram. E1 trekker fram at det var nyttig å bli bevisst på å legge merke til hvor høyt man snakket og hvilke uttrykk man brukte ofte. E2 påpeker at det kan høres om du leser fra manus, «men det må man være forsiktig med, da. Det skal ikke høres at du faktisk leser, men som at du har en samtale» (E2).

E1 skyter inn at det for hen også handler om selve språket. Eleven har fremmedspråklig bakgrunn, og beskriver hvordan det kan oppleves å ha framføring foran klassen:

E1: Jeg vet jo at folk legger til merke hvis jeg sier noe feil. Jeg har jo en liten sånn aksent. Hvis vi tenker på det, så har jeg jo det. Men jeg tenker ikke på det selv. Men jeg vet at andre gjør det fordi det jo er annerledes enn det de er vant til å høre. Men når jeg sitter og hører på mange som har presentasjoner rett etter hverandre, så blir jeg mer bevisst på at jeg høres litt annerledes ut. I norsken så er liksom det viktigste for meg å høres så riktig ut som mulig.

Denne refleksjonen er en viktig påminnelse, for det kan være mange årsaker til at en elev kan oppleve det som utfordrende å delta i muntlige aktiviteter. De andre elevene i intervjuet gir tilbakemelding til E1 at de forstår hva hen mener. Deretter dreier samtalen seg over på hvordan de sammenligner seg med andre under framføringer, og å sammenligne seg samt å føle stress, press og utrygghet er temaer som går igjen.

4.5.4 Sårbarhet

Flere ganger underveis i intervjuet bruker elevene ord som stress og press, og beskriver følelsen av å føle seg utrygge i muntlige situasjoner, og jeg har samlet disse uttalelsene under temaet sårbarhet. Elevene trekker raskt sammenligninger mellom gruppeframføringer og podkast og fastslår at sistnevnte er mindre stressende. «Det er litt mindre stressende enn å snakke foran resten av klassen», innleder E1. E2 utdyper og oppklarer:

E2: I tillegg så er det sånn på podkast så ser du på en måte ikke hverandre eller du ser bare de du jobber med og da får du kanskje ikke så mye press på deg som når alle andre ser på deg, hvis det gir mening.

L: Ja, men betyr det at det du sier om mindre press på deg er fordi du følte deg friere eller mer avslappet på podkasten?

E2: Jeg, ja, jeg tror det. Da var det ikke liksom «herregud, jeg skal ha framføring», liksom. Da var det jo bare «jeg skal bare snakke, liksom».

Det er altså to faktorer som gjør at elevene opplever at det er mindre stress med podkast enn med framføring. Det er både det at kun gruppa er til stede under innspillingen, og at selve formen kan oppleves mindre stressende. Samtidig utdyper E5 at den enkelte ikke bærer alt stress alene, «hele gruppa er jo med». Gruppefelleskapet gjør også at det ikke er like skummelt å stå foran klassen ved framføringer, ifølge E5, så lenge det er snakk om gruppeframføringer. E6 legger til at dette er ulikt ved innspilling av podkast. Det er bedre å ha gruppeframføring enn individuell framføring foran klassen, men uansett «får man liksom mange øyne på seg, da, så det blir litt stress det også. Det var forskjell med podkasten». Videre drøfter vi årsaker til at elever kan føle seg sårbare under en framføring:

E5: Det kan jo være at man er redd for at man skal bli ledd av for eksempel eller si noe feil så det synes. Eller bare fikle med hendene eller et eller annet.

L: Men hender det at man blir ledd av?

E5: Det kan jo skje, liksom. Men ja det hender jo at man ser noen ler, men det er ikke sikkert de ler av deg, men at man føler at man blir ledd av når man står der oppe.

L: Dere andre, hva tenker dere kan være grunnen til at man føler seg sårbar?

E6: Det er kanskje det å føle på det presset å gjøre det like bra som de før deg har gjort. Det at du føler at presentasjonen din kanskje ikke er like bra og like innholdsrik som de før deg, da, så man sammenligner seg. Så begynner man å stresse og det er ikke alle som tåler det.

E3: Jeg er enig. Det handler mye om at man sammenligner og så kan man bli stressa og mer redd for å dumme seg ut foran alle sammen.

E4: Jeg er ganske enig med (navn, E6).

Svarene i intervjuutdragene er i tråd med nevnte funn av Børresen, Grimnes og Svenkerud, som knytter sårbarheten elevene opplever til blant annet utseende og formuleringsevne (Børresen et.al., 2012, s. 257). I tillegg ser vi her at elevene forteller om en konstant egenvurdering som også baserer seg på å sammenligne seg med hva de andre gjør, og å tolke andres oppførsel, som latter, underveis mens man framfører. Når jeg stiller spørsmål om det hender at de selv ler av noen under en framføring, rister alle på hodet, og gruppa fastslår raskt at de er mer opptatte av seg selv enn av andre.

Elevene mener at man kan føle seg mindre sårbar når man spiller inn podkast, selv om «det er sikkert noen som synes det er skummelt å ha podkast like mye som å skulle ha presentasjon» (E3). E4 legger til at de kan jo føle press for at de ikke skal ødelegge for andre på gruppa, men tror ikke man kan oppleve mer press på podkast enn på gruppeframføringer. Deretter samtaler vi videre om sårbarhet og trygghet. E5 poengterer at det som sies ved en framføring ikke kan tas tilbake, som en motsetning til redigeringsmulighetene ved podkastinnspilling. Deretter diskuterer E5 og E6 opplevelsen av nervøsitet når man skal spille inn podkast:

L: Men den sårbarheten da, som man kan føle når man har framføring, kan det oppleves annerledes når man spiller inn podkast? Kan noe av den sårbarheten bli borte?

E5: Ja, du blir mye tryggere da, fordi du kan spille det inn på nytt og bare ta vekk det du akkurat sa og spille inn på nytt. Hvis du sier feil på presentasjonen da, for eksempel, så kan du liksom ikke ta det tilbake.

L: og du sa jo det med å si noe feil så det synes eller det å bli ledd av. Forsvinner den følelsen når man spiller inn podkast, tror du?

E5: Ja, som regel så er det liksom ikke så veldig mange som er til stede når vi skal spille inn podkast så blir det ikke liksom flaut fordi du kjenner dem litt mer, egentlig.

L: Takk. (Navn E6) er du enig?

E6: Ja, fordi da er det ikke bare du som sitter der og på en måte er nervøs det er liksom alle andre er nervøse, så blir det sånn, da tenker du at de kanskje ikke kommer til å le av deg, fordi de tenker det samme, da, nervøse alle sammen.

Elevene beskriver her at muligheten podkasten gir til umiddelbar redigering, skaper en trygghet. Det samme skapes av settingen hvor kun egen gruppe er til stede. E5 sier at det ikke blir så flaut fordi man kjenner dem litt mer. Jeg tolker dette utsagnet som at det i gruppesamarbeidet har oppstått en trygghet i forhold til hverandre, mer enn at de er blitt så godt kjent. E6 erkjenner at hele gruppa er nervøs, og det skaper en form for trygghet for den enkelte. Denne opplevelsen ser det ikke ut til at elevene klarer å overføre til medelevene når hele klassen er samlet. Her setter elevene ord på den

tryggheten Barnes viste til at kan oppstå når elever får jobbe med utforskende samtaler i små grupper (Barnes, 2010, s. 8).

4.6 Oppsummering av funn

For å oppsummere, vil jeg foreløpig presentere hovedfunnene sett opp mot perspektiv på læringsutbytte knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål i studien:

- Det er et tydelig funn at elevene oppgir å ha lært mye om de norskfaglige temaene i oppgavebestillingen. Oppgaven stilte flere konkrete spørsmål, og det er gjennomgående i datamaterialet at elevene har hatt et godt læringsutbytte knyttet opp til oppgavebestillingen og de norskfaglige kompetansemålene.
- Det neste hovedfunnet omhandler digital literacy. Elevene savnet mer konkret undervisning om hvordan man skulle lage podkasten. Lærer kan ikke anta at alle elever har digital kompetanse på dette området, og kan vise eller lage en guide til elevene om de tekniske sidene ved å produsere en podkast.
- Det tredje hovedfunnet omhandler at elevene blir produsenter av sin egen kunnskap. Elevene går fra å være mottakere av kunnskap til å selv skape den. Å bli produsenter av egen kunnskap er også en krevende prosess, og elevene gir uttrykk for at det hadde vært fint å bli undervist i stedet. Samtidig viser de forståelse for at de gjennom å produsere egen kunnskap også har oppnådd en mer grunnleggende forståelse for temaet enn ved å kun lytte til undervisning.
- Det fjerde funnet peker på trekk ved podkast som er sammenlignbare med skriftlige arbeider. Elevene trekker særlig fram mangel på umiddelbar respons og at muligheten for å få oppklarende spørsmål blir borte. Den umiddelbare responsen gjennom aktiv lytting fra en lærer eller medelev gir en følelse av hvordan det har gått. Det at denne blir borte, gjør at elevene synes det er vanskelig å vurdere seg selv. De kunne tenkt seg å lytte til de andre gruppene sine podkaster som støtte for egen metarefleksjon. Når podkasten er levert, blir

den sammenlignbar med et avsluttende skriftlig arbeid. De får ikke respons før lærer gir tilbakemelding, og det oppleves uvant.

- Det femte hovedfunnet viser at de fleste elevene opplever at når de arbeider med å skape podkasten, så samarbeider de på en annen måte enn når de skal ha fagsamtale med lærer eller ha framføring i gruppe. I datamaterialet vektlegger elevene at det oppstår et arbeidsfellesskap i gruppa. Elevene beskriver gruppearbeidet som godt, og flere setter ord på at de gjennom arbeidet med denne oppgaven forsto hva et gruppearbeid faktisk skulle være. I intervjuet setter informantene ord på at dette i stor grad handler om at de sammen skaper en samtale eller diskusjon.
- Det sjette og siste hovedfunnet handler om sårbarhet. Elevene oppgir at de føler seg tryggere ved denne formen for muntlighet. Det handler både om at det bare er stemmen og ikke hele seg selv som blir satt på spill, samt at gruppefellesskapet som oppstår skaper trygghet. Elevene føler at de blir kjent med hverandre ved å samarbeide på denne måten, og beskriver at de står i arbeidet med oppgaven sammen på en annen måte enn ved framføringer og fagsamtaler med lærer. I tillegg forsterkes trygghetsopplevelsen av muligheten for å redigere opptaket underveis, og å kunne redigere det i etterkant.

Elevers perspektiv på eget læringsutbytte slik det kommer fram av materialet kan dermed knyttes digital literacy, elever som kunnskapsprodusenter og aspekter av muntlighet knyttet til bruk av podkast som læringsverktøy. Det siste gjelder særlig podkast som en muntligskriftlig sjanger og momenter knyttet til arbeid med podkast og muntlighet i grupper, samt sårbarhet.

5 Diskusjon

I dette kapitlet drøftes hovedfunnene når det gjelder elevenes perspektiv på eget læringsutbytte opp mot problemstilling med forskningsspørsmål og belyses teoretisk.

5.1 Digital literacy

I sin studie peker Cain på to viktige områder læreren må reflektere over når teknologi benyttes i skolen: Det ene er som nevnt å vurdere sin egen tekniske kompetanse, mens det andre er å vurdere om elevene kan ta i bruk teknologien på en effektiv måte (Cain, 2020, s. 24). Et funn i denne studien er at elever savner undervisning eller opplæring knyttet til å spille inn podkast, og funnet er i tråd med funn i en studie av Andreas Lund og Trond Eiliv Hauge om læring i teknologirike omgivelser:

While this is a situation that seems to require a structured and persistent design for teaching, we see how such a design yielded too quickly for a design for learning and which left, no doubt with the best of the teacher's intentions, too much to the learners (Lund & Hauge, 2011, s. 267).

Selv om lærerne har gode intensjoner, overlates elevene for mye til seg selv når læringsdesignet involverer bruk av teknologi.

Underveis i dette prosjektet ble rammene for hva som praktisk kunne gjennomføres endret. Ved oppstart var rammen satt. Restriksjoner grunnet Covid-19 gjorde at tre klasser var delt i seks kohorter, og at de hadde flere dager per uke med digital undervisning. Innspillingen skulle derfor foregå over Teams, en plattform elevene og læreren kjente godt. Rett før innspillingsstart endret dette seg, og all undervisning foregikk fysisk. Elevene spilte dermed inn podkastene på skolen. Noen grupper hadde god kjennskap til ulike teknologiske løsninger, og valgte å benytte ulike apper for å spille inn podkast. Men noen elever strevde med å finne ut av hvilke muligheter for innspilling de nå hadde, uten at de ba om hjelp. Vi som lærere fanget ikke opp at elevene valgte andre innspillingsapper, og antok at alle elevene spilte inn via Microsoft Teams. Det var det ingen som gjorde. Endrede rammer skapte en teknologisk utfordring som vi ikke oppfattet.

Funn i denne studien viser at muligheten for å redigere i løpet av innspillingen er for de fleste elevene et verktøy de setter pris på. Elevene forteller at det gir muligheten til å levere det beste produktet, i motsetning til ved en framføring, hvor de bare får den ene sjansen. Det er ikke kun podkastopptak som gir denne muligheten, å lage en PowerPoint med lydspilling vil også gi den samme redigeringsmuligheten.

På den andre siden opplevde elevene at lærernes og deres egen digitale literacy som en begrensning. De elevene som trengte undervisning knyttet til tekniske aspekt, opplevde at de ikke fikk det. I den nevnte studien til Lund og Hauge, beskrives mangel på lærerstøtte når det oppstår ulike utfordringer i læringsdesignet, og dette gjelder både mangel på individuell veiledning (Lund & Hauge, 2011, s. 269), og «the lack of teacher presence» (Lund & Hauge, 2011, s. 268). I undersøkelsen til Nyman og Senneryd (2015), spilte elevene inn flere podkaster over tid, og studien viser at flere elever uttrykte at det var vanskelig i starten, men da de spilte inn den fjerde og siste podkasten, rapporterte elevene at det var blitt enklere (Nyman & Senneryd, 2015, s. 17). En slik læringskurve kan man kanskje anta at gjelder både for elever og lærere. Elevene i denne studien uttrykker at de ønsker å få arbeide med podkast flere ganger, etter at de nå har forstått hvordan de kan ta i bruk teknologien for å spille inn. Tidligere har jeg nevnt Higgins poeng om at lærere ikke alltid forstår rekkevidden av nå ta i bruk nyvinninger, men han understreker også betydningen av å forsøke: «This is not necessarily a bad thing, because if no one adopted an innovation in practice, there might be nothing to evaluate and little knowledge gained” (Higgins, 2003, s. 270). Både elever og lærere lærer ved å teste ut læringsverktøy.

5.2 Elever som kunnskapsprodusenter

Datamaterialet viser at elevene trekker fram det samarbeidet som oppstår når de skaper en samtale eller en diskusjon i fellesskap. Elevene vektlegger at de arbeidet fram et manus, og at de la vekt på å få samtalen til å flyte og ikke høres ut som en diskusjon. I stedet for at gruppa fordeler arbeidet mellom de enkelte medlemmene, samarbeider de om helheten. Funnene bekrefter den fellesskapsfølelsen som Dversnes (2020) trekker fram. I følge Mercer og Dawes, må ikke vi lærere undervurdere den hverandre-

læringen som kan oppstå når lærer ikke er til stede (Mercer & Dawes, 2008, s. 66). Tvert imot kan lærers nærvær påvirke elevens samtaleform i begrensende retning.

Å produsere sin egen kunnskap er en krevende arbeidsform, ifølge elevene. Samtidig ser elevene selv at de har oppnådd varig kunnskap på flere områder, og har styrket sine digitale ferdigheter, sine samtaleferdigheter og konkrete norskfaglige læringsmål. På denne måten har elevene oppnådd dybdelæring, som av Utdanningsdirektoratet defineres som «kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019, 13. mars, s. 1). Dversnes (2020) trekker fram nettopp elevene som produsenter av egen kunnskap som en av grunnene til at man bør arbeide med podkast i klasserommet. Ettersom elevene selv opplever at arbeidsformen er lærerik, men krevende, kan lærere samarbeide om å balansere arbeidsmengde og arbeidsmetoder i en periode hvor elevene arbeider med podkast.

Innspilling av podkast i gruppe kan gi elevene en læringsarena hvor elevene får øve opp sin sekundærdiskurs. Skolen handler om sekundærdiskurser, ifølge Penne (2010, s. 35), men elever har ulik grad av kjennskap til skolens diskurs. Samtaleformene i norskfaget åpner opp for spontane samtaleformer hvor elevene kan benytte seg av sin primærdiskurs. Når elevene skal ta i bruk sekundærdiskursen, er det gjerne knyttet til forberedt tale. I norskfaget kan det være vanskelig for eleven å vite når det forventes at hen skal ta i bruk et fagspråk. Tilgjengelig forskning viser at det først og fremst er framføring som er den muntlige presentasjonsformen som dominerer i skolen (Svenkerud et.al. 2012), dermed får elevene lite trening i å øve opp sin sekundærdiskurs og å bevege seg mellom de ulike samtaleformene. I en oppgave som bruker podkast som læringsverktøy, kan elevene få muligheten til å modellere for hverandre under innspillingen. Når elevene bruker tid på å lytte sammen, hjelper de hverandre både til å bli gode å lytte til, men også å uttrykke seg godt. I utformingen av oppgaven kan læreren legge inn bestillinger som hjelper elevene inn i fagets sekundærdiskurs. Blikstad-Balas og Roe trekker fram viktigheten av en lærer som «aktivt modellerer hvordan muntlig kompetanse kan utøves i ulike situasjoner» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72). I en elevaktiv oppgave, åpnes det for en elevaktiv læringsform hvor

elevene modellerer for hverandre. På denne måten kan elever som ikke har tilegnet seg en sekundærdiskurs, få et fora til å øve seg opp.

Slik jeg ser det, befinner podkast seg som muntlig sjanger i en mellomposisjon, mellom utforskende og presenterende samtale. På samme måte som radio, representerer podkast en forberedt form for muntlighet. Podkast gir mulighet til å skape en presenterende samtale, hvor elevene tar i bruk fagets sekundærdiskurs, samtidig som en godt lagd podkast høres ut som en utforskende samtale. Denne dualiteten støttes av Nicholls (2007, s. 16) som trekker fram muligheten til å eksperimentere og leke seg med språket i et støttende læringsmiljø, før man finner formen og presenterer det endelige produktet.

Det er en forventning til elevens utvikling av muntlige ferdigheter i nåværende læreplan. Språket elevene tar i bruk, skal bli mer nyansert og presist gjennom skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Likevel vet man at lærere har lav forventning til elevens muntlige ferdigheter, og at det foregår lite systematisk arbeid i norske klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Forskning på muntlighet i norske klasserom viser at det er lite opplæring i muntlige ferdigheter, og at elever i stor grad ytrer seg gjennom sin primærdiskurs (Svenkerud et.al., 2012 & Blikstad-Balas & Roe, 2020). Gjennom gruppearbeidet veiledet elevene hverandre på muntlige ferdigheter. De spilte inn deler av samtalen, lyttet, slettet og tok opp på ny. De jobbet for å få en samtale som var god å lytte til, og viste dermed høy grad av mottakerbevissthet.

I datamaterialet drøfter elevene stemmebruken sin. Noen elever beskriver at de har fått øvd på flere sider ved muntlighet: tempo, snakke høyt, snakke tydelig og hvilke uttrykk man bruker ofte. Gjennom arbeidet har de blitt bevisste på at det ikke skal høres ut som om man leser fra manus. Det kan være mulig at elevene tar med seg denne bevisstgjøringen med seg videre inn i en senere framføring eller andre muntlige sjangre.

Å lytte er en sentral muntlig ferdighet. Vi ser altså at elevene utviklet forståelse for hvordan det var å lytte til dem. Sammen arbeider de med både de lydlige og de språklige virkemidlene, og blir bevisste på hvordan de formidler fagstoffet. Funn viser at

elevene, gjennom sitt samarbeid i innspillingssituasjonen, samarbeider om å ta i bruk fagets diskurs.

5.3 En muntligskriftlig sjanger

I elevenes drøfting av podkast som grunnlag for vurdering med karakter i norsk muntlig, løftes det fram trekk ved det innleverte produktet som kan sammenlignes med å levere et skriftlig arbeid. Nicholls (2007) knytter denne likheten til hvordan elevene kan prøve seg fram og eksperimentere med den muntlige formen før de presenterer resultatet. Dette er den virkelige styrken for podkast som læringsverktøy, hevder hun (Nicholls, 2007, s. 119). Elevenes beskrivelse i denne studien peker som vi har sett mot andre trekk som kan sammenlignes med skriftlige arbeider.

Det første likhetstrekket handler om mangelen på umiddelbar respons. Elevene savner den umiddelbare responsen underveis og i etterkant av en framføring. Elevene i denne studien trekker fram mange ulike følelser og tanker de gjør seg under en muntlig framføring, når de forteller at de setter pris på den tause, men umiddelbare responsen underveis. I tillegg beskriver elevene at denne formen for respons gir dem en følelse av hvordan de blir vurdert. Hertzberg beskriver at læreren er entusiastisk i alle tilbakemeldinger, uansett hvordan framføringen gikk, men lærerens entusiasme kan være med å skape trygghet etter en framføring, og kan være det viktigste for eleven akkurat der og da.

Det andre likhetstrekket handler om muligheten til å få oppklarende spørsmål. Denne studien har ikke undersøkt i hvilken grad elevene er vant til å få oppklarende spørsmål etter en framføring, men elevene gir uttrykk for at de liker å ha muligheten til å få oppklarende spørsmål i en vurderingssituasjon. Mange lærere har tatt i bruk fagsamtalen i ulik form, og både framføring og fagsamtale åpner i prinsippet opp for dialog.

I intervjuet diskuterer informantene hvordan det å være til stede under andres framføringer gir mulighet til å vurdere seg selv og reflektere over egen presentasjon i lys av hvordan de andre i klassen gjør det. Elevenes refleksjon i intervjuet peker mot et

læringspotensial knyttet til vurdering. Læringspotensial kan ligge i egenvurdering og egenrefleksjon, men det kan også være en mulighet for å vurdere hverandre.

Utdanningsdirektoratet trekker fram viktigheten av hverandrevurdering:

«Hverandrevurdering er ikke et forskriftsfestet krav, men kan være nyttig og læringsfremmende for elevene. Metoden forutsetter et godt og trygt læringsmiljø med tydelige faglige kriterier hvor tilbakemeldingene utelukkende baseres på faglige prestasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020, 12. november, s. 2). I studien til Cain fra 2020, spilte elevene inn studycasts som ble delt på klassens nettside, og arbeidet med disse podkastene ga elevene motivasjon og de utviklet sine faglige kunnskaper (Cain, 2020, s. 24). Etterarbeid med podkaster åpner opp for et spennende potensial for læringsfremmende vurdering, som for eksempel ved at elever og lærer lyttet til en gruppes podkast sammen og diskuterer vurderingen av denne.

5.4 Et godt samarbeid

Å arbeide i gruppe kan være krevende, og noen få elever i spørreundersøkelsen melder at det var vanskelig å få gruppearbeidet til å fungere. Utover dette beskriver elevene, både i spørreundersøkelsen og i intervjuet, at gruppene fungerte godt. Nyman og Senneryd (2015) peker på flere faktorer som kan forsterke et godt samarbeid: Elevene på gruppa tvinges inn i samtalen, og det er en sosial form for læring. Alle kan finne sin plass og ha noe å bidra med i samtalen (Nyman & Senneryd, 2015, s. 21). Man kan anta at dette ikke er betinget av innspilling av podkast som metode, men Lee, McCoughlin og Chan (2008) mener at når man tar i bruk teknologi, så skapes en kontekst som muliggjør nettopp det å finne sin plass. Mercer og Dawes vektlegger interaksjonen som oppstår når en gruppe får delta i en utforskende samtale (Mercer & Dawes, 2008, s. 66). Intervjuandene i mitt materiale beskriver en kollektiv læring når de legger vekt på at podkasten blir et felles prosjekt, og i samtale rundt denne blir de trygge på hverandre. De opplever at de løser oppgaven sammen, og at de sammen utvikler muntlige ferdigheter, som å snakke høyt og å snakke tydelig.

En fagsamtale i gruppe kan gjennomføres med læreren som passiv, men lyttende part. Den kan også gjennomføres med lærer som en aktiv og spørrende part. I begge tilfeller kan man anta at det at lærer er til stede, vil påvirke elevene til å ønske å svare rett, slik

vi så Barnes beskrive (Barnes, 1976, s. 78) i stedet for at elever utforsker et tema i fellesskap.

I Meløe sin masteroppgave gjennomførte elevene en presenterende fagsamtale uten lærer til stede, men med en lydopptaker på slik at lærer kunne lytte i etterkant (Meløe, 2020). En slik innspilt fagsamtale vil være nærmere podkast i formen, men to viktige ting skiller likevel: elevenes arbeid med mottakerbevisstheten og samtaleformen de jobber for å få til. Dette kan indikere at noen av funnene i denne studien kan knyttes til nettopp valg av podkast som læringsverktøy.

5.5 En tryggere form for muntlighet

Forskning på muntlighet viser at elevene har en større sårbarhet knyttet til muntlige situasjoner enn til skriftlige. Årsaker er blant annet at talespråket er personlig, og eleven kan ikke distansere seg fra det. Dette gjenfinder vi i sitatet fra den ene eleven med minoritetsspråklig bakgrunn, som setter ord på ønsket om at språket skal høres riktig ut. I tillegg er elevene fysisk synlige for hverandre i tradisjonelle muntlige situasjoner (Aksnes, 2007, Børresen et.al., 2012). I datamaterialet setter elevene ord på flere sider knyttet til muntlige situasjoner. De nevner følelser som stress, press og redsel for å bli ledd av ved framføringer. De tolker andre elever mens de framfører, og blir utrygge av for eksempel latter, selv om de ikke vet om den er rettet mot dem. Elevene er også engstelige for å begynne å fikle eller å føle at de dummer seg ut. I tillegg beskriver de en konstant sammenligning av egen presentasjon opp mot hva andre presterer, som skaper mye press under framføringer.

Mye av presset blir borte i arbeidet med podkasten. Elevene beskriver stor grad av trygghet når stemmen er redskapet og de ikke blir sett på av andre. Gjennom gruppefellesskapet som oppsto i arbeidet, ble det et trygt miljø for å jobbe med egen stemmebruk. Denne tryggheten ble forsterket av muligheten for å redigere innspillingen underveis, og muligheten til å levere det beste resultatet, slik en av elevene beskrev. Når elever arbeider med podkast, så arbeider de både med samtaleinnhold og samtaleform (Bueie, 2020, 15. mai), og elevene beskriver at det underveis i arbeidet oppstår en trygghet i fellesskapet. Elevene beskriver imidlertid at de kan føle

stress overfor gruppa, men samtidig føles det greit, ettersom de samarbeider om et felles produkt.

Denne tryggheten de beskriver kunne vært opplevd annerledes hvis elevene skulle lytte til hverandres podkaster. I den tilgjengelige forskningen er ikke dette drøftet, men i lys av følelsene sårbarhet og trygghet knyttet til norsk muntlig som fagfelt, er dette et spennende felt å utforske videre.

5.6 Aspekter ved muntlig som kan dekkes ved podkast

Blikstad-Balas viser til at det er blitt større variasjon innen det muntlige fagfeltet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 83), selv om framføringer fortsatt er den dominerende presentasjonsformen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Siden slutten av 90-tallet har en innledende presentasjon vært obligatorisk ved eksamen i norsk muntlig, og nettopp denne eksamensformen kan være en årsak til fokuset på framføringer ved muntlig arbeid. Forskriften for muntlig eksamen ble endret i 2020, og elevene har nå større valgfrihet. Å innlede med en presentasjon er fortsatt en mulighet, men det er ikke obligatorisk. Den nylig endrede formen for gjennomføring av muntlig eksamen kan tenkes å gi rom for større variasjon i arbeidsmåter i norsk muntlig.

Funnene i denne studien viser at elevene drøfter hva og hvordan de formidlet underveis i innspillings situasjonen, for å levere det beste produktet. Denne bevisstheten i arbeidsprosessen er med på å gi større trygghet og mindre sårbarhet når de spiller inn podkast. Det er et mulig utfall at denne tryggheten kan overføres til andre muntlige situasjoner på sikt. I dette samarbeidet får elevene også muligheten til å samarbeide om å bevege seg inn i fagets sekundærdiskurs. Etter hvert som elever blir tryggere på fagsnakk, kan man håpe at det også er med på å gi større trygghet i andre muntlige situasjoner.

Å bli trygg på bruken av stemmen er et aspekt hvor podkast er et nyttig verktøy. Podkast fanger det flyktige, og elevene lærer gjennom å lytte til seg selv og til andre. På denne måten oppfatter de og trener seg selv i å ta i bruk lydlig virkemidler. I LK20

beskrives kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon* ved å legge vekt på utfoldelse og dialog:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3).

Ved å ta i bruk elevproduserte podkaster som metode i norskfaget, vil elevene aktivt kunne arbeide med alle delene i dette kjerneelementet.

5.7 Podkast som grunnlag for vurdering

Muntlige framføringer tar mye tid i skolen. Kanskje er det også derfor funn i forskningen viser at det nettopp er gruppeframføringer som er den dominerende muntlige formen i skolen. De siste årene er det, ifølge Blikstad-Balas og Roe (2020) noe større variasjon i norskfaget, og fagsamtalen er en ny sjanger som er kommet til, selv om det ikke nødvendigvis er en felles konsensus blant lærere om hva en fagsamtale skal være. I datamaterialet nevnes fagsamtalen sammen med muligheten for å få oppklarende spørsmål og at lærer er til stede, og det kan tyde på at elevene forbinder fagsamtalen med at læreren leder den. Noen respondenter i spørreundersøkelsen påpeker at de liker fagsamtalen bedre enn podkast, uten å utdype videre. Det kan handle om at elever opplever trygghet når det er lærer som leder en samtale, og at den ikke er helt elevstyrt.

Barnes påpeker at når læreren er til stede, så ønsker mange elever å svare rett (Barnes, 1976, s. 78). I en fagsamtale kan det medføre at samtalen blir preget av spørsmål og svar, og ikke en utforskende samtale. Dette kan ses i sammenheng med den umiddelbare responsen elevene savnet i forbindelse med podkast. Når læreren stiller spørsmål, vet eleven umiddelbart hvilken kunnskap læreren etterspør, og lærerens tilstedeværelse kan tenkes å gi rom for umiddelbar respons.

Knyttet opp mot andre funn i denne undersøkelsen, kan det også handle om at elevene synes det er en krevende måte å arbeide på. Elevene gir uttrykk for at selv om de har lært mye, så hadde det vært godt å bli undervist av lærer i stedet. Forskning og artikler

knyttet til elevproduserte podkaster, trekker særlig fram at potensialet ligger i at elevene skaper kunnskap (Lee et.al., 2008, s. 504, Dversnes, 2020, 19. mars), at elevene får trening i å arbeide med både samtalsinnhold og form (Bueie, 2020, 15. mai) og ikke minst at de får eksperimentere med formen i et trygt miljø, hvor samtlige elever får brukt stemmen sin (Nicholls, 2007, s. 116).

I denne studien var det et bevisst valg at elevene ikke skulle lytte til hverandres podkaster. Denne muligheten gir elevene uttrykk for at de ønsker og trekker fram at muligheten til å reflektere og vurdere eget arbeid i lys av hva andre har gjort blir borte når gruppene ikke lytter til hverandres podkaster. I studien til Lee, McLoughlin og Chan (2008) opplevde medisinstudenter økt kollektiv og individuell læring når de både lyttet til medstudenters podkastepisoder og skapte episoder selv. Det kan indikere at læringspotensialet ville vært enda større hvis elevene i denne studien lyttet til andre gruppers arbeid.

Elevene gir uttrykk for at det er uproblematisk at de får en summativ vurdering på podkastene. Men de savner muligheten til å få oppklarende spørsmål, og skulle gjerne lyttet til hvordan andre grupper løser oppgaven. Informantene beskriver podkasten som produkt som en mellomting mellom muntlig og skriftlig sjanger. Selv om innspillingen er av en utforskende samtale, vil det innleverte produktet ha likhetstrekk med tekst. En av årsakene til dette, er at elevene ikke har nærhet til lytteren eller lytterens respons. Det kan dermed tenkes at elevene ville gitt helt andre svar hvis lærer la til rette for lytting i fellesskap. Det kan gi mulighet for egenvurdering både gjennom å se andres respons og gjennom å vurdere seg selv ut ifra å observere andres arbeid. Her kan det ligge et stort læringspotensial som hadde vært relevant for det norskdidaktiske feltet å utforske videre.

5.8 Hvilke begrensninger og muligheter gir innspilling av podkast?

Gjennom beskrivelsene av funnene, har vi sett hvilke begrensninger og muligheter elevene skildrer ved bruk av podkast som læringsverktøy. Lærere og elevers digitale literacy er en begrensning. Denne begrensningen kan motvirkes ved at lærer selv prøver

ut innspillingsmåter og -apper, for å få god kjennskap til teknologien og hvilke utfordringer elever kan møte på. Uforutsette ting kan likevel skje, slik som i denne studien, og det kan være vanskelig å fange opp alle utfordringene til elevene. Dette vil også være en begrensende faktor. Elevene opplever også den manglende muligheten til å få oppfølgingsspørsmål til de de formidler i fagsamtalen ved bruk av podkast som en begrensning.

Når det gjelder mulighetene innspilling av podkast gir, så gir materialet grunn til å trekke fram at elevene beskriver kvaliteter ved læring som oppsto gjennom gruppearbeid med podkastproduksjon. Svenkerud og Opdal beskriver hvordan teknologi kan være en ressurs når elever må samarbeide om nettopp utforskende oppgaver (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 105). Gjennom et faglig gruppearbeid med podkast oppstod også individuell læring. I læreplanens overordnede del, under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, slås det fast at «Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Elevene i denne studien kommenterer at de opplevde hvordan et gruppearbeid faktisk kunne være. Podkast som læringsverktøy ga mulighet til å delta i et fellesskap som skapte læring.

6 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å løfte fram elevenes perspektiv på eget norskfaglig læringsutbytte når fagsamtale ble gjennomført i gruppearbeid gjennom podkastproduksjon. Å benytte elevproduserte podkaster i undervisningen er en relativ ny metode i norsk skole. Mange lærere er raske til å ta i bruk ny teknologi, og for meg ble det viktig å hente fram elevens stemme. Formålet var å utforske hvordan elevene beskrev sitt læringsutbytte når de spilte inn en utforskende og presenterende fagsamtale som podkast.

Det første aspektet ved læringsutbytte som studien løfter fram, gjelder kunnskapsproduksjon i oppgavens norskfaglige emne. Elevene gir en rik beskrivelse av hva de har lært som kan knyttes direkte til oppgavebestillingen og læreplanmålene. Det andre aspektet ved læringsutbytte er kompetanseutvikling av digital literacy. Elevene rapporterer at de har lært å redigere og har utviklet sine digitale ferdigheter. I tillegg har de tatt i bruk podkast på mediets egne premisser, ved at de har arbeidet med å skape et godt lydbilde. Det tredje aspektet er utvikling av muntlige ferdigheter gjennom utforskende fagsamtale, og elevene beskriver et reelt læringsutbytte på flere områder, som styrkes av gruppesamarbeidet. De muntlige ferdighetene som er utviklet er lydige ferdigheter som stemmebruk og språklige ferdigheter ved å bevege seg inn i fagets diskurs. I tillegg er de mindre sårbare og føler seg tryggere i den muntlige situasjonen når de spiller inn podkast.

Elevene i materialet beskriver en mangfoldig læring, samtidig som de også setter ord på begrensninger ved podkast som verktøy for muntlighet. For de fleste elevene var det første gang de spilte inn podkast, og det hadde vært interessant å følge elevene over tid og gjennom flere arbeider med podkast, for å følge opp denne studien.

6.1 Didaktiske implikasjoner

Studien viser et potensiale knyttet til samarbeid og samskaping, for mange ulike læringsprosesser foregår simultant når elevene arbeider i grupper med å produsere podkast i fag. Elevene jobber med å nå konkrete læringsmål knyttet til kompetansemål

for faget. I tillegg skaper de en utforskende samtale, øver seg i fagets sekundærdiskurs og samarbeider om å skape en samtale som er god å lytte til – mens de aktivt redigerer underveis. Dette viser at podkast har en didaktisk implikasjon som rommer et bredt spekter av læreplanens mål og formål. Samtidig beskriver elevene at det er en krevende måte å arbeide på. Det kan tjene som en påminnelse om at variasjon i arbeidsformene er viktig, både innenfor eget fag og i en klasse.

Den andre didaktiske implikasjonen omhandler vurdering. For læreren kan podkast være en god metode for å lytte til en utforskende fagsamtale, hvor det flyktige ordet er fanget. Lærer kan lytte flere ganger, og kan vurdere uten forstyrrelser. For elevene er det uvant med muntlig presentasjon hvor de ikke får mulighet til å få oppklarende spørsmål, og de savner muligheten til å vite hvordan andre løser oppgaven. Dette åpner opp for flere ulike arbeidsmåter i vurderingsarbeidet. I vurderingsforskriften for vurderingen slås det fast at elever skal delta i vurdering av eget arbeid (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3—10). Lærer kan lytte og drøfte vurdering av podkast sammen med gruppene, og grupper kan lytte og diskutere hverandres podkaster. Organiseringen kan foregå på ulike måter, men det er viktig å ivareta de elevene som gjennom podkastinnspilling har opplevd større trygghet.

Fra skoleåret 22/23 vil LK20 være iverksatt på samtlige trinn i skoleløpet. Dybdelæring ligger som et bærende prinsipp gjennom den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019, 13. mars). Gjennom arbeid med elevproduserte podkaster i norskfaget, kan elevene få utvikle kunnskaper og varig forståelse både for kompetansemål i faget og for sentrale ferdigheter innen muntlig kompetanse og digital literacy. Gjennom arbeidet med å skape en fagsamtale som er god å lytte til, får elever en mulighet til å lytte til seg selv og til hverandre, og til å samarbeide og samtale om sine egne muntlige ferdigheter. På denne måten kan innspilling av podkast være en arena hvor elevene kan utvikle sine muntlige ferdigheter, utvide sin digitale literacy og øke kunnskapen om norskfaglige tema.

6.2 Videre forskning

Denne studien er en relativt liten studie, som viser at elevproduserte podkaster som læringsverktøy kan gi muligheter for å arbeide med mange av kravene i læreplanen for norskfaget. Et funn som det hadde vært særlig interessant å forske videre på, er knyttet til muntlig kommunikasjon. De sårbare elevene, de som tar sats og satser seg selv slik Aksnes beskriver, oppgir at podkast utgjør et tryggere rom hvor de kan uttrykke seg muntlig. Det er et spørsmål om elever kan ta trygghet som oppstår i arbeid med podkast inn i andre områder av faget og skolehverdagen i etterkant, eller om det kun vil være i innspillings situasjonen at de opplever en større trygghet. Et annet spørsmål er hvorvidt arbeid med elevproduserte podkaster over tid ville medført en endring for disse elevene. Til sist er elevproduserte podkaster som grunnlag for vurdering et stort og interessant felt med mange innfallsvinkler. Vurdering av muntlighet er et lite utforsket felt, og her kan videre forskning bygge på at innspilte podkaster gir en unik mulighet til å lytte, samtale om og vurdere, både for lærere og elever.

Utgangspunktet for arbeidet med denne studien var mitt oppriktige ønske om å lytte til elevenes stemme. Jeg ønsket å lytte til elevene mens de deltok i en utforskende fagsamtale, men også til hvilke erfaringer de gjorde seg med dette fortsatt relativt nye læringsverktøyet i skolen. Denne studien har hatt som formål å løfte fram elevenes perspektiv når de har arbeidet på en ny digital plattform, og det er mitt håp som norsklærer at elevenes perspektiv ivaretas i forskningen på det norskdidaktiske fagfeltet.

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.
- Bakke, O. J. & Kverndokken, K. (2010) Å vurdere muntlighet – fra et norskfaglig ståsted. I S. Dobson & R. Engh (2010). *Vurdering for læring i fag*. (s. 60–74). Høyskoleforlaget.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Penguin Education.
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. I N. Mercer & S. Hodginson (Red.), *Exploring Talk in Schools*. SAGE Publications Inc. (s. 1–15). Hentet fra [ProQuest Ebook Central - Reader \(usn.no\)](#)
- Barnes, D. (2010). Why Talk is Important. *English Teaching: Practice and Critique*. 2010 (9). 7–10.
- Berge, K. L. (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole. I Solheim, R., Otnes, H. & Riis-Johansen, M. O. (Red.). *Samtale, samskrive, samhandle. Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill*. (s. 211–228). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77–101, DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.
- Bueie, A. (2019). Podkast i arbeid med faglig muntlighet. I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. H. Siljan (Red.). *101 digitale grep – en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Bueie, A. (2020, 15. mai). Kunne vi tatt en prat om det? Podcast i undervisning. Hentet fra [LUDO I Podcast i undervisning \(usn.no\)](#)
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet - samtale og læring. I K. Kverndokken, (Red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 89–101). Fagbokforlaget.
- Cain, J. (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, 19–25, DOI: <https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1735867>
- Dahlager, L. & Fredslund, H. (2012). Hermeneutisk analyse – forståelse og forforståelse. I S. Vallgård & L. Koch (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhetsvidenskap* (4. utg.). (s. 157–181). Munksgaard.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Drew, C. (2017). Edutaining audio: an exploration of education podcast design possibilities, *Educational Media International*, (54)1, 48–62, DOI: <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324360>

- Dversnes, G. (2020, 19.mars). Slik skaper du spennende hjemmeundervisning. *Utdanningsnytt*. [Slik skaper du spennende hjemmeundervisning \(utdanningsnytt.no\)](https://utdanningsnytt.no)
- Dypedal, H. K. (2021). *Elevprodusert podkast som didaktisk verktøy i norsk muntlig*. Masteroppgave. Høgskulen på Vestlandet.
- Eide, L. & Nyre, L. (2004). *radioradio*. Lyd i journalistikk. Det Norske Samlaget.
- Erstad, O. (2007). Den femte grunnleggende ferdighet – noen grunnlagsproblemer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 91(1). 43–55.
- Fjellro, Ragnhild: *podkast i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 24. februar 2021 fra <https://snl.no/podkast>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. FOR-2006-06-23-724
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. Om Witold Gombrowiczs *Kosmos* og dens virkning på forståelsens form. I Neteland, R., & Aa, L.I. (2020). *Master i norsk. Metodeboka 1*. (s. 28–42). Universitetsforlaget.
- Haugen, M. (2019). *Fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon i norskfaget. En kvalitativ undersøkelse av elevers perspektiv på fagsamtalen som vurderingssituasjon*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo.
- Higgins, A. (2003). Commentary On learning and teaching with technology: principles and practices. I Naidu, S. (Red.). *Learning and Teaching with Technology. Principles and Practices*. Kogan Page Limited. Lastet ned fra [Learning and Teaching With Technology \(1\) - PDFCOFFEE.COM](https://www.pdfcoffee.com)
- Horpestad, O. (2021). *Den utforskende samtalen i møte med elevprodusert podkast*. Masteroppgave. Universitetet i Stavanger.
- Hølland, T. (2020, 28. mai). Podkast som undervisningsmetode. *Studenttorget*. [Podkast som undervisningsmetode \(studenttorget.no\)](https://studenttorget.no)
- Jahr, E.H. (1984). Talemålet i skolen. En studie av drøftinger om bestemmelser om muntlig språkbruk i folkeskolen (fra 1874 til 1925). Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Gyldendal.
- Kverndokken, K. (Red.). (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på. Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Lee, J.W.M., McLoughlin, C., & Chan, A. (2008). Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*. 39(3), 501–521. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00746.x>
- Lund, A. & Hauge, T. E. (2011). Designs for Teaching and Learning in Technology-Rich Learning Environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(4), 258–271.

- Løvland, A. (2010). Samansette elevar i samansette tekstar. I Tønnessen, I. E. (Red.). *Sammensatte tekster: barns tekstpraksis*. (s. 210—223). Universitetsforlaget.
- Matre, S. (2009). Vurdering av samtaletekster som didaktisk utfordring. I O.K. Haugaløkken (Red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. (s. 139—149). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage.
- McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309—321. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1136>
- Meløe, G. (2020). *Fagsamtaler i ungdomsskolen. Et kasusstudium av prosessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale*. Masteroppgave. Universitetet i Tromsø.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. I N. Mercer & S. Hodginson (Red.), *Exploring Talk in Schools*. (s. 55—71). SAGE Publications Ltd.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2014). Multimodalitet. I E.S. Tønnessen, (Red.). *Multimodal tekstkompetanse*. (s. 13—48). Cappelen Damm.
- Neteland, R., & Aa, L.I. (2020). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer.
- Nicholls, J. (2007). *Podcasting and Oral Language*. Core Education.
- Nyman, M. & Senneryd, K. (2015). Podcast i undervisningen skapar motiverade elever. Ett inkluderande arbetsätt där elever lär av varandra vid innspelandet av strukturerade samtal. *Undervisning & Lärande*. (10)25.
- Otnes, H. (2015). Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster.” I Kverndokken, K. (Red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. (s. 71—87). Fagbokforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Skarbø Solem, M. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Podtoppen (2021, 22. februar). Topplisten. Hentet fra [Podtoppen](#).
- Postholm, M.B., & Moen, T. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M.B., & Moen, T. (2018). *Forskning- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rensaa, R. J. (2021). En tematisk analyse av hva ingeniørstudenter gjør når de lærer lineær algebra. *Uniped. Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*. 44(3), 154—164. DOI: <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/issn.1893-8981-2021-03-02>
- Rosell-Aguilar, F. (2007) Top of the Pods—In Search of a Podcasting “Podagogy” for Language Learning, *Computer Assisted Language Learning*, (20)5, 471—492, DOI: <https://doi.org/10.1080/09588220701746047>
- Rødnes, K.A. & Gilje, Ø. (2018). 10 år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 102(3), 201—213. DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>

- Skjelbred, D. (2010). *Fra fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Skrivesenteret (2021, 13. januar). Skrivetrekanten. Hentet fra [Skrivetrekanten - Skrivesenteret](#).
- Svenkerud, Sigrun (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter». *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art. 2, 16 sider). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 35—46.
- 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.
- Saabye, M. (2013). *Muntlig underveisvurdering. Lærings- og fagsamtaler*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017, 15. november). *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter*. [Rammeverk for grunnleggende ferdigheter \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet (2019, 13.mars). *Dybdelæring*. [Dybdelæring \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet (2020, 12. november). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. [Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet (2020, 10. desember). *Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen*. [Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet (2021, 27. Mai). Det komplekse norskfaget. I *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. [5. Det komplekse norskfaget \(udir.no\)](#)
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Elevenes oppgave



Innspilling av podkast

Oppgave i norsk muntlig for 10abd

HVA SA HAN EGENTLIG?

**FAGSAMTALE OM SPRÅKBRUK I TRUMPS
TALE FØR STORMINGEN AV CAPITOL HILL**



Hva: Dere skal forberede en fagsamtale og spille inn denne som en podkast.

Hvordan: Dere samarbeider i grupper på 3-4 elever. Velg ett eller flere elementer fra uttalelsene på neste side. Disse skal dere analysere og deretter presentere i podkasten.

Krav: Innspillingen sendes faglærer innen fredag 5.februar. Alle på gruppa skal delta i innspillingen. Podkasten må vare maksimalt 30 minutter. Podkasten må få et navn, og dere må presentere dere på lydopptaket.

Før dere starter å jobbe med oppgaven, må dere se og lytte til de to PowerPointene som legges ut på Teams. Disse omhandler:

- Podkast som form og hva dere må tenke på når dere skal spille inn fagsamtale som podkast.
- Hvordan analysere språkbruk? Tips til hva dere kan tenke på og hva man kan legge merke til. I tillegg gis det tips og utdypning til denne oppgaven.

MÅL FRA LÆREPLAN I NORSK:

-delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon
-presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier
planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst
-gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på
-drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende

MÅL FRA LÆREPLAN I SAMFUNNSFAG:

-vise korleis hendingar kan framstillast ulikt, og drøfte korleis interesser og ideologi kan prege synet på kva som blir opplevd som fakta og sanning



Dette sa Trump blant annet i talen før stormingen:

- «Alle av oss her i dag ønsker ikke å se valgseieren vår stjålet av frimodige, venstreradikale demokrater, som er det de gjør, og stjålet av falske nyhetsmedier ... Vi vil aldri gi opp. Vi vil aldri innrømme, det skjer ikke. Du innrømmer ikke når det er tyveri involvert ... For å bruke et favorittuttrykk som dere egentlig fant på: Vi vil stanse stjelningen.»
- «Nå er det opp til Kongressen å konfrontere dette alvorlige angrepet på demokratiet vårt. Etter dette, skal vi gå ned, og jeg vil være der med dere. Vi skal gå ned til kongressbygningen, og vi skal heie på våre modige senatorer, kongressmenn og -kvinner. Noen av dem vil vi trolig ikke heie så mye på, fordi du tar aldri tilbake landet ditt med svakhet. Du må vise styrke, og du må være sterk.»
- «Når du tar noen i svindel, har du lov til å følge veldig forskjellige regler. Så jeg håper Mike har motet til å gjøre det han må gjøre.»
- «Så i dag, i tillegg til å utfordre godkjenningen av valget, ber jeg Kongressen og den lovgivende forsamlingen om raskt å gjennomføre omfattende valgreformer, og dere må gjøre det før vi ikke har noe land igjen. I dag er ikke slutten, det er bare begynnelsen.»
- «Så vi skal gå ned Pennsylvania Avenue ... vi skal gå til kongressbygningen og vi skal prøve å gi ... våre republikanere – de svake – fordi de sterke trenger ikke vår hjelp, vi skal prøve å gi dem følelsen av stoltheten og dristigheten som de trenger for å ta tilbake landet vårt.»
- «Så la oss gå ned Pennsylvania Avenue. Jeg vil takke dere alle sammen. Gud velsigne dere, Gud velsigne Amerika. Takk for at dere alle er her, dette er utrolig. Tusen takk. Takk skal dere ha.»

Oversettelse: vg.no

Gå gjerne inn på selve talen og trekk ut egne sitater. Vær kritisk til oversettelsen også! Finn fram den engelske versjonen og sjekk om oversettelsen er korrekt.

Oppgave:

Velg 1-3 av sitatene over. Disse skal dere analysere og diskutere i podkasten, med utgangspunkt i følgende punkter:

1. Hva er talens kontekst?
 - a. Forklar hvilke historiske, politiske og kulturelle sammenheng som er bakgrunnen for denne talen.
2. Hvem henvender Trump seg til?
 - a. Hvilken rolle har avsenderen?
 - b. Hvem er mottakerne av denne talen?
 - c. Hvilke pronomen benyttes? Hvilken effekt har det for mottakerne?
3. Finn negative ladete ord i utsagnene dere har valgt. For eksempel ordene svindel og de svake.
 - a. I hvilken sammenheng er disse ordene benyttet i utsagnet?
 - b. Hvilken effekt kan det ha at presidenten benytter slike ord?
 - c. Hvilket sannhetsbilde forsøker Trump å opprettholde?
4. Finn positive ladete ord i utsagnene dere har valgt. For eksempel ordene heie på og mot.
 - a. I hvilken sammenheng er disse ordene benyttet i utsagnet?
 - b. Tror dere disse ordene oppfattes som positive av alle?
5. Hvilket verdensbilde forsøker Trump å skape?
 - a. Hvordan tror dere de som støtter Trump oppfatter innholdet i utsagnene dere har valgt?
 - b. Hvordan tror dere de som ikke støtter Trump oppfatter innholdet i utsagnene dere har valgt?
6. Les nyhetsartikkel på Teams om stormingen av Capitol Hill. Beskriv kort hva som skjedde i etterkant av talen.
 - a. Hva i talen kan ha forårsaket stormingen?
7. Hvilke andre tanker gjør dere dere rundt talen?

8.2 Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Fagsamtalen som podkast – hva er elevenes perspektiv på eget læringsutbytte?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å løfte fram elevenes perspektiv på læringsutbyttet når dere spiller inn podkast i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Dette er utgangspunkt for min masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Formål

Som en del av undervisningen denne våren, skal dere spille inn en podkast. Denne podkasten blir en del av grunnlaget for den muntlige vurderingen denne våren.

Selve podkasten, altså lydopptaket, skal ikke brukes i forskningen. Lydopptaket brukes til vurdering i norsk muntlig. I forskningen skal jeg, Cecilie Theiste-Bratli, benytte svarene deres på spørsmål dere får og besvarer i Forms. Disse spørsmålene skal dere svare på helt anonymt. De handler litt om muntlig vurdering i faget norsk og en del om erfaringen med innspilling av podcast. Det er noen spørsmål hvor dere skal krysse av svar, og noen spørsmål hvor dere skal skrive litt om hva dere mener.

I forskningen skal det kun nevnes hvor gamle dere er, og at dere går på en ungdomsskole på Østlandet. Det er ingen mulighet for at hverken lærer eller andre som leser forskningen kan forstå at du er deltager i prosjektet. Dere blir omtalt som elev 1, elev 2 og så videre i oppgaven.

Forskeren, i dette tilfellet Cecilie, ser at mange lærere nå gir podkast som oppgave, men det fins foreløpig ikke noe forskning som viser elevenes perspektiv på å jobbe med slike oppgaver eller å bli vurdert på slike oppgaver i norsk muntlig. Nå kan dere få si hva dere synes om en slik oppgavetype, og hvordan dere synes det er å ha det som en oppgave i norsk muntlig. Jeg samarbeider med Katrine om gjennomføringen av prosjektet.

Katrine og Cecilie vil bruke podkastene til å gi en vurdering med karakter. Utover dette skal ikke podkastene benyttes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta ettersom det er Cecilie som skal forske på dette. Cecilie og Katrine samarbeider om gjennomføringen, og det er våre norskklasser som blir spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du skal fylle ut et spørreskjema ved tre anledninger. En gang før oppstart, et skjema som omhandler undervisningen om å spille inn podkast, og et skjema om erfaringene dine i etterkant. Det vil ta deg ca. 45 minutter totalt. Spørreskjemaene inneholder altså spørsmål om dine erfaringer med vurdering i norsk muntlig og du skal reflektere litt

rundt det å bruke podkast som utgangspunkt for muntlig vurdering. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk og helt anonymt.

Oppgaven dere får, hvor dere skal samarbeide i små grupper og spille inn podkast, skal alle elevene gjennomføre uansett. Det du skal svare på her, er om du vil svare på de anonyme spørsmålene dere får underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å svare på spørreundersøkelsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opptakene av podkast skal kun høres av Cecilie og Katrine, og blir slettet når karakter er satt.

Svarene dine på spørreskjema vil til enhver tid være anonyme, og kan ikke spores tilbake til deg.

Microsoft Forms benyttes til spørsmålene.

Deres egen Teamsplattform benyttes til opptak av podkast. Dere spiller kun inn lyd, ikke video, og lagrer dette som lydfil som leveres lærerne.

Svarene på spørreundersøkelsen skal benyttes i masteroppgaven til Cecilie, men ingen, heller ikke Cecilie, kan spore svarene tilbake til enkeltelever.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Universitetet i Sørøst-Norge, ved Solveig Brandal ved Institutt for språk og litteratur, vil ha tilgang til de anonyme svarene deres.

Datamaterialet blir samlet inn og kodet anonymt, og navnene til dere som deltar blir ikke nevnt noe sted. I stedet kodes dere som elev 1, elev 2 og så videre. Det kommer heller ikke fram hvilken skole dere kommer fra. Dere kan altså ikke gjenkjennes i masteroppgaven. Det er Cecilie Theiste-Bratli som samler inn dataene via Microsoft Forms.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Solveig Brandal, tlf. 31009243 eller Cecilie Theiste-Bratli, tlf. 93031205.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (Paal.A.Solberg@usn.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Solveig Brandal
(Forsker/veileder)

Cecilie Theiste-Bratli
(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fagsamtalen som podkast – elevenes perspektiv på eget læringsutbytte*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i innspilling av podkast
- å delta i utfylling av anonymt spørreskjema

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: Samtykke gruppeintervju

Vil du delta i gruppeintervju i forskningsprosjektet *Fagsamtalen som podkast – hva er elevenes perspektiv på eget læringsutbytte?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta trinn 2 av mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å løfte fram elevenes perspektiv på læringsutbyttet når dere spiller inn podkast i undervisningen. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Dette er utgangspunkt for min masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Trinn 2 er et gruppeintervju hvor dere blir stilt spørsmål og samtaler om erfaringer i faget norsk muntlig og om podkast som arbeidsmetode.

Formål

Som en del av undervisningen denne våren, har dere spilt inn en podkast og besvart en anonym spørreundersøkelse.

Basert på svarene elevgruppen har gitt på spørreundersøkelsen, er det noen områder jeg ønsker å få grundigere svar på. Derfor ønsker jeg å gjennomføre et gruppeintervju knyttet til temaene i den anonyme spørreundersøkelsen, og vil invitere deg til dette. Jeg vil stille dere noen spørsmål, og la dere samtale rundt spørsmålene dere får.

Gruppen vil bestå av seks elever, og intervjuet vil bli tatt opp.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta som representant for hele elevgruppa.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i gruppeintervjuet, må du sette av cirka én time til intervjuet. Intervjuet gjennomføres i skoletida. I tillegg må du være komfortabel med at intervjuet tas opp, og du må være trygg på å uttrykke hva du mener. I etterkant kan noen av svarene dine benyttes i masteroppgaven min, men du vil være helt anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i gruppeintervjuet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opptak av intervju skal kun høres av Cecilie, og blir slettet når intervjuet er transkribert og prosjektet er avsluttet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Universitetet i Sørøst-Norge, ved Solveig Brandal ved Institutt for språk og litteratur, vil ha tilgang til de anonyme svarene deres.

Datamaterialet blir samlet inn og kodet anonymt, og navnene til dere som deltar blir ikke nevnt noe sted. I stedet kodes dere som elev 1, elev 2 og så videre. Det kommer heller ikke fram hvilken skole dere kommer fra. Dere kan altså ikke gjenkjennes i masteroppgaven. Det er Cecilie Theiste-Bratli som gjennomfører og gjør opptak av gruppeintervjuet.

Dine rettigheter

Hvis du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Solveig Brandal, tlf. 31009243 eller Cecilie Theiste-Bratli, tlf. 93031205.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (Paal.A.Solberg@usn.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Solveig Brandal
(Forsker/veileder)

Cecilie Theiste-Bratli
(Forsker/student)

8.4 Vedlegg 4: Vurdering og godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

615965

Prosjektittel

Når fagsamtalen blir podkast - hva er elevenes perspektiv på eget læringsutbytte?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Solveig Brandal , Solveig.Brandal@usn.no, tlf: 31009243

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cecilie Theiste-Bratli, cbratli@yahoo.no, tlf: +4793031205

Prosjektperiode

25.01.2021 - 26.03.2021

Vurdering (1)**11.03.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.03.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 26.03.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

Tlf. Personvertjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8.5 Vedlegg 5: Spørsmålene i spørreundersøkelsen

Spørsmålene i spørreundersøkelsen:

1. Hvordan likte du å spille inn fagsamtale som podkast? 5=er svært godt, 4=godt, 3=midt på treet, 2=ikke så godt, 1=lite godt
2. Hvordan likte du å lage podkast i stedet for å ha framføring?
3. Hva synes du om å arbeide med muntlige ferdigheter på denne måten? (Med muntlige ferdigheter menes her særlig det å lytte, å bruke stemmen bevisst, å skape en samtale som er god å lytte til)
4. Lærte du noe om å analysere språk ved å arbeide med denne oppgaven?
5. Hvis du svarte ja på forrige spørsmål, er det fint om du utdyper her. Hva lærte du om å analysere språk?
6. Lærte du noe av å drøfte en tales kontekst?
7. Hvis du svarte ja på forrige spørsmål, er det fint om du utdyper her. Hva lærte du av å drøfte talens kontekst?
8. Hvordan ville det vært for deg om klassen skulle ha lyttet til podkasten deres?
9. Tror du at du lærte mer om muntlige ferdigheter ved å spille inn podkast enn ved at lærer hadde undervist om det? (Med muntlige ferdigheter menes her særlig det å lytte, å bruke stemmen bevisst, å skape en samtale som er god å lytte til)
10. Tror du at du hadde lært mer om analyse av Trumps ordvalg ved at lærer underviste om det?
11. Tror du at du hadde lært mer om analyse av Trumps ordvalg ved at du presenterte det i en framføring eller i en fagsamtale med lærer?
12. Tror du at du hadde lært mer om betydningen av en tales kontekst ved at lærer underviste om det?
13. Tror du at du hadde lært mer om betydningen av en tales kontekst ved at du presenterte det i en framføring eller i en fagsamtale med lærer?
14. Kan du si litt om hva du synes du lærte av å spille inn fagsamtale som podkast?
15. Er det noe annet du har lyst til å kommentere om å lære gjennom å spille inn fagsamtale som podkast?

8.6 Vedlegg 6: Intervjuguide

Intervjuguide semistrukturert intervju

| | |
|---|--|
| <p>Forskningsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Kan podkast dekke noen aspekter som mer tradisjonelle muntlige situasjoner ikke gjør? • Hvilket perspektiv har elevene på innspilling av podkast som grunnlag for vurdering med karakter i norsk muntlig?• Er dette et godt supplement til andre vurderingssituasjoner i norsk muntlig – fra elevenes perspektiv? • Hvilke begrensninger og muligheter opplever elevene at denne formen gir? | <p>Støttespørsmål:</p> <p>Hva synes dere forskjellen på podkast og f.eks. framføring eller fagsamtaler er? Hvordan oppleves det når det er stemmen og bruk av stemmen som blir viktig? Hvordan oppleves det at man ikke får muligheten til å oppklare ting lærer evt. lurer på? Hvilke erfaringer kan du ta med deg fra denne oppgaven inn i andre muntlige (vurderings)situasjoner?</p> <p>Hva bør læreren tenke på når hun skal vurdere podkasten? Hva oppleves ulikt eller uvant med å skulle vurderes gjennom podkastinnspilling? Mange elever gir uttrykk for at de føler seg veldig sårbare når de skal ha framføring foran klassen. Hvordan er dette med podkast, synes dere? Hvis det er ulikt, hva er det som gjør at det er ulikt?</p> <p>Hva synes dere at dere har lært om muntlighet ved å spille inn podkast? Hva synes dere om å lære om å analysere språk gjennom en slik oppgave? Noen elever trekker fram at de ikke liker muntlig. Hvilke erfaringer har dere med muntlig arbeid i klasserommet? Hva tror dere kan være årsaker til at noen elever liker muntlig godt, mens andre ikke?</p> <p>Er det noe som er vanskeligere å få fram når man presenterer faglige tema via podkast? Hvilke praktiske hensyn kan gi begrensninger?</p> |
|---|--|

8.7 Vedlegg 7: Svarfordeling anonym spørreundersøkelse

| | Åpne svar | Svar med avkrysningsmulighet | Antall svar åpent spørsmål | Svarfordeling lukket spørsmål |
|--|-----------|------------------------------|--|--|
| Hvordan likte du å spille inn fagsamtalte som podkast | | x | | 8/62: svært godt 30/62: godt 15/62: midt på treet 7/62: ikke så godt 2/62: lite godt |
| Hvordan likte du å ha podkast i stedet for framføring? | | x | | 25/62: podkast bedre 5/62: framføring bedre 21/62: begge deler er ok 11/62: ingen av de er ok |
| Hva synes du om å arbeide med muntlige ferdigheter på denne måten? | x | | 62 svar Koder: Trygghet Gruppearbeid Fagsamtale | |
| Lærte du noe om å analysere språk ved å arbeide med denne oppgaven? | | x | | Ja: 40 Nei: 22 |
| Hvis du svarte ja på forrige spørsmål: Hva lærte du om språk: | x | | 38 svar Koder: Læringsmetode Læreplanmål Språk | |
| Lærte du noe av å drøfte en tales kontekst? | | x | | Ja: 37 Nei: 25 |
| Hvis du svarte ja på forrige spørsmål: Hva lærte du av å drøfte talens kontekst? | x | | 34 svar Koder: Egenvurdering Læringsmetode Språk | |
| Hvordan ville det vært for deg om klassen skulle ha lyttet til podkasten deres? | | x | | 6/62: Helt i orden 28/62: Ikke likt det 28/62: Litt ubehagelig, men ok |

| | Åpne svar | Svar med avkrysningsmulighet | Antall svar åpent spørsmål | Svarfordeling lukket spørsmål |
|--|-----------|------------------------------|--|--|
| Hvordan likte du å spille inn fagsamtalte som podkast | | x | | 8/62: svært godt 30/62: godt 15/62: midt på treet 7/62: ikke så godt 2/62: lite godt |
| Hvordan likte du å ha podkast i stedet for framføring? | | x | | 25/62: podkast bedre 5/62: framføring bedre 21/62: begge deler er ok 11/62: ingen av de er ok |
| Hva synes du om å arbeide med muntlige ferdigheter på denne måten? | x | | 62 svar Koder: Trygghet Gruppearbeid Fagsamtale | |
| Lærte du noe om å analysere språk ved å arbeide med denne oppgaven? | | x | | Ja: 40 Nei: 22 |
| Hvis du svarte ja på forrige spørsmål: Hva lærte du om språk: | x | | 38 svar Koder: Læringsmetode Læreplanmål Språk | |
| Lærte du noe av å drøfte en tales kontekst? | | x | | Ja: 37 Nei: 25 |
| Hvis du svarte ja på forrige spørsmål: Hva lærte du av å drøfte talens kontekst? | x | | 34 svar Koder: Egenvurdering Læringsmetode Språk | |
| Hvordan ville det vært for deg om klassen skulle ha lyttet til podkasten deres? | | x | | 6/62: Helt i orden 28/62: Ikke likt det 28/62: Litt ubehagelig, men ok |

| | Åpne svar | Svar med avkrysningsmulighet | Antall svar åpent spørsmål | Svarfordeling lukket spørsmål |
|--|-----------|------------------------------|--|--|
| Hvordan likte du å spille inn fagsamtalte som podkast | | x | | 8/62: svært godt 30/62: godt 15/62: midt på treet 7/62: ikke så godt 2/62: lite godt |
| Hvordan likte du å ha podkast i stedet for framføring? | | x | | 25/62: podkast bedre 5/62: framføring bedre 21/62: begge deler er ok 11/62: ingen av de er ok |
| Hva synes du om å arbeide med muntlige ferdigheter på denne måten? | x | | 62 svar Koder: Trygghet Gruppearbeid Fagsamtale | |
| Lærte du noe om å analysere språk ved å arbeide med denne oppgaven? | | x | | Ja: 40 Nei: 22 |
| Hvis du svarte ja på forrige spørsmål: Hva lærte du om språk: | x | | 38 svar Koder: Læringsmetode Læreplanmål Språk | |
| Lærte du noe av å drøfte en tales kontekst? | | x | | Ja: 37 Nei: 25 |
| Hvis du svarte ja på forrige spørsmål: Hva lærte du av å drøfte talens kontekst? | x | | 34 svar Koder: Egenvurdering Læringsmetode Språk | |
| Hvordan ville det vært for deg om klassen skulle ha lyttet til podkasten deres? | | x | | 6/62: Helt i orden 28/62: Ikke likt det 28/62: Litt ubehagelig, men ok |