



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MASIKT-OPG-OM-1-2021-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

|                       |                                |                        |                            |
|-----------------------|--------------------------------|------------------------|----------------------------|
| <b>Startdato:</b>     | 18-05-2021 09:00               | <b>Termin:</b>         | 2021 VÅR                   |
| <b>Sluttdato:</b>     | 01-06-2021 14:00               | <b>Vurderingsform:</b> | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| <b>Eksamensform:</b>  | Masteroppgave                  |                        |                            |
| <b>Flowkode:</b>      | 203 MASIKT-OPG 1 OM-1 2021 VÅR |                        |                            |
| <b>Intern sensor:</b> | (Anonymisert)                  |                        |                            |

### Deltaker

|                     |                          |
|---------------------|--------------------------|
| <b>Navn:</b>        | Hanne Kristin<br>Dypedal |
| <b>Kandidatnr.:</b> | 208                      |
| <b>HVL-id:</b>      | 583105@hvl.no            |

### Informasjon fra deltaker

|                      |       |
|----------------------|-------|
| <b>Antall ord *:</b> | 29871 |
|----------------------|-------|

Egenerklæring \*: Ja

Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei

## **MASTEROPPGAVE**

### **Elevprodusert podkast som didaktisk verktøy i norsk muntlig**

*– En singel case-studie om hvordan elevprodusert podkast ble brukt i undervisning, læring og vurdering i norsk muntlig på vg2 studiespesialiserende.*

### **Student produced podcast as a scaffolding tool for developing oral competencies**

*– A single case study exploring the ways student podcasting contributed to the teaching, learning and assessment of oral language in three Norwegian high school classes.*

## **Hanne Kristin Dypedal**

**Master IKT i Læring**

**Høgskulen på Vestlandet campus Stord**

**Veileder: Thomas Arnesen**

**Dato: 26.05.2021**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Forord

Det er med vemod jeg nå avslutter masteroppgaven i IKT i læring. Et prosjekt jeg i mange år har fryktet, men som viste seg å bli en god venn gjennom koronarestriksjoner og permisjonsliv. Det har vært et privilegium å kunne fordype seg i det som interesserer meg mest; læring, kreativitet og digitale ressurser.

Først av alt vil jeg takke informantene som tok seg tid til å bidra med sine refleksjoner, i en tid hvor skolehverdagen har vært mer ustabil enn noen gang. Det har vært en gave å få «komme på innsiden» av prosjektet deres. Takk til veileder Thomas Arnesen for dine ærlige og tydelige tilbakemeldinger. Jeg setter stor pris på din høye standard og din tilgjengelighet.

En spesiell takk til mine tidligere elever som har inspirert meg til å utvikle meg som lærer. De dagene det har gått trådt har jeg blitt motivert av å tenke på dere. En ekstra takk til elevene fra skoleåret 2019/20 som med stort engasjement ble med på å utforske nye arbeidsmetoder og digitale verktøy.

Takk til min trofaste makker gjennom masterstudiet, Torodd, for godt samarbeid, humor og faglig støtte. Jeg håper våre veier krysses igjen, og at livet byr på flere samarbeidsprosjekter med deg.

Min gode venninne Ane, takk for timevis med skolesnakk og faglige diskusjoner. Din støtte og engasjement for prosjektet mitt har virkelig vært en drivkraft.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine aller nærmeste. Kjære Øystein, takk for at du har ryddet timeplanen din for meg, holdt humøret oppe, lyttet til mine faglige refleksjoner og taklet et familieliv i enda mer kaos enn vanlig. Samuel og Jakob, takk for lek, moro og god avveksling fra masterboblen, og takk til Benjamin, som ble en del av familien halvveis i masterløpet, og som har muntret opp en middelmådig koronahverdag. Dere er, og vil alltid være, mitt favoritteam.

Hanne Kristin Dypedal  
Bergen, våren 2021

## Sammendrag

Denne single case-studien ser på hvordan podkasting bidro i undervisning, læring og vurdering av norsk muntlig for studiespesialiserende på vg2. Formålet med undersøkelsen er å diskutere alternative arbeidsmetoder i norskfaget, med fokus på utvikling av elevenes muntlige kompetanse ved bruk av digitale verktøy.

Problemstillingen var: «Hvordan kan elevproduksjon av podkast brukes som didaktisk verktøy i norsk muntlig på vg2 studieforbereende?». Tre forskningsspørsmål har vært med å besvare problemstillingen: «Hvordan kan podkast som metode bidra til arbeid med kompetansemålet «bruke retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner», kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» og muntlig som grunnleggende ferdighet?», «Hvilke retoriske og muntlige ferdigheter kommer til syne i den elevproduserte podkastepisoden?» og «Hvilke muligheter og utfordringer har podkast som metode i arbeidet med å dokumentere og vurdere elevenes kompetanse i norsk muntlig?»

Jeg har gjennomført individuelle intervju med tre lærere og gruppeintervju med tre elever, som har gjennomført et undervisningsopplegg med elevproduksjon av en samtalebasert podkast skoleåret 2020/21. I tillegg har jeg analysert elevenes podkastepisode med utgangspunkt i begreper relatert til muntlige ferdigheter og fra retorikken. Dokumenter fra undervisningen er brukt som tilleggsdata. Et hermeneutisk vitenskapssyn ligger til grunn for tolkningsarbeidet, og studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring.

Funnene mine viser at elevproduksjon av podkast kan brukes som didaktisk verktøy i norsk muntlig, på en måte som rommer noe annet enn tidligere praksiser. Mens det muntlige ifølge klasseromsforskningen har fungert som et *lærings- og presentasjonsverktøy*, viser mine undersøkelser at podkasting kan fungere som et *lærings- og samtaleverktøy*, hvor elevene blir utfordret til å dele tanker, utforske tekster sammen og aktivt forholde seg til det andre sier i et lengre tidsrom. Lærerne og elevene er positive til undervisnings- og vurderingsmetoden, samtidig som de ser et behov for mer eksplisitt fokus på de muntlige kompetansene i undervisning og veiledning av elevene i fremtiden. Erfaringer fra prosjektet viser at podkast-teknologien blant annet åpner for muligheten til å fange elevenes muntlighet, gi taletid til alle elever og gjennomføre en naturlig samtale uten å fysisk være sammen.

## Abstract

This single case study explored the ways student podcasting contributed to the teaching, learning and assessment of oral language in a Norwegian high school class. The research purpose is to discuss alternative learning methods, focusing on the development of students' oral competences using digital tools.

The data consists of in-depth interviews of three teachers and a group-interview of three students conducted at the school in question. In addition, the students' podcast episode was analyzed based on constructs related to oral skills and from the field of rhetoric. Documents used in the teaching situation provide additional data. A hermeneutic approach to the analyses and the interpretation was informed by a sociocultural view of learning.

My findings show that student production of podcasts can be used as a scaffolding- or didactic tool to develop oral skills, in a way that expands previous practices. According to classroom research, the oral skills have served as *a learning and presentation tool*. My research shows, however, that podcasting also can serve as *a learning and conversation tool*, where students are challenged to share thoughts, explore texts together and actively relate to what others say for longer periods of time. The teachers and students perceive podcasting as a positive teaching, learning and assessment tool, however, they also see a need for a more explicit focus on the oral competencies in teaching and supervision of the students. The project shows that podcast technology opens up the possibility for capturing students' oral skills, giving speaking time to all students and conducting a natural conversation without being physically together.

# Innholdsfortegnelse

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Innledning.....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1      | Problemstilling og forskningsspørsmål .....                             | 2         |
| 1.2      | Begrepsavklaring – podkast .....  | 3         |
| 1.3      | Muntlige ferdigheter i norskfaget .....                                 | 4         |
| 1.4      | Tidligere forskning på elevprodusert podkast.....                       | 5         |
| 1.5      | Oppgavens struktur.....   | 9         |
| <b>2</b> | <b>Teori.....</b>   | <b>10</b> |
| 2.1      | Sosiokulturelt perspektiv på læring.....                                | 11        |
| 2.1.1    | <i>Den proksimale utviklingssonen .....</i>                             | <i>11</i> |
| 2.1.2    | <i>Begrepsutvikling.....</i>  | <i>12</i> |
| 2.2      | Produksjon av podkast i Det pedagogiske hjulet.....                     | 15        |
| 2.2.1    | <i>Blooms reviderte taksonomi.....</i>                                  | <i>16</i> |
| 2.2.2    | <i>SAMR-modellen.....</i>   | <i>17</i> |
| 2.2.3    | <i>Karaktertrekk ved podkasting .....</i>                               | <i>18</i> |
| 2.3      | Retorikk som metaspråk for muntlighet.....                              | 18        |
| 2.3.1    | <i>Avgrensning av retorikkbegrepet – som teori.....</i>                 | <i>19</i> |
| 2.3.2    | <i>Avgrensning av retorikkbegrepet – i muntlighetsundervisning.....</i> | <i>20</i> |
| 2.3.3    | <i>Retorikk som rammeverk for kreativitet.....</i>                      | <i>21</i> |
| 2.3.4    | <i>Det retoriske arbeidet .....</i>                                     | <i>22</i> |
| 2.3.5    | <i>Bevismidler.....</i>   | <i>23</i> |
| 2.4      | Oppsummering .....  | 24        |
| <b>3</b> | <b>Metode.....</b>  | <b>26</b> |
| 3.1      | Bakgrunn for valg av metode .....                                       | 26        |
| 3.2      | Kvalitativ metode.....  | 27        |
| 3.3      | Forskningsdesign – single case-studie.....                              | 28        |
| 3.3.1    | <i>Beskrivelse av case.....</i>   | <i>29</i> |
| 3.4      | Utvalg.....   | 30        |
| 3.5      | Datainnsamling .....  | 32        |
| 3.5.1    | <i>Intervju.....</i>  | <i>32</i> |
| 3.5.2    | <i>Fokusgruppe.....</i>   | <i>33</i> |
| 3.5.3    | <i>Analyse av elevarbeid .....</i>                                      | <i>34</i> |
| 3.5.4    | <i>Tilleggsdata.....</i>  | <i>34</i> |
| 3.6      | Analyse og tolkning .....   | 34        |
| 3.6.1    | <i>Hermeneutisk forskningstradisjon .....</i>                           | <i>35</i> |
| 3.6.2    | <i>Transkribering.....</i>  | <i>36</i> |

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| 3.6.3      | <i>Analyse av intervjuene</i> .....  | 37        |
| 3.6.4      | <i>Analyse av elevarbeid</i> .....   | 38        |
| <b>3.7</b> | <b>Reliabilitet og validitet</b> .....   | <b>39</b> |
| 3.7.1      | <i>Reliabilitet</i> .....  | 40        |
| 3.7.2      | <i>Ytre validitet</i> .....  | 41        |
| 3.7.3      | <i>Økologisk validitet</i> .....   | 41        |
| 3.7.4      | <i>Begrepsvaliditet</i> .....  | 41        |
| <b>3.8</b> | <b>Forskningsetikk</b> .....   | <b>42</b> |
| <b>4</b>   | <b>Presentasjon av funn</b> .....  | <b>43</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Hvilke retoriske og muntlige ferdigheter kommer til syne i den elevproduserte podkastepisoden?</b> .....  | <b>44</b> |
| 4.1.1      | <i>Talefrekvenser og innhold i podkastepisoden</i> .....   | 44        |
| 4.1.2      | <i>Bevismidlene</i> .....  | 45        |
| 4.1.3      | <i>Språklig utsmykking</i> .....   | 49        |
| 4.1.4      | <i>Muntlige ferdigheter</i> .....  | 50        |
| 4.1.5      | <i>Hva observerte lærerne i elevgruppens podkaster?</i> .....  | 51        |
| <b>4.2</b> | <b>Hvordan kan elevproduksjon av en samtalebasert podkast bidra til læring? ....</b>   | <b>53</b> |
| 4.2.1      | <i>En annen form for læring – «får ikke alt på et fat fra læreren»</i> .....   | 53        |
| 4.2.2      | <i>Ønsker mer undervisning i muntlighet</i> .....  | 55        |
| 4.2.3      | <i>De skjulte læringsprosessene</i> .....  | 56        |
| <b>4.3</b> | <b>Hvilke muligheter og utfordringer har podkast som metode i arbeidet med å dokumentere og vurdere elevenes kompetanse i norsk muntlig? .....</b> | <b>58</b> |
| 4.3.1      | <i>Muligheter og utfordringer for elevene</i> .....  | 58        |
| 4.3.2      | <i>Muligheter og utfordringer for lærerne</i> .....  | 59        |
| 4.3.3      | <i>De muntlig sterke og de stille elevene</i> .....  | 61        |
| <b>4.4</b> | <b>Oppsummering av funn</b> .....  | <b>62</b> |
| <b>5</b>   | <b>Diskusjon</b> .....   | <b>64</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Produksjon av podkast og muntlige ferdigheter</b> .....   | <b>64</b> |
| 5.1.1      | <i>Sosial læring</i> .....   | 65        |
| 5.1.2      | <i>Samtaletrening – fra presentasjon til naturlig samtale</i> .....  | 67        |
| <b>5.2</b> | <b>Teknologiens rolle i podkastprosjektet</b> .....  | <b>70</b> |
| 5.2.1      | <i>Karaktertrekk ved podkasting</i> .....  | 70        |
| 5.2.2      | <i>Lydopptakets muligheter og utfordringer i vurderingsarbeidet</i> .....  | 72        |
| 5.2.3      | <i>Trygghet i å « snakke til en telefon »</i> .....  | 74        |
| <b>6</b>   | <b>Avsluttende kapittel</b> .....  | <b>76</b> |
| <b>6.1</b> | <b>Konklusjon</b> .....  | <b>76</b> |
| <b>6.2</b> | <b>Resultatenes holdbarhet</b> .....   | <b>77</b> |
| <b>6.3</b> | <b>Didaktiske implikasjoner</b> .....  | <b>79</b> |
| <b>6.4</b> | <b>Forslag til videre forskning</b> .....  | <b>80</b> |



|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>7</b> | <b>Litteraturliste .....</b>                                 | <b>81</b> |
| <b>8</b> | <b>Vedlegg.....</b>  | <b>84</b> |
|          | Vedlegg 1: Oppgavetekst gitt til elevene.....                | 84        |
|          | Vedlegg 2: Vurderingsrubrikk brukt i prosjektet.....         | 86        |
|          | Vedlegg 3: Søkematrise for litteraturgjennomgang .....       | 87        |
|          | Vedlegg 4: Det pedagogiske hjulet (CC).....                  | 88        |
|          | Vedlegg 5: Intervjuguide elever .....                        | 89        |
|          | Vedlegg 6: Intervjuguide lærer .....                         | 92        |
|          | Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeskjema – elever..... | 95        |
|          | Vedlegg 8: Informasjonsskriv og samtykkeskjema - lærere..... | 98        |
|          | Vedlegg 9: Vurdering fra NSD .....                           | 102       |

## Figurer og tabeller

|   |           |
|---|-----------|
| <i>Figur 1: Oppgavens teori bygger på tre perspektiver på læring med IKT, det pedagogiske, det teknologiske og det fagspesifikke perspektivet. ....</i> | <i>10</i> |
| <i>Figur 2: Perspektiver og datamateriale brukt i studien .....</i>   | <i>32</i> |
| <i>Tabell 1: Kategorier og koder for analyse av podkasteepisode.....</i>  | <i>39</i> |
| <i>Tabell 2: Lengde på passasjene, i kronologisk rekkefølge. ....</i>   | <i>45</i> |
| <i>Tabell 3: Elevenes taletid i hoveddel og gjennomsnittlig taletid .....</i>   | <i>45</i> |
| <i>Tabell 4: Forekomster av språklig utsmykking i elevpodkasten. ....</i>   | <i>49</i> |

# 1 Innledning

«Blant familie og venner, kollegaer og kjærester, vender vi oss til telefonene våre i stedet for til hverandre. Vi innrømmer lett at vi heller vil sende en melding eller epost enn ty til et møte ansikt-til-ansikt eller ta en telefon. [...] I disse dager unngår vi samtaler. Vi gjemmer oss for hverandre, selv om vi konstant er tilkoblet hverandre»

Sitatet er hentet fra professor i sosiologi og psykologi, Sherry Turkle, sin innledning til boken *Reclaiming conversation – the power of talk in a digital age* (2016, egen oversettelse). I en årrekke har hun forsket på teknologibruk og dens påvirkning på mennesker. Selv om økt bruk av teknologi har gitt oss mange nye goder og muligheter, har den også brakt oss bort fra samtalene, en av de mest menneskelige aktivitetene vi kan utøve. En aktivitet som utvikler vår empati og lærer oss å tenke og lytte, som bidrar til selvrefleksjon og som er hjørnesteinen i utviklingen fra tidlig alder og gjennom livet.

I dette krysningsfeltet, mellom teknologi og det menneskelige, tar Turkle til orde for å gjenopprette ansikt-til-ansikt-samtalen som kommunikasjonsform. Dette krysningsfeltet er også utgangspunktet for denne masteravhandlingen. Som nyutdannet norsklærer i 2019, oppdaget jeg min manglende kompetanse i den muntlige delen av faget. Det gikk opp for meg at dette hadde vært et nærmest uberørt tema på studiet, til tross for at elevenes muntlige kompetanse vurderes med en av to karakterer på vg1 og vg2, og en av tre på vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg er interessert i å undersøke en metode å arbeide med muntlige ferdigheter på, som også tar i bruk digitale verktøy. Dette håper jeg kan bidra til en diskusjon om ulike metoder å både undervise og vurdere muntlighet i skolen på, i denne digitale tidsalderen.

Å trene og dokumentere elevenes muntlige kompetanse har tradisjonelt vært en krevende oppgave i norskfaget. Samtidig har det lenge eksistert digitale verktøy, som lyd- og videoopptak, som muligens kan bedre den pedagogiske kvaliteten på dette arbeidet. Tall fra Monitor-undersøkelsene viser derimot at dette ikke har vært brukt i utbredt grad (Egeberg et al., 2016; Fjørtoft et al., 2019). De senere årene har det vært en økende interesse for elevprodusert podkast i skolen, både som en muntlig sjanger, men også i betydningen «lydopptak av elever som snakker». Flere lærere har tatt i bruk

metoden og noen har også utarbeidet opplegg og «tips og triks» til hvordan komme i gang (Andersen, 2021; Hicks et al., 2018; Hølland, 2020; Johannessen, 2020). Det er et faktum at innføring av denne type teknologi i norsk muntlig kan ha en praktisk funksjon; elevenes kompetanse kan tas vare på for videre refleksjon og vurdering (Svenkerud & Opdal, 2016). Samtidig er det interessant å undersøke om elevproduksjon av podkast i undervisningen har noe å bidra med pedagogisk og didaktisk.

Å dreie forskningsfokuset mot at elevene er produsenter av en podkast, er både i tråd med denne trenden, og det Ludvigsenutvalget beskriver som et viktig kompetanseområde for fremtiden: «Evne til å argumentere og debattere, kunne arbeide i grupper og kunne kommunisere gjennom ulike medier og til ulike målgrupper blir vektlagt som viktige kompetanser for fremtiden» (NOU 2015:8).

## **1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Temaet for denne studien er produksjon av podkast som undervisningsaktivitet og vurderingsmetode. Problemområdet er muntlig didaktikk i norskfaget og bruk av digitale verktøy i opplæringen. Fordi jeg undersøker en relativt ny undervisningsaktivitet og vurderingsoppgave er jeg åpen for at denne metoden kan ha både fordeler og ulemper. Derfor vil studiens problemstilling være:

*– Hvordan kan elevproduksjon av podkast brukes som didaktisk verktøy i norsk muntlig på vg2 studieforbereende?*

Denne problemstillingen har jeg valgt å undersøke kvalitativt som et single case-studie, med intervju av tre lærere og en gruppe elever med erfaring fra å jobbe med elevprodusert podkast. Intervjuene har vært fokusert rundt elevenes og lærernes erfaringer knyttet til det å produsere podkast i norskfaget, noe som innebærer deres meninger om hva som er bra og mindre bra ved denne måten å jobbe på. Studiens teoretiske og forskningsmessige valg har blitt styrt av problemstillingen og følgende forskningsspørsmål:

*F1: Hvordan kan podkast som metode bidra til arbeid med kompetansemålet «bruke retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner», kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» og muntlig som grunnleggende ferdighet?*

*F2: Hvilke retoriske og muntlige ferdigheter kommer til syne i den elevproduserte podkastepisoden?*

*F3: Hvilke muligheter og utfordringer har podkast som metode i arbeidet med å dokumentere og vurdere elevenes kompetanse i norsk muntlig?*

For å gi et nyansert bilde av elevprodusert podkast i muntlighetsundervisning vil jeg koble elevene og lærernes erfaringer til teorier og tidligere forskning som berører casen. I tillegg vil jeg analysere elevarbeidet (F2) for å kunne diskutere om vurderingene som kommer frem i intervjuene samsvarer med produktet som undervisningsopplegget har resultert i. Studien min tar utgangspunkt i et hermeneutisk forskningsperspektiv og et sosiokulturelt læringssyn. Vygotskijs teorier om begrepsutvikling og den proksimale utviklingssonen vil være rammene for det pedagogiske perspektivet i muntlighetsundervisning, mens teorier fra retorikken vil bistå med et metaspråk på det muntlige som fag. I tillegg vil Det pedagogiske hjulet være grunnlaget for en teoretisk tilnærming til mulighetene og utfordringene som er i det digitale verktøyet som benyttes for å podkaste.

## **1.2 Begrepsavklaring – podkast**

Podkast er redigerte lydprogrammer som distribueres gjennom strømmetjenester på Internett, og som, i motsetning til tradisjonelle radioprogram, kan lyttes til når lytteren selv ønsker. Podkast ble mulig ved utviklingen av teknologien for RSS-feed på starten av 2000-tallet, men fikk sitt gjennombrudd i 2014. Programmene kommer i en rekke sjangre som dokumentar- og krimserier, portrettintervjuer, studiosamtaler eller opptak av forelesninger. Podkast blir også brukt om video, men i dagligtalen er det lydformatet det refereres til (Fjellro, 2019). Ifølge Medienorge (2020) lyttet 22% av landets 16–24 åringer på podkast en gjennomsnittlig dag i 2019, noe som var en økning fra 12% i 2018.

Casen for studiet tar for seg podkast som et redigert lydopptak, med en samtalebasert sjanger. Jeg diskuterer selve produksjonen av podkastepisoden frem til punktet hvor den er ferdig redigert og kan bli publisert, hva gjelder publisering og hva som skjer etterpå er ikke en del av studien.

### 1.3 Muntlige ferdigheter i norskfaget

Hva elevene skal lære styres av gjeldende læreplaner. Når det gjelder muntlighet blir dette konkretisert gjennom kompetansemål knyttet til trinn og studieretning, og gjennom grunnleggende ferdigheter i fag. Som grunnleggende ferdighet har norskfaget et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fra LK20 er i tillegg *muntlig kommunikasjon* konkretisert som ett av seks kjerneelementer i norskfaget med følgende beskrivelse:

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.

I vg2 studieforbereende utdanningsprogram er et kompetansemål at elevene skal kunne «bruke fagkunnskap og retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner og presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er en endring fra den reviderte læreplanen fra Kunnskapsløftet hvor det heter at elevene skal «bruke kunnskap om retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Jeg tolker dette som et økt krav til hva elevene skal kunne; retoriske ferdigheter inkluderer mer enn de retoriske appellformene.

Mens målene viser hvor vi skal, ideelt sett, kan nyere klasseromsforskning si noe om hvordan dette løses i dag. Muntlige ferdigheter er mindre vektlagt i forskningen enn de grunnleggende ferdighetene skrive og digitale ferdigheter (Rødnes & Gilje, 2018). Det finnes ikke et stort datamateriale på hvordan det undervises i norsk muntlig i videregående skole fra nyere tid, men Blikstad-Balas og Roe (2020) har analysert tallmaterialet fra ungdomstrinnet gjennom LISA-prosjektet (Linking Instruction and Student Achievement). I skoleåret 2014/2015 ble 47 norske klasserom besøkt, og i gjennomsnitt fire norsktimer ble filmet i hver klasse. I tillegg besvarte elevene en spørreundersøkelse om norskundervisningen. Funnene er presentert i boken *Hva foregår i norsktimene?*, sammen med forfatternes egne refleksjoner. Når det gjelder det muntlige fant forskerne at elevene får gode muligheter til å ytre seg muntlig i klasserommet, men at det forekommer lite undervisning i muntlighet. Hverdagssnakk forekommer oftere enn fagsnakk, og presentasjoner er fremdeles den vanligste muntlige vurderingssituasjonen, noe som bekrefter tidligere, lignende studier (Hertzberg, 2003;

Penne & Hertzberg, 2015; Rødnes & Gilje, 2018; Svenkerud et al., 2012). Samtidig observerte forskerne at noen skoler også brukte andre muntlige aktiviteter som filosofisirkel, rollespill og høytlesning (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 83). Det konkluderes med at det er en lang vei å gå for å tilfredsstillende høye og tydelige kravene til muntlig deltagelse som fremkommer i Fagfornyelsen, og for å tilfredsstillende muntlighetens muligheter i norskfaget. Forskerne etterlyser flere muligheter for elevene til «å dele tanker, utforske tekster sammen og aktivt forholde seg til det andre sier i lengre tidsrom – og med høyere faglige krav» (ibid.:90). Mens det muntlige tradisjonelt har vært brukt som et lærings- og presentasjonsredskap (Rødnes & Gilje, 2018), kreves det også at det skal være et lærings- og refleksjonsredskap. For å utvikle elevenes muntlige kompetanse kreves det også et metaspråk for det muntlige språket og metarefleksiv bevisstgjøring i undervisningen (Penne et al., 2020, s. 83). Her har flere sentrale norskdidaktikere valgt å bruke begreper fra retorikken, noe som også samsvarer med læreplanene (Aksnes, 2016; Bakken, 2016; Penne et al., 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Om resultatet fra klasseromsforskningen kan overføres til videregående skole vil jeg ikke påstå. Jeg vil likevel trekke frem en betraktning fra rapporten *Framtidas norskfag* utarbeidet på forespørsel fra Utdanningsdirektoratet: «I læreplanene og vurderingsformene er munnleg og skriftleg sidestilt, men særleg på høgare klassetrinn er den skriftlege tradisjonen svært sterk, og dei munnlege uttrykksformene har hatt mindre plass» (Aasland, 2006). Det trekkes også frem at muntlig kompetanse har lavere status i allmennfaglig studieretning (i dag studiespesialiserende utdanningsprogram) enn i grunnskolen, og at det er stort språk i læreres holdninger til vurdering av muntlig. Rapporten er fra 2006, og mye har trolig endret seg på disse årene. Samtidig er min erfaring at dette skillet eksisterer til en viss grad fremdeles, noe som argumenterer for at klasseromsforskningen gjort på ungdomstrinnet også vil være aktuell på videregående nivå.

#### **1.4 Tidligere forskning på elevprodusert podkast**

I de følgende avsnittene vil jeg presentere tidligere forskning relatert til podkasting i skolen. Fokuset i litteratursøkene har vært empiriske studier, med primærfokus på studier som diskuterer utvikling av muntlige ferdigheter i morsmål i undervisningssammenheng. Aktivitetene som har blitt gjennomført er elevproduksjon

av podkaster, eller andre former for lydopptak av elever i læringssammenheng i skolen. For fullstendig liste med inklusjons- og eksklusjonskriterier for litteratursøket, se søkematriksen i vedlegg 3. Videre vil jeg presentere fire studier som jeg mener er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven, før jeg diskuterer relevansen og identifiserer kunnskapshull på forskningsfeltet.

Solberg (2017) undersøkte digitalt lydopptak som alternativ til elevfremføringen i sin masteroppgave. Gjennom intervju med tre lærere i videregående skole, og analyse av deres vurderinger av elevarbeidet, er det forsøkt å finne svar på lydopptakets muligheter og utfordringer sammenlignet med presentasjoner i klasserommet, samt lærernes opplevelser knyttet til metoden, og hva de faktisk vurderte. Funnene viser at lydopptakets muligheter er å fange muntlighetens flyktighet, og lærerne opplevde en mer oversiktlig og rettferdig vurdering av elevene. Lærerne opplevde at metoden fungerer som tilrettelegging for elever som ikke trives med klassefremføringer. De rapporterte også om at det var tidkrevende å vurdere lydopptak, og at det var vanskelig å vurdere elevenes ferdigheter når det gjelder actio (fremføringshandlingen) og memoria (lære uten at).

Nicholls (2007) har undersøkt hvilke muntlige ferdigheter podkasting kan fremme gjennom en case-studie, hvor undervisningsopplegget gikk over ti uker, to timer i uken. Rundt 60 elever på mellomtrinnet på en skole i New Zealand deltok i undervisningsopplegget hvor målet var å produsere tre korte podkastepisoder (2 minutter), som også ble publisert for et internasjonalt publikum. I undervisningen var det stort fokus på egenrefleksjon rundt arbeidet som ble gjort, og det var lite fokus på det faglige innholdet i podkasten. Seks elever, med ulike muntlige forutsetninger, bidro som informanter i datainnsamlingen, som besto av intervju, observasjon, elevrefleksjoner og podkastmaterialet, i tillegg svarte 24 elever på en spørreundersøkelse. Nicholls konkluderer med at den største fordelene med elevproduksjon av podkast i muntlighetsundervisningen er at spesielt de stille elevene får tid og støtte til å trene på og utvikle muntlige ferdigheter i et trygt miljø, noe som igjen øker selvtilliten deres. I arbeidet med podkast snakket dessuten elevene i langt større grad, sammenlignet med tradisjonell undervisning. Gjennom intervjuene og spørreundersøkelsen identifiserte elevene en rekke muntlige ferdigheter de selv mente de hadde blitt bedre på i løpet av prosjektet, som blant annet å snakke tydelig, snakke i gruppe, stille spørsmål, forklare, beskrive og utvide ordforrådet. De rapporterte også om

at de ble bedre til å skrive manus og bruke digitale verktøy. Dette var ferdigheter også læreren observerte en utvikling på hos elevene. Det er en klar forskjell i modenhet på elever i mellomtrinnet og på videregående, likevel er studien spesielt interessant fordi utgangspunktet for studiene likner hverandre. Lærere på New Zealand rapporterte om de samme utfordringene som er i muntlighetsundervisningen i Norge; at det er et neglisjert område og at det er et behov for nye metoder. Nicholls hadde rollen som forsker og lærer, noe som kan ha påvirket resultatene.

Artikkelen *Student-Produced Podcasts as an Assessment Tool: An Example from Geomorphology* viser til kvantitative data om bruk av podkast som summativ vurdering (Kemp et al., 2012). To kull med andrårsstudenter i geomorfologi, med totalt 101 studenter, deltok i prosjektet i 2008 og 2010. Studentene som deltok i studien var mellom 19 og 23 år, og over 95 % av dem hadde engelsk som morsmål. Studentene produserte en 10 minutter lang podkast, etter mønster fra tradisjonelle radioprogram med intervju. Fokuset i arbeidet skulle være å formidle et spesifikt fagområde ved å bruke et muntlig språk tilpasset publikum, som her var «vanlige folk». Fokuset på muntlig kommunikasjon sammen med aldersgruppen på studentene gjør studien relevant i norsk muntlig. Gjennom spørreundersøkelser svarte studentene på en rekke påstander knyttet til hvilke ferdigheter de selv mente å ha forbedret gjennom prosjektet. Data er også samlet inn ved uformelle diskusjoner med studentene. Konklusjonen er at mange av elevene opplevde at de ble bedre i en rekke ferdigheter relatert til muntlig kommunikasjon, refleksjon rundt språkbruk, lyttekompetanse og faglig forståelse, i tillegg til digital kompetanse. Samtidig var det et uventet funn for forskerne at studentene fremhevet forbedring av ferdigheter innen gruppearbeid, som et av de områdene de utviklet seg mest. Forskerne tror at organiseringsarbeidet knyttet til manusarbeid, opptak og redigering, som krevde at de brukte tid også utenom forelesningstiden, var det som bidro til å utfordre og styrke gruppedynamikken blant studentene. Kemp et al. kritiserer derimot innsamlingsmetoden og etterlyser flere kvalitative data på feltet som kan supplere deres egne funn.

Gjennom elleve undervisningsøkter på åttende trinn i Sverige, har to klasser jobbet med podkast som metode i svensk-faget (Nyman & Senneryd, 2015). Fokus i undervisningen var på samtaleteknikker og -strategier. Artikkelen er et resultat av et utviklingsarbeid, og forfatterne har vært deltagende observatører i prosjektet. Data samlet inn er basert på klasseromsobservasjoner, egne skriftlige og muntlige refleksjoner, elevgruppens



podkastinnspillinger og elevenes egenvurdering av prosjektet spilt inn på lyd. Funnene i utviklingsarbeidet viser at elevene viste høy motivasjon for arbeidet, og det pekes på at mulige grunner for motivasjonen kan være en kombinasjon av at det var en ny arbeidsmetode, at det var sosial læring og at lærerne selv var svært engasjerte i metoden. Gjennom elevenes egenvurdering og lærernes analysere av produktene konkluderes det med at produksjon av podkast bidrar til å utvikle ferdigheter innen læreplanmålet: «Lyssnar, ställer frågor och framför åsikter som för diskussionerna framåt och fördjupar eller breddar dem» (Nyman & Senneryd, 2015). Det svenske læreplanmålet har fellestrekk med hvordan kjerneelementet muntlig kommunikasjon beskrives i norskfaget i Fagfornyelsen. Elevene mente også at metoden var effektiv for å lære seg fagstoff, sammenlignet med pugging.

Felles for studiene som har undersøkt elevprodusert podkast er at samtlige forskere selv har vært deltagende i undervisningen, og at metoden er ny for informantene. De positive resultatene som kommer frem kan derfor være preget av nyhetens verdi og at forskerne, og dermed underviserne, har vært positivt engasjert i metoden og arbeidsprosessen. Det er derfor et behov for studier med ytterligere data fra elever og lærere som har brukt podkast i muntlighetsopplæringen over lenger tid, og hvor forskeren har større avstand til informantene.

I søkeprosessen viste det seg at mye av forskningen gjort på podkast i læringssammenheng diskuterer bruk av podkast hvor elevene eller studentene er konsumenter, for eksempel lytter til pensum på podkast (Edirisingha et al., 2009). Det er også gjort en del forskning på elevprodusert podkast, hvor språket som snakkes er et fremmedspråk (Phillips, 2017). Ved å gjennomføre denne litteraturgjennomgangen er min konklusjon at det er gjort langt mindre forskning som tar for seg elevprodusert podkast i undervisningssammenheng med fokus på utvikling av muntlige ferdigheter i morsmålet. De funnene som er relevante på dette området har vært enkeltstående artikler. Som nevnt innledningsvis er elevproduksjon av podkast allerede på god vei inn i skolen, både nasjonalt og internasjonalt. Min studie kan bidra til å fremme en diskusjon rundt undervisning i og vurdering av muntlighet generelt, og podkastproduksjon spesielt. Etter innføringen av Fagfornyelsen og dens nye, høyere krav til elevers muntlige ferdigheter, er en slik diskusjon betimelig. Dette gjelder spesielt behovet for å gi elevene mer taletid i undervisningen og la dem delta aktivt i

samtaler over lenger tid. Her trengs det konkrete forslag til praksis som norsklærere kan ta i bruk (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

## **1.5 Oppgavens struktur**

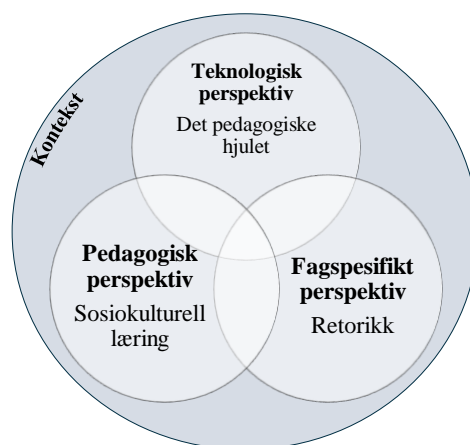
I dette kapitlet har jeg gjort rede for studiens bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har også vist hva styringsdokumentene sier om muntlighetens rolle i norskfaget, og hvilke krav som stilles, før jeg har posisjonert studien min i forhold til tidligere forskning på muntlighetsundervisning og elevproduserte podkaster. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for teorien som studien bygger på. Dette inkluderer teori fra et sosiokulturelt læringssyn, retorikk og podkastproduksjon i Det pedagogiske hjulet.

I kapittel tre gjør jeg rede for de metodiske valgene som er gjort, og begrunnelser for disse. Fordi jeg har valgt et single case-design på studien vil jeg også presentere casen som er undersøkt her. Videre i kapitlet vil jeg gjøre rede for mitt vitenskapssyn, og drøfte hvordan dette virker inn på arbeid med analyse- og tolkningsarbeidet, før jeg presenterer strategiene mine for analyse av datamaterialet. Til slutt i kapitlet vil jeg drøfte forskningens reliabilitet og validitet, samt gjøre rede for forskningsetiske valg.

Funnene hentet fra datamaterialet vil bli presentert i kapittel 4. Dette kapitlet er strukturert etter forskningsspørsmålene, og underoverskriftene er hentet fra de viktigste funnene knyttet til disse. Jeg har valgt å presentere elevene og lærernes meninger parallelt i presentasjonen av funnene, dette for å belyse ulike sider ved temaene. I delkapitlet om vurdering har jeg likevel valgt å skille lærerne og elevene fra hverandre, fordi arbeidsoppgavene i vurderingssituasjoner er ulike for de to partene. Informasjon fra dokumenter og elevarbeidet er brukt til å gi rike beskrivelser gjennom hele kapitlet. I kapittel fem blir funnene diskutert opp mot teori og tidligere forskning med mål om å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her fant jeg det mest hensiktsmessig å diskutere metoden opp mot muntlighetslæring for seg, og de digitale sidene ved metoden for seg. Ved å trekke dette skillet i diskusjonen ønsker jeg å tydeliggjøre hva som er fagspesifikt i casen og hva som handler om verktøyet i seg selv. I siste kapittel presenterer jeg en konklusjon og diskuterer resultatenes holdbarhet og hvilke didaktiske implikasjoner disse har. Til slutt presenteres forslag til videre forskning.

## 2 Teori

At elevene i undervisningsopplegget skal produsere en podkastepisode berører flere interessante perspektiver. I valg av teori har jeg tatt utgangspunkt i TPACK-modellen (Mishra & Koehler, 2006) for å illustrere hvordan de ulike teoretiske perspektivene er tett knyttet til hverandre og konteksten. Modellen illustrerer hvordan lærerens pedagogiske, teknologiske og fagspesifikke kompetanse, sett i sammenheng med hverandre og konteksten, utgjør hans eller hennes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Punktet hvor de tre kompetansene møtes er grunnlaget for god undervisning i teknologirike læringsmiljø, og krever en forståelse av sammenhengen mellom de tre perspektivene på undervisning (Figur 1)(ibid.).



**Figur 1: Oppgavens teori bygger på tre perspektiver på læring med IKT, det pedagogiske, det teknologiske og det fagspesifikke perspektivet.**

Fra det pedagogiske perspektivet vil jeg bruke teori om sosiokulturell læring. I den undersøkte casen er det fokus på samtale, samarbeid og det muntlige språket i læringsarbeidet, noe som er grunntanken i dette læringssynet. Vygotskijs teorier om den proksimale utviklingssonen belyser det sosiale aspektet elev-elev og lærer-elev, og læring i samarbeid. Hans teorier om begrepsutvikling danner en ramme for å forstå sammenhengen mellom utvikling av det muntlige språket, kognitiv utvikling og skolefaglig læring. Videre vil jeg bruke *The Pedagogy Wheel*, som bygger på Blooms reviderte taksonomi og SAMR-modellen, for å beskrive funksjonen podkastproduksjon kan ha som digitalt verktøy i læringssammenheng. Ut ifra problemstillingen, forskningsspørsmål og kontekst er det den muntlige delen av norskfaget på videregående skole som er utgangspunktet for den fagspesifikke kompetansen som trengs. Her vil teori relatert til retorikken bistå som metaspråk for det muntlige.

## 2.1 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Jeg tar utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring, som et tolknings- og forståelsesgrunnlag, i arbeidet med å finne svar på problemstillingene. Et slikt læringssyn har fått et bredt gjennomslag i den norske skolen de siste tiårene (Dysthe, 2001, s. 33). Grunntanken i det sosiokulturelle læringssynet er at kunnskap konstrueres i samhandling med andre, og i en kontekst. Professor i pedagogikk, Olga Dysthe, sammenfatter det sosiokulturelle læringssynet i seks særtrekk ved læring (2001): For det første er læring *situert*. Det vil si at den fysiske og sosiale konteksten er en integrert del av aktiviteten som foregår, og dermed også av læringen som skjer. Resultatet av dette synet er at læringskonteksten har fått et særskilt fokus, og at *autentiske aktiviteter* i skolen blir vektlagt. Synet på om aktivitetene skal være autentiske med hensyn til videre skolegang, eller til livet utenfor skolen, er derimot delt. At læring er *grunnleggende sosial* viser til hvor avgjørende andre personer er for den individuelle læringen, både når det gjelder hva som blir lært og hvordan. I tillegg vektlegges viktigheten av å utruste elevene til å selv kunne delta i ulike fellesskap senere i livet. Videre er læring *distribuert mellom personer*. I et fellesskap innehar ulike personer ulike kunnskaper og ferdigheter. Den samlede kunnskapen til fellesskapet er derfor nødvendig for helhetsforståelsen. Det fjerde særtrekket er at læring er *mediert*. Mediering blir brukt om alle typer støtte i læringsprosessen, om både personer, intellektuelle redskaper og praktiske redskaper, som for eksempel pc. Språket er likevel det viktigste medierende redskapet for mennesket, noe som bringer frem det femte særtrekket: *Språk og kommunikasjon er sentralt* i alle læringsprosesser. Språket former tenkningen vår, i tillegg er språket et middel for læring. Ifølge det sosiokulturelle læringssynet er sammenhengen mellom språk og tenkning svært tett. Det siste særtrekket er at læring er *deltakelse* i praksisfellesskap. Dette handler om viktigheten av at den lærende er aktiv i læringsprosessene og i aktivitetene knyttet til læringen (ibid.:43ff).

### 2.1.1 Den proksimale utviklingssonen

Vygotskij argumenterer for at læring skjer i et sosialt samspill og gjennom bruk av språk. Hans teorier knyttet til utvikling og læring har vært sentrale utgangspunkt for utviklingen av det som ansees som et *sosiokulturelt læringssyn* i nyere tid (Bråten, 1996). Teorien om *den proksimale utviklingssonen* (1978) er nyttig for å forstå interaksjonens betydning for læring og utvikling. I tillegg forklarer den noe av læreren og medelevenes rolle i enkeltindividets læring, og er mye brukt i studier av

læringsprosesser, spesielt for å forstå læringsaktiviteter hvor elevene samarbeider og innehar ulik ekspertise (Dysthe, 2001, s. 16). Podkastprosjektet som undersøkes i denne oppgaven er en slik type læringsaktivitet, elevene samarbeider om å skape et felles produkt i en gruppe, og deltakerne innehar ulik ekspertise når det gjelder planlegging, teknikk, fagkunnskap, språkføring osv.

Vygotskij studerte forskjellene på hvilke oppgaver elever på barneskolen klarte å løse aleine sammenlignet med hvis de fikk hjelp av en voksen. Oppgavene barna løste på egenhånd kunne vise deres faktiske mentale utviklingsnivå. Deretter ble de utsatt for mer krevende oppgaver, men med bistand fra en lærer, og det potensielle utviklingsnivået ble da kartlagt. I forskningen viste det seg at hvor mye mer krevende oppgaver eleven klarte, med hjelp fra en mer kompetent person, varierte fra elev til elev. Noen klarte flere nivå opp, andre bare ett nivå opp. Dette området for hvor mye mer en klarer med støtte fra en annen, er *den proksimale utviklingssonen* (Vygotskij, 1978, s. 86). Videre sier Vygotskij at «det eleven kan gjøre i den proksimale utviklingssonen i dag, vil være det faktiske utviklingsnivået i morgen», dette illustrerer at det er i denne sonen at selve utviklingen og læringen skjer (ibid.:87, egen oversettelse). Vygotskij oppsummerer teorien slik: «...læring i den proksimale utviklingssonen vekker en rekke interne utviklingsprosesser, som bare er i stand til å fungere når barnet samhandler med mennesker i omgivelsene sine og i samarbeid med sine jevnaldrende. Når disse prosessene er internalisert, blir de en del av barnets utvikling» (1978, s. 90, egen oversettelse). Dette viser at forholdet mellom undervisning og læring er en sosial og dialogisk prosess.

Med teorien om den proksimale utviklingssonen som utgangspunkt mener Dysthe og Iglund at det er elevenes potensiale som bør være utgangspunkt for undervisningen, ikke deres tilkortkommenhet. Vi skal derfor ikke tilpasse undervisningen til det nivået elevene allerede har nådd, men gi dem tilstrekkelige utfordringer. De mener dessuten at teorien viser at samhandling med andre som kan noe mer eller noe annet, er helt nødvendig for at elevene skal få best utbytte av utviklingsmulighetene (2001, s. 79).

### **2.1.2 Begrepsutvikling**

Elevene i oppgavens case skulle arbeide med både det muntlige språket og norskfaglig kunnskap i læringsarbeidet, og en kan si at det var på disse områdene lærerne ønsket en kognitiv utvikling gjennom podkastprosjektet. For Vygotskij var tenkning og språk

uadskillige, og han anså at barns kognitive utvikling hang nøye sammen med deres muntlige ferdigheter, og motsatt (Øzerk, 1996, s. 101). Teorien om *utvikling av begreper* (2001) kan hjelpe oss å forstå hvordan utvikling av hverdagspråket og utvikling av det akademiske språket har en gjensidig, positiv innvirkning på hverandre, og er derfor svært aktuell i diskusjon knyttet til undervisning i muntlighet.

I den språklige utviklingen har ordene en viktig plass. Ordene er en sammenslutning av lyd og mening, derfor forutsetter ordlæring at en allerede innlæring av begreper, den meningen som enkeltordene refererer til, har skjedd (Øzerk, 1996, s. 101). Nyborg og Nyborg (1990) definerer *begreper* slik: «Begreper refererer til felles egenskaper ved objekter, fenomener og hendelser» (sitert i Øzerk, 1996, s. 101). Når barn lærer morsmålet sitt er det innlæring av begrepene som er kognitivt utfordrende, fremfor innlæring av lydene som brukes for å formidle dem gjennom ord. Som resultat av undersøkelser Vygotskij og hans medarbeidere har gjort, har de definert tre faser i den kognitive utviklingen av begreper frem mot det han kaller *høyt utviklede begrep*. Dette betyr at selv om begrepene ikke er ferdig utviklet hos barnet, kan barn og voksne ha meningsfulle samtaler. De kan begge henvise til samme gjenstand, men rammene for hvordan de tenker om gjenstanden vil være ulike. Mens barnets rammeverk er situasjonsbetinget, er den voksnes rammeverk mer begrepsrelatert (Vygotskij, 2001, kp. 5). I skolesammenheng danner dette et utgangspunkt for at elever og lærere kan ha meningsfulle samtaler med hverandre, uavhengig av hvor høyt utviklet aktuelle begreper er hos den enkelte.

Vygotskij deler begreper inn i to kategorier; *spontane begreper* og *faglige begreper*. De *spontane begrepene* blir utviklet fra tidlig barndom gjennom lek og sosiale aktiviteter. Erfaringene man får gjennom uformelle, dagligdagse kontakter danner grunnlaget for hvilken mening den enkelte legger i begrepene (Øzerk, 1996, s. 102). Krashen og Biber (1988) omtaler dette som *samtalspråket*, de spontane begrepene er de begrepene vi bruker i uformelle samtaler (sitert i Øzerk, 1996). De *faglige begrepene*, også kalt *vitenskapelige* eller *akademiske begreper*, utvikles gjennom systematisk arbeid mellom elev og lærer. Slike begreper er abstrakte og løsrevne fra virkeligheten (Vygotskij, 2001, s. 137).

«De spontante begrepene utvikler seg nedenfra og oppover, mens de vitenskapelige begrepene utvikler seg ovenfra og nedover, til et mer elementært

og konkret nivå. Dette er en følge av at de to slags begreper oppstår på forskjellige måter. Starten på et spontant begrep kan vanligvis spores til et direkte møte med en konkret situasjon, mens et vitenskapelig begrep innebærer en «formidlet» holdning til dets gjenstand fra først av» (Vygotskij, 2001, s. 171).

Undersøkelser Vygotskij gjorde viste en tett sammenheng mellom de to type begrepene, og begrepenes utvikling i barnet. Ved å bevisst innføre nye faglige begrep hos elevene, kunne dette ha en positiv innvirkning på utviklingen av barnas samtalspråk. Det vil si at de spontane begrepene utviklet seg, og generaliseringen av ordene ble mer avanserte når faglige begreper ble systematisk innført (Vygotskij, 2001, s. 138–139). Elevenes kognitive utvikling ved innføring av faglige begreper kan sammenliknes med det å lære et fremmedspråk i skolen (Vygotskij, 2001, s. 172). Her får de komplekse sidene ved språket et stort fokus allerede tidlig i prosessen, som kunnskap om språkets fonetiske, grammatiske og syntaktiske sider. Undervisningen i fremmedspråk fremmer med dette bevisstheten rundt sitt eget morsmål. En begynner å skjønne at sitt eget språk er et system bant flere, og at det automatiserte språket kan ordnes i allmenne kategorier. På morsmålet klarer små barn å anvende grammatikken riktig, uten å være bevisst at det finnes et system for blant annet bøyning av verb. Gjennom fremmedspråksopplæringen blir man bevisst de automatiserte prosessene i eget morsmål, og de spontane begrepene kan få et rikere innhold (ibid.). I norskfaget og oppgavens problemstilling kan dette for eksempel relateres til innlæring av retoriske fagbegreper. Ved å lære begreper fra retorikken om muntlig tale, kan elevene, i følge Vygotskijs teorier, få en økt bevissthet rundt eget samtalspråk. De faglige begrepene bidrar dermed i utviklingen av elevenes spontane begreper for språk og kommunikasjon.

Undersøkelser gjort med minoritetsspråklige som skal lære seg et nytt språk viser også en motsatt påvirkning; høyt utviklede spontane begreper har positiv innvirkning på utviklingen av faglige begreper. Øzerk (1992, 1994) gjennomførte empiriske studier av 84 minoritetsspråklige elevers språklige liv, skolegang og teoretiske utvikling. Undersøkelsene viste at elevene som hadde mye sosial kontakt med norsktalende på fritiden, og som konsekvens av dette høyt utviklede spontane begreper, hadde en signifikant høyere utvikling i matte og naturfag, enn elevene med færre og mindre utviklede spontane begreper (sitert i Øzerk, 1996, s. 105–106). Øzerk hevder, på lik linje med Vygotskij (2001, s. 139), at det spontane og uformelle språket spiller en betydelig rolle i utviklingen av det mer kognitive, faglige språket. På bakgrunn av dette

understreker hun at skolen ikke bør undervurdere det uformelle språkets betydning i den språklige utviklingen (ibid.).

Oppsummert kan vi si at Vygotskijs teorier viser at begrepsforståelse er viktig for utviklingen av språket. Begrepene deles inn i to grupper, de situasjonsnære, hverdagslige *spontane begrepene*, og de abstrakte mer teoretiserte *faglige begrepene*. Utviklingen av begrepene har en sammenheng med utviklingen av det kognitive og tenkningen, det vil si at både spontane og faglige begreper er viktig for læring. Mens en systematisk innlæring av faglige begreper vil bidra til å gjøre samtalspråket mer utviklet, vil også et godt utviklet samtalspråk bidra til bedre innlæring av faglige begreper.

## **2.2 Produksjon av podkast i Det pedagogiske hjulet**

Ved å ta i bruk pedagogisk teknologi åpner dette en adgang mellom det tradisjonelle klasserommet og resten av verden. Denne adgangen er toveis, og kan brukes til å ta inn verdifull kunnskap til klasserommet, men også som en vei ut i utenomfaglige aktiviteter (Aagaard, 2017). Aagaard kritiserer et mer tradisjonelt syn på pedagogisk teknologi, hvor det har vært en tendens til å rose teknologien når det fungerer bra, og skylde på elevene eller læreren når det ikke fungerer, også kalt *the paradox of educational technology*. Jeg støtter meg til Aagaards syn, som anser digitale hjelpemidler i undervisningen hverken som en avgjørende faktor eller nøytrale verktøy (ibid.). Likevel viser undersøkelser at lærere med høy digitale kompetanse, sammen med god klasseledelse og undervisningsvurdering, lykkes bedre med undervisning i teknologirike omgivelser, og opplever mindre utenomfaglige aktiviteter i sin undervisning, sammenlignet med lærere som ikke har det (Krumsvik & Jones, 2015). Erstad definerer digital kompetanse som «vår kompetanse til å utnytte digitale medier i forbindelse med læring, både i og utenfor skolen» (2010, s. 12). For at lærere skal klare å utnytte digitale medier i forbindelse med læring, må læreren, ifølge Mishra og Koehler (2006), ha både pedagogisk, teknologisk og fagkompetanse. Dette synet på digitale verktøy er utgangspunktet mitt når jeg velger å bruke *Det pedagogiske hjulet* (Carrington, 2016) som utgangspunkt for å si noe om karaktertrekkene ved podkasting i skolen. Plasseringen vil derfor ikke være en fasit, men et utgangspunkt for å identifisere og diskutere hva det *kan* brukes til i læringsammenheng, og hvilke muligheter som ligger i teknologien.



*The Pedagogy Wheel* er et appkart for lærere utviklet av Allan Carrington, oversatt til norsk av Ellen Romstad som Det pedagogiske hjulet (vedlegg 4). Modellen bør ifølge Carrington sees på som «et nettverk av læringsaktiviteter du kan bruke for å kontrollere egen undervisning fra planlegging til gjennomføring» (2016). Det er med andre ord ikke en utviklet teori, men et redskap som definerer en rekke digitale verktøy ut ifra taksonomiene *Blooms reviderte taksonomi* og *SAMR-modellen*. Hvert nivå i taksonomiene er utstyrt med relaterte handlingsverb, aktiviteter og apper fra Itunes. Carrington (ibid.) poengterer at det er viktig å starte med målene for undervisningen og reflektere rundt elevenes motivasjon før en velger hvilken teknologi som skal brukes. Med dette forsøker han å koble konkrete apper og læringsaktiviteter med teknologi til pedagogikk og læringsprosesser, og omvendt.

### **2.2.1 Blooms reviderte taksonomi**

*Blooms reviderte taksonomi* er en viderutvikling av *Taxonomy of Educational Objectives* (Bloom et al., 1956), som hadde til hensikt å klassifisere seks hovedkategorier i det kognitive domenet, fra det enkle til det komplekse, og fra det konkrete til det abstrakte. Målet var å fremme læringsaktiviteter hvor elevenes høyere tankeprosesser ble aktivert og utfordret (Krathwohl, 2002). Den reviderte utgaven består også av seks klassifiseringer, hvor hvert nivå er representert av handlingsverb: huske, forstå, anvende, analysere, evaluere og skape. Også denne er strukturert som et hierarki, fra de enkleste tankeprosessene ved å huske å forstå til mer krevende oppgaver som å evaluere og skape. Krathwohl understreker likevel at kategoriene overlapper hverandre, og at det ikke er et mål at alle læringsaktiviteter skal løses på de høyeste nivåene (ibid.). Under *huske og forstå*, som er plassert i det samme grønne feltet i Det pedagogiske hjulet finner vi aktiviteter som å søke etter informasjon, tekstbehandling, lage tankekart og skrive lister. I det rosa feltet finner vi tankeprosessen å *anvende*, og de digitale verktøyene «krever at elevene klarer å vise evne til å benytte seg av begreper eller konsepter i uvante omgivelser» (Carrington, 2016). I dette feltet finner vi aktiviteter som å intervju, redigere og presentere. I det blå feltet er det kognitive domenet *analysere* plassert, eksemplifisert med aktiviteter som å lage spørreskjema, bruke regneark og oppsummere. De digitale verktøyene som hører hjemme i dette feltet skal ifølge Carrington forbedre elevenes evne til å skille mellom relevant og irrelevant, og oppdage relasjoner. Videre er *vurdere* plassert i et gult felt med aktiviteter som egenvurdering, bedømme og oppsummere. Ved å bruke digitale verktøy og

forhåndsbestemte kriterier kan elevene her utvikles i å bedømme materiale eller metoder. Til slutt finner vi det lilla feltet som representerer det høyeste nivået i taksonomien, *å skape*. Her skal appene bidra til at elevene kan utvikle ideer, planlegge og produsere produkter (ibid.).

### 2.2.2 SAMR-modellen

Den andre taksonomien i Det pedagogiske hjulet, *SAMR-modellen*, er utviklet av Ruben R. Puentedura for å forklare teknologiens innvirkning på undervisning og læringsaktiviteter (Puentedura, 2006). Modellen er delt i fire nivåer. Det laveste nivået er *erstatning*, hvor det digitale verktøyet eller teknologien kun brukes som en erstatning for gamle arbeidsmetoder. Dette kan være å bruke en tekstbehandler til å skrive i stedet for en skriveblokk. Neste nivå er *forstørring*, her erstatter teknologien også gamle arbeidsmetoder, men bidrar med noen funksjonelle forbedringer og hjelp i læringen. I norskfaget kan dette eksempelvis være å dele dokumentet i for eksempel Word online, og la medelever legge inn kommentarer til teksten som er skrevet. Disse to nivåene omtales som teknologi som forsterker læringsarbeidet (ibid.). Det tredje nivået er *endring*, her bidrar teknologien til vesentlige endringer i undervisningsoppgaven, og det digitale verktøyet bidrar med ekstra muligheter for læring. På dette nivået kan teksten for eksempel bli publisert med et autentisk, verdensvidt publikum på en blogg. Eleven skriver ikke lenger for læreren, men med personer utenfor klasserommet som potensielle mottakere. Det øverste nivået er *omdefinering*, hvor man arbeider på måter som ikke er mulig uten teknologien og det aktuelle digitale verktøyet. På dette nivået kan man se for seg at bloggposten blir til en sammensatt tekst med video og lyd, noe som er umulig i den analoge skriveblokken. Den digitale teksten er gjerne utviklet i samarbeid med personer også utenfor læringsfellesskapet, og teknologien bidrar til å for eksempel komme i direkte kontakt med eksperter som kan bidra med innhold. De to siste nivåene blir omtalt som teknologi som transformerer og endrer læringsarbeidet (Carrington, 2016; Common Sense Education, 2016; Hamilton et al., 2016; Puentedura, 2006).

SAMR-modellen har fått kritikk blant annet for sitt manglende teoretiske og forskningsbaserte grunnlag, og at den ikke tar hensyn til konteksten og kompleksiteten ved undervisning med teknologi (Hamilton et al., 2016). I tillegg mener Hamilton et al. at modellen kun fokuserer på det endelige produktet i læringen, og ikke

læringsprosessene som har oppstått underveis (2016). Det er viktig å ta disse punktene med i vurderingen av SAMR-modellens nytteverdi. Selv mener jeg at hensikten ikke bør være å nå det øverste nivået i taksonomien i alle undervisningssituasjoner. Modellen kan heller fungere som en bevisstgjøring for lærere rundt ulike digitale verktøys ulike egenskaper, med mål om å bruke varierte digitale verktøy som er meningsfulle for konteksten og læringsmålene. Det er også viktig å være bevisst at modellen fokuserer på hvilke muligheter teknologien gir i læringsarbeidet. Jo høyere nivå i taksonomien, jo større blir adgangen mellom resten av verden og inn i klasserommet. Her er det viktig å være bevisst at adgangen er toveis, og at den også åpner for en vei fra klasserommet og ut i utenomfaglige aktiviteter (Aagaard, 2017).

### **2.2.3 Karaktertrekk ved podkasting**

Å *podkaste* er en aktivitet plassert i det lille feltet i Det pedagogiske hjulet, som sammenfatter med å *skape* i Blooms reviderte taksonomi og nivået *omdefinering* i SAMR-modellen. Handlingsverb som er brukt for dette feltet er blant annet å være kreativ, komponere, omorganisere, lage en hypotese, og produsere. Teoriene tar utgangspunkt i at elevproduksjon av podkast er en oppgave som krever høye tankeprosesser av elevene, og hvor teknologien bidrar til læring og arbeidsoppgaver som ikke er mulig uten den. Eksempelvis kan det være at teknologien åpner for å gi et autentisk publikum til samtalen mellom elevene, uavhengig av tid og rom, i tillegg til å dokumentere den for ettertiden. Samtidig bør en se disse karaktertrekkene i lys av teori om kreative arbeidsprosesser (kapittel 2.3.3) og de retoriske arbeidsfasene (kapittel 2.3.4), som viser at det er nødvendig å lykkes med flere arbeidsoppgaver og tankeprosesser før elevene ender opp med det endelige kreative produktet. Ser vi disse teoriene i sammenheng, viser plasseringen av podkasting i Det pedagogiske hjulet kun de maksimale mulighetene teknologien kan bidra med i læringsaktiviteten og det ferdige produktet. Bryter vi ned arbeidsprosessene til elevene i de mindre oppgavene som må løses underveis, vil teknologien ha ulik betydning for elevenes læringsarbeid underveis i læringsarbeidet, og de kognitive utfordringene vil variere over flere av nivåene i Blooms reviderte taksonomi i løpet av prosessen.

## **2.3 Retorikk som metaspråk for muntlighet**

Det finnes ulike teorier som bidrar med å utvikle kunnskap om det muntlige språket og kommunikasjon. Teorier og fagdisipliner som retorikk, mediekunnskap,

kommunikasjonskunnskap, sosiolingvistikk, pragmatikk og drama er eksempler som er brukt i forskning og fagbøker som metaspråk, et språk om språket, for det muntlige (Aksnes, 2016, s. 17). I likhet med flere norskdidaktikere (Aksnes, 2016; Bakken, 2016; Penne et al., 2020) har jeg valgt å bruke retorikken som et teoretisk grunnlag og som metaspråk når jeg diskuterer det muntlige i norskfaget. Retorikken kan bistå med et metaspråk om det muntlige språkets form og funksjon, men også bidra som et praktisk verktøy i arbeidet med ulike typer muntlighetsundervisning og arbeid i skolen (Aksnes, 2016, s. 17). Dessuten er retorikken en fagdisiplin som er sentral i norskfagets nåværende og tidligere læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2020), og som lærere og elever av den grunn bør ha kjennskap til. Retorikken er en omfattende fagdisiplin, på grunn av oppgavens begrensede omfang har jeg derfor kun fokusert på noen sider ved retorikk, og valgt ut de begrepene, teoriene og metodene jeg vurderer som hensiktsmessig for problemstillingen og tema.

### **2.3.1 Avgrensning av retorikkbegrepet – som teori**

*Retorikken* oppsto i antikken rundt 500 f.Kr. og betegnes om minst tre ulike fenomener. Det første handler om en måte å bruke språket på for å overbevise eller overtale. (Bakken, 2016, s. 15). Det andre fenomenet knyttet til begrepet *retorikk* er selve faget hvor man forsker på og underviser i overbevisende språkbruk. Faget har to sider som henger tett sammen; den analytiske siden hvor man undersøker hvordan overbevisende språkbruk fungerer, og den pedagogiske siden hvor man formidler hvordan mennesker selv kan forbedre sine overtalelsesferdigheter (ibid.). Det tredje fenomenet betegner *retorikk* som en lærebok i retorikkfaget (ibid.:16). Videre vil jeg bruke begrepet *retorikk* når jeg omtaler faget retorikk. Når jeg diskuterer retorikk som overtalende språkbruk vil jeg bruke overtalende, overbevisende og retorisk språkbruk, ferdigheter eller kommunikasjon.

I denne oppgaven støtter jeg meg til Kjeldsnes (2009) avgrensninger for retorisk kommunikasjon. Det vil si at jeg definerer retorisk kommunikasjon som «hensiktsbestemt og virkningsfull kommunikasjon». Utdypet vil det si:

- Kommunikasjon fra en aktør som henvender seg til bestemte mottagere for å oppnå en bestemt form for reaksjon eller respons hos dem som tiltales.

- Kommunikasjon hvor avsenderen forsøker å påvirke ved hjelp av sin egen troverdighet, sakens innhold og gode argumenter, samt ved hjelp av en funksjonell, bevegende og overbevisende utforming av uttrykket.
- Kommunikasjon som i forsøket på å påvirke tar hensyn til mottagernes emosjoner, karaktertrekk og posisjoner (Kjeldsen, 2019, s. 24–25).

Jeg vurderer det som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i den klassiske *greske* og *romerske* retorikkens begreper, teorier og metoder, og støtter meg til Aristoteles framstilling av faget nedskrevet i boken *Retorikk* (Rethorica) fra det fjerde århundre f.Kr., samt moderne tolkninger av ham. Dette valget tar jeg fordi et utvalg av disse begrepene og teoriene allerede eksisterer i de norske læreplanene og læreverk. Samtidig støtter jeg Kjeldsen (2019) når han skriver at: «Våre dagers retorikk – enten den er politisk eller populærkulturell – er fundamentalt forskjellig fra den antikke. Studiet av retorikk må tilpasses den tid vi lever i» (s. 54).

### **2.3.2 Avgrensning av retorikkbegrepet – i muntlighetsundervisning**

Penne, Hertzberg og Solem (2020) forklarer retorikkens mål i klasserommet som et hjelpemiddel til «bevissthet om hvordan man skal kunne forholde seg til andre i hverdag og yrkesliv, slik at man blir møtt med respekt og åpenhet» (s. 85). I tillegg er retorikken et hjelpemiddel for å avdekke andres bruk av språk, når hensikten er å forføre oss (ibid.:85). De to perspektivene henger sammen, men det første perspektivet bør, i følge Pennet et al., være utgangspunktet for muntlighet i klasserommet (ibid.:85). Aksnes støtter også dette synet og sier at elever som kan retorikk «vil kanskje bli vanskeligere å manipulere senere i livet. Men aller mest trenger elevene å delta i samtaler som engasjerer, og oppleve hvordan de selv kan argumentere for sine meninger – og overbevise» (2016, s. 26). Det er verdt å nevne at denne pedagogiske siden ved retorikk er relativt ny i norsk skole. Den analytiske siden ble innført i norskfaget i videregående skoler i 2006, hvor det var et mål at elevene skulle lære å gjøre retoriske analyser av skriftlige og sammensatte tekster. Ikke før i revisjonen av læreplanen fra 2013 kom perspektivet hvor elevene selv skulle bruke *retorisk kunnskap* i muntlige presentasjoner inn (Bakken, 2016, s. 16). I Fagfornyelsen fra 2020 og læreplanen for norskfaget i videregående skole har anvendelsen av retorikk fått nok en utvidelse, nå skal elevene selv bruke *retoriske ferdigheter* i presentasjoner og diskusjoner, i tillegg til den analytiske praksisen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre tar jeg utgangspunkt i

retorikk som et verktøy og metaspråk for å bli bevisst egen muntlighet, både i planleggingen av muntlige tekster, men også ved vurdering av muntlighet.

### **2.3.3 Retorikk som rammeverk for kreativitet**

Jonas Bakken argumenterer for at retorikkens arbeidsmåter, strategier og modeller kan spille en viktig rolle i elevenes kreative muntlige arbeid (2016, s. 35). Kreativitet er ifølge Ludvigsen-utvalget en viktig egenskap for fremtiden (NOU 2015:8). Jeg støtter meg til deres syn på kreativitet, presentert i NOU-en *Fremtidens skole*: «En definisjon av kreativitet er at det består av å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, å ha evne til samarbeid og arbeide disiplinert» (2015, s. 31). Denne definisjonen handler om de kreative produktene elevene skaper og arbeidsprosessene som har ledet frem til disse (Bakken, 2016, s. 36). Med *produkt* menes «alle slags resultater av en menneskelig skapehandling» (ibid.:38). Et *kreativt produkt* må være nytt eller originalt, ut ifra konteksten, samtidig som det er høvelig. Dette vil si at et kreativt produkt i skolesammenheng både må passe til oppgaveteksten (høvelig), samtidig som det er en ny måte å uttrykke seg på for eleven og medelevene (ibid.). Når elevene skal lage en podkastepisode, kan vi med dette si at målet er at de skal lage et kreativt produkt. Om de lykkes med kreativiteten avhenger av om resultatet er originalt for dem, og om det er høvelig for oppgaven.

Linda J. Carey og Linda Flower (1989) sin forskning på kreative skriveprosesser avdekker sentrale ferdigheter hos kreative skrivere (sitert i Bakken, 2016, s. 38–39). Fordi målet for skriverne som var med i studien var å skape et *kreativt produkt*, anser jeg funnene som relevant for muntlig tekstsaking også. Ferdighetene Carey og Flower fant hos de kreative skriverne, sammenlignet med de mindre kreative, var at 1) De tok bevisste valg i utformingen av produktet når det gjaldt innhold, komposisjon og stil 2) De tok hensyn til mottakeren og konteksten og 3) De reviderte produktet gjentatte ganger på overordnet og detaljert nivå (ibid.). Med andre ord er det en tidkrevende prosess å være kreativ, som krever både motivasjon, utholdenhet og disiplin.

Med dette synet på kreativitet, og når målet er å skape et kreativt produkt, kan vi argumentere for å bruke rammer og retningslinjer i arbeidsprosessen knyttet til utformingen av den muntlige teksten (produktet), som i denne oppgavens case er en elevprodusert podkastepisode. Ifølge Aristoteles kan mennesker lykkes med retorisk kommunikasjon både ved slumptreff og innarbeidet rutine, men at retorikk som fag tar

for seg mulighetene som finnes metodisk (2006, s. 21). I de neste delkapitlene vil jeg derfor presentere slike metodiske muligheter fra retorikkfaget, som jeg vurderer som nyttige i den kreative arbeidsprosessen frem mot det endelige produktet.

#### **2.3.4 Det retoriske arbeidet**

De *retoriske forarbeidsfasene*, eller arbeidsoppgavene, beskriver arbeidsprosessen knyttet til utformingen og fremføringen av en tale. Den består av de fem fasene *inventio, dispositio, elocutio, memoria* og *actio* (Bakken, 2014, s. 22). Disse fem fasene sees ikke på som en kronologisk prosess, men som ferdigheter som kan forbedres og utvikles frem til talen er presentert (ibid.).

*Inventio* er den fasen av arbeidet hvor man finner innhold til talen. Hva er det som skal være med? Dette gjelder både å finne det overordnede budskapet eller temaet, og små og store innholdsmomenter som passer til dette. Innholdsmomentene kan både bestå av argumenter og eksempler (Bakken, 2014, s. 24).

*Dispositio* er fasen hvor komposisjonen blir utformet. Hvilke innholdsmoment skal komme først og sist, hvordan skal innledningen, hoveddelen og avslutningen bli presentert (Bakken, 2014, s. 25–27). Når man produserer en podkast er det også naturlig å tenke igjennom når innhold som jingle, intervju og ulike innslag skal bli presentert.

*Elocutio* handler om språklig utforming, og i denne fasen bestemmes stilnivået. En må for eksempel avgjøre om man skal bruke en hverdagslig eller mer akademisk språkføring. Retorikken er også opptatt av at språket skal være levende, og denne fasen innebærer også å utsmykke talen på en måte som står i stil med budskapet (Bakken, 2014, s. 27). Aristoteles understreker at språket samtidig må være klart, korrekt og passende for situasjonen (2006, s. 207).

*Memoria* betyr «å lære utenatt». Å lese fra et manus svekker troverdigheten, og muligheten til å gestikulere. På den ene siden skulle en planlegge talen så detaljert som mulig, på den andre siden skulle ikke denne planen «skinne igjennom» når talen ble fremført (Bakken, 2014, s. 33). Kjeldsen (2019) omtaler det som *kunsten å skjule kunsten*, det var et poeng at retorikken ikke skulle fremstå som retorikk, fordi dette kunne oppfattes mistenkelig og svekke troverdigheten (s. 67). I podkastsammenheng må man ta høyde for at mottakeren hverken kan se et manus eller gestikulasjon.

Den siste fasen kalles *actio*, og omtaler selve fremførelsen. Her legges det vekt på talerens kroppsspråk og stemmebruk (Bakken, 2014, s. 34). Aristoteles mener at det er tre ferdigheter en god taler behersker; det å variere stemmestyrken, tonefallet og rytmen tilpasset situasjonen (2006, s. 204). Kjeldsen hevder at i verbale medium (som radio og podkast), er inventio viktigere enn actio (2019, s. 64). Disse mediumene formidler innhold fremfor uttrykk, og lytteren er mer oppmerksom på *hva* taleren sier, fremfor *hvordan* taleren sier det (ibid.).

### **2.3.5 Bevismidler**

Alt som på en eller annen måte kan bidra til å overbevise mottakeren blir i retorikken betegnet som overtalelsesmidler eller *bevismidler* (Aristoteles, 2006; Bakken, 2016). Bevismidlene fungerer som metodisk grep uavhengig av fagfelt (Aristoteles, 2006, s. 28). Aristoteles deler bevismidler inn i to grupper, fagtekniske og ikke-fagtekniske bevismidler. De ikke-fagtekniske er bevismidler som allerede eksisterer og som ikke er direkte avhengig av taleren, det kan være for eksempel vitner, statistikk og kontrakter (Aristoteles, 2006, s. 27). Det er de fagtekniske overtalelsesmidlene som er interessante i denne sammenheng, fordi dette er de overtalelsesmidlene vi kan bringe frem metodisk og gjennom egen innsats. De fagtekniske bevismidlene kan deles i tre, og betegnes som appellformene *etos*, *logos* og *patos* (Bakken, 2016, s. 37).

*Etos* referer til talerens personlige karakter, som er summen av hans moralske karakter, velvilje ovenfor de som lytter og kompetanse (Kjeldsen, 2019, s. 116 & 120). Ifølge Aristoteles (2006) fester mennesker lettere tiltro til personer som er empatiske, derfor er det avgjørende at mottakeren oppfatter taleren som nettopp dette for å bli overbevist. Dette gjelder, ifølge Aristoteles, i alle situasjoner, men spesielt i de tilfellene vi ikke kan vite noe med sikkerhet, fordi vi da blir tvunget til å stole på taleren (s. 28). Det er likevel ikke nok å *være* en empatisk taler, eller bli presentert med disse egenskapene på forhånd, det er noe som må komme frem i selve talen gjennom de retoriske valgene som blir gjort (ibid.), som for eksempel disposisjonen av de ulike delene, valg av ord som blir brukt og måten talen blir fremført på (Kjeldsen, 2019, s. 117).

Ifølge retorikken blir tilhørerne overbevist ved at taleren fører en god argumentasjon, og dette referer til bevismiddelet *logos*. «Endelig tror tilhørerne på argumentene når vi påviser sannheten eller sannsynligheten ved hjelp av de overbevisende argumenter som den aktuelle saken innbyr til» (Aristoteles, 2006, s. 28). Retorikken beskriver en rekke



argumentasjonsmønstre (*topoi*) knyttet til ulike type taler og mål for argumentasjonen. Jeg vil ikke gå dypere inn i disse «oppskriftene», men argumentasjonsmønstrene som er felles for alle taler handler i hovedsak om å argumentere for at noe er mulig eller umulig, påvise at noe kommer til å skje eller har skjedd, og argumenter som handler om «størrelser». Størrelsesargumentene vil si å argumentere for at noe er større eller mindre enn det motparten hevder, anbefaler og roser, eller kritiserer, anklager og forsvarer (Aristoteles, 2006, s. 160).

Når en tilhører skal ta standpunkt til det en taler fremlegger, hevder Aristoteles at tilhørerens sinnsstemning har en avgjørende betydning. Våre avgjørelser påvirkes av om vi for eksempel er glade eller irriterte. Bevismiddelet *patos* handler derfor om å bevisst jobbe for sette tilhørerne i den sinnsstemningen som øker troverdigheten til taleren i den gitte situasjonen (Aristoteles, 2006, s. 28). Sokrates mener at viten om menneskets vesen og følelser er nøkkelen til overtalelse (sitert i Kjeldsen, 2019, s. 306). Aristoteles støtter seg til det samme og skriver i *Retorikken* at «det er følelsene som gjør at folk skifter mening og tar forskjellige avgjørelser» (2006, s. 104). For å kunne lykkes med *patos* er det viktig å kjenne til karaktertrekkene til målgruppen (ibid.:147–152). I norskfaget blir dette gjerne omtalt som *mottakerbevissthet*.

## 2.4 Oppsummering

Det er en underliggende kompleksitet i hva som kreves av en lærer som underviser med digitale verktøy (Mishra & Koehler, 2006). TPACK-modellen og rammeverket trekker ut tre nøkkelperspektiver, som vil være nyttig å bruke i diskusjon om pedagogisk teknologi. Hensikten er å løfte frem et nyanserte bilde av hva som kreves av lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, og samtidig gi rom for å zoome inn på de ulike nøkkelperspektivene for å identifisere hvor behovet er størst for utvikling (ibid.). Med utgangspunkt i TPACK-modellen har jeg i dette kapitlet presentert tre perspektiver relatert til podkasting i norsk muntlig. Ved å løfte frem teori om det pedagogiske, teknologiske og fagspesifikke knyttet til oppgavens problemstilling, ønsker jeg å gi et rammeverk som kan bidra til et nyansert og sammenhengende bilde av den undersøkte casen.

Fra det pedagogiske perspektivet forklarer teori om det sosiokulturelle læringssynet viktigheten av læring i fellesskap, og at medelever og lærere har en avgjørende betydning for egen læring. Vygotskijs teori om utvikling av begreper gir en ramme for

muntlighetsdidaktikken, som rommer både den språklige og kognitive utviklingen til elevene. Her ser vi at det i læringsammenheng er fornuftig å både jobbe systematisk med utvikling av fagbegreper, og skape rom for autentiske samtaler som bidrar til utvikling av de spontane begrepene hos elevene. Dette fordi utvikling av den ene type begreper vil påvirke utviklingen av den andre positivt, og heve det faktiske utviklingsnivået til elevene.

Fra det teknologiske perspektivet har jeg presentert Det pedagogiske hjulet som forklarer podkast-teknologiens muligheter i læringsarbeidet, ved å koble sammen teknologiens muligheter til kognitive tankeprosesser, aktiviteter og apper. Hjulet plasserer *å podkaste* som en oppgave med den krevende tankeprosessen *å skape*, og verktøyene som blir brukt i podkastproduksjon kan bidra til læringsprosesser og oppgaver som ikke er mulig uten teknologien, altså en *omdefinering*. Ved å arbeide med elevproduksjon av podkast åpner det digitale dermed en adgang mellom klasserommet og resten av verden, og resten av verden og klasserommet. Selv om dette åpner for nye muligheter i læringsarbeidet, åpner det også for distraksjoner, og lærerens digitale kompetanse vil derfor være med å forme hvilke bidrag teknologien faktisk gir i læringsarbeidet.

Fra det fagspesifikke perspektivet har teori fra retorikken blitt presentert. Den kan hjelpe oss å forstå hva som kreves av arbeidsprosesser for å kunne lykkes med en kreativ muntlig tekst. Videre representerer retorikken et metaspråk for elevenes muntlighet og de akademiske begrepene i Vygotskijs teori om begrepsutvikling. Dette metaspråket brukes videre i oppgaven for å analysere og diskutere elevenes muntlige ferdigheter ved bruk av podkastproduksjon.

### 3 Metode

Problemstillingen for forskningsprosjektet er undersøkt gjennom intervju av tre lærere som har brukt elevproduksjon av podkast i sin norskundervisning på vg2 studiespesialisering, hvor elevene i grupper leverte inn en podkastepisode for vurdering. I tillegg har jeg intervjuet én av gruppene som samarbeidet i undervisningsopplegget, og analysert denne gruppens redigerte lydopptak med utgangspunkt i teori om retoriske og muntlige ferdigheter. Jeg har også samlet inn dokumenter som lærerne brukte i forbindelse med undervisningsopplegget, fortrinnsvis oppgaveteksten og en vurderingsrubrikk med kjennetegn på måloppnåelse, som tilleggsdata for å bedre kunne forstå konteksten og operasjonalisere begreper som er brukt. Videre i kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode, samt diskutere hvorfor jeg mener at kvalitativ metode er den mest hensiktsmessige ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg gjøre en beskrivelse av forskningsdesignet, det undersøkte caset, datainnsamling og utvalg, og drøfte valgene som har blitt tatt i prosessen. Jeg vil også diskutere hvordan datamaterialet har blitt analysert. I den forbindelse vil jeg også gjøre rede for mitt syn på vitenskap, og beskrive hvordan den hermeneutiske tilnærmingen innvirker på materialet. Til slutt diskuteres etiske utfordringer relatert til arbeidet, og forskningens reliabilitet og validitet.

#### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

Det er problemstillingen og målet med prosjektet som har styrt valgene knyttet til metode for forskningsarbeidet. Fokuset har vært å gjøre logiske valg, fremfor logistiske valg, i denne prosessen. På grunn av begrensede resurser knyttet til forskningsarbeidet har likevel logistikken hatt innvirkning på valgene til en viss grad, spesielt når det gjelder valg knyttet til gjennomføring av datainnsamling. Cohen et al. skriver at metodevalg ikke handler om hvilke type data du skal samle inn, men hvilke type bevis du trenger for å svare på studiens mål, formål og forskningsspørsmål (2018, s. 335). Dette har vært et særlig fokus i utformingen av forskningsdesignet.

Ut fra problemstillingen: *Hvordan kan elevproduksjon av podkast brukes som didaktisk verktøy i norsk muntlig på vg2 studieforbereende?* kan målet beskrives som å undersøke et bestemt undervisningsopplegg i en bestemt situasjon, med en bestemt «type» mennesker. Det er her ønskelig å beskrive, kartlegge og vurdere et fenomen – elevprodusert podkast i norskfaget.

Problemstillingen belyses gjennom følgende forskningsspørsmål:

*F1: Hvordan kan podkast som metode bidra til arbeid med kompetansemålet «bruke retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner», kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» og muntlig som grunnleggende ferdighet?*

*F2: Hvilke retoriske og muntlige ferdigheter kommer til syne i den elevproduserte podkastepisoden?*

*F3: Hvilke muligheter og utfordringer har podkast som metode i arbeidet med å dokumentere og vurdere elevenes kompetanse i norsk muntlig?*

Det første forskningsspørsmålet skal belyse læringsarbeidet ved å jobbe med elevprodusert podkast, både fra et lærer- og et elevperspektiv. Dette inkluderer hvordan metoden fungerer opp mot gitte mål fra planverket, og hvordan informantene vurderer metoden som egnet for læring i norsk muntlig. Det andre forskningsspørsmålet skal belyse den synlige delen av elevenes læring, utformet i et kreativt produkt. Her søker jeg å finne dypere kunnskap om hva læringsaktiviteten og vurderingsoppgaven kan ha bidratt med i utviklingen og synliggjøringen av elevenes muntlige og retoriske ferdigheter. Analysen kan bidra med informasjon som kan utfylle og gi en dypere innsikt i elevenes og lærernes vurderinger og refleksjoner. Det tredje forskningsspørsmålet skal belyse vurderingsarbeidet ved å jobbe med elevprodusert podkast. Dette inkluderer både det praktiske knyttet til arbeidet, men også hvilke muligheter og utfordringer det er med hensyn til vurdering for læring.

### **3.2 Kvalitativ metode**

*Hvordan et digitalt verktøy kan brukes i en gitt kontekst vil det ikke finnes ett svar på. I den logiske tilnærmingen til valg av metode, med utgangspunkt i problemstilling, forskningsspørsmål og mål for studien, kreves det dermed ‘en type bevis’ som går i dybden, og som søker forståelse i jakten på informantenes opplevelser, meninger og konsekvensene av disse. Jeg mener dette argumenterer for bruk av kvalitativ metode. En kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet kjennetegnes ofte av at en vektlegger forståelse fremfor forklaring av et fenomen, at en har nærhet til det en forsker på og at data presenteres som tekst fremfor tall. Det fortolkende paradigme er sentralt, en er på jakt*

etter informantenes opplevelser og meninger, og konsekvensene av disse (Tjora, 2017, s. 24).

### **3.3 Forskningsdesign – single case-studie**

Fordi elevproduksjon av podkast er en ny og mindre brukt undervisningsmetode, og fordi jeg ønsker å fremme en diskusjon rundt undervisning og vurdering av muntlighet generelt, og podkastproduksjon spesielt, har jeg valgt et forskningsdesign bygget på prinsipper fra case-studier. En vanlig definisjon på case-studie er utformet av Yin: «En case-studie er en empirisk undersøkelse som utforsker et aktuelt (contemporary) fenomen i dybde og i sin virkelighetsnære (real-life) kontekst, særlig når grensene mellom fenomen og kontekst er uklare» (Yin 2009, oversatt i Eilertsen, 2013, s. 177). I mitt tilfelle er undervisningsopplegget med produksjon av podkast det aktuelle fenomenet som skal utforskes i dybden i dens virkelighetsnære konteksten, som her er i et vanlig klasserom, i ordinær norskundervisning på videregående skole. Samtidig er grensene mellom fenomenet og konteksten uklare, fordi de gjensidig påvirker hverandre. Når man undersøker en undervisningsmetode som det er lite forsket på, og som lærerstanden har lite erfaring med, mener jeg at konteksten har en særskilt betydning. Å undersøke fenomenet i dens virkelighetsnære kontekst er nødvendig for at elevene og lærerne skal kunne gi en reell vurdering av undervisningsmetoden. En grundig beskrivelse av konteksten vil også gi utenforstående mulighet til å vurdere om opplegget, og vurderingene av det, er overførbart til andre kontekster. En case-studie kan bestå av ett eller flere case, og avhengig av dette jobber man enten i dybden eller i dybden og sammenlignende (Eilertsen, 2013, s. 184). Problemstillingen min krever ikke det sammenlignende aspektet, når i tillegg oppgaven har en et begrenset omfang, velger jeg å fokusere på ett case, altså gjøre en single case-studie. Dette er dessuten et anbefalt valg når man undersøker en «uvanlig» case, som elevproduksjon av podkast i norsk muntlig er per i dag (Yin, 2018, s. 53). Dessuten vurderer jeg det som mest hensiktsmessig å bruke en case fra inneværende år, hvor informantene har nærhet til det de har opplevd. Den største svakheten ved dette designet er at generaliserbarheten svekkes, da sammenligningsaspektet ikke er fremtredende i studien (ibid.:54). Fortellingen fra undervisningsopplegget kan derimot fungere som «et tankeredskap for leseren» (Postholm, 2010, s. 38).

### 3.3.1 *Beskrivelse av case*

I denne casen følger vi lektorene Bente, Linda og Camilla (fiktive navn) og deres vg2-klasser på en urban skole. Bente har master i nordisk og har ca. 30 års erfaring som lærer, Linda og Camilla har master i andre fag, men har årsstudium i nordisk i tillegg. De har nærmere 10 og 15 års erfaring som lærere. Alle har formell pedagogisk kompetanse. De fleste av elevene i de tre klassene har norsk som morsmål, men det finnes også noen elever med kort botid i Norge, disse deltar derimot ikke i den ordinære norskundervisningen. Av de rundt 80 elevene som deltok i undervisningsopplegget har de aller fleste norsk som eneste morsmål, med unntak av rundt 5 elever. I underveisvurderingene i norsk muntlig har elevene fått karakterer mellom 2 og 6. I løpet av vinteren i skoleåret 2020/21 hadde klassene et podkastprosjekt i norskfaget, hvor det faglige temaet for perioden var «forestillinger om det norske». Dette refererer til nasjonsbyggeprosjektet som startet på 1800-tallet, og hva som er den norske identiteten. Podkastprosjektet varte i ca. 4 uker. Både de siste ukene før prosjektstart, og de tre første ukene av prosjektet, var smittevernstiltakene<sup>1</sup> på skolen, i forbindelse med Covid19-pandemien, på rødt nivå. Dette innebar digital undervisning i norskfaget. Elevene fikk i oppgave å lage en podkastepisode relatert til temaet, hvor de jobbet ut ifra en problemstilling de lagde selv. Det skulle være en samtalebasert sjanger, og de skulle velge ut noen tekster (det kunne være skriftlige, muntlige og multimodale tekster) som de skulle bruke i samtalen. Lydklippet skulle vare i 10–20 minutter, og i vurderingskriteriene var det lagt vekt på innhold, struktur og det muntlige. Ingen av lærerne hadde tidligere brukt elevprodusert podkast i undervisningen, men de hadde brukt lydopptak av muntlig presentasjon. Linda og Bente sier de har lav digital kompetanse, mens Camilla har mer erfaring fra bruk av digitale verktøy i undervisningen, men er ikke vant til å produsere digitale produkter som dette selv. Lærerne har samarbeidet om planleggingen. Underveis i planleggingen spurte de meg om råd, og det fikk de i form av tips til ressurser og verktøy. For oppgavetekst og vurderingskriterier se vedlegg 1 og 2.

---

<sup>1</sup> Trafikklysmodellen med grønt, gult og rødt nivå beskriver hvilke smitteverntiltak skolene skal følge. Rødt nivå innebærer bl.a. avstandskrav og alternerende oppmøtetid for elevene. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smitteverntiltak-for-barnehager-og-skoler/#157226>

### 3.4 Utvalg

Utvalgsprosessen i en case-studie handler både om valg av case, og valg av informanter i den gitte casen. Jeg ønsket å undersøke en case som var *uvanlig* i lys av forskningslitteraturen, men *vanlig* i lys av klasseromspraksis for de som bruker undervisningsmetoden. Målet var å finne og beskrive en case som kunne fungere som modell eller et tankeredskap for andre i en lignende setting. Det var også viktig for meg å bruke en case som skulle foregå året studien ble gjennomført. Dette fordi jeg ønsket at datainnsamlingen skulle skje i tidsmessig nærhet til da verktøyet ble brukt, og fordi jeg ønsket å bruke både elever og lærere i datainnsamlingen for å belyse flere perspektiver på fenomenet. I stedet for å finne en case først, valgte jeg derfor å finne lærere (mulige informanter) som hadde planer om å bruke elevproduksjon av podkast som didaktisk verktøy i løpet av det kommende skoleåret.

Første fase, lærerne: Utvelgelsen av lærere var basert på *strategisk utvalg* (purpose sampling). Med strategisk utvalg menes at forskeren velger informanter som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål (Cohen et al., 2018, s. 218). I forhold til lærerne er det tre kriterier som i hovedsak lå til grunn for utvalget:

1. Lærerne måtte ha formell undervisningskompetanse i norsk på videregående nivå, dette gjelder både faglig og pedagogisk kompetanse. I tillegg måtte lærerne ha undervisningserfaring fra norsk på studiespesialisering.
2. Lærerne måtte i løpet av prosjektperioden (mellom september 2020 og februar 2021) bruke podkast som vurderingsoppgave i sin norskundervisning.
3. Av praktiske hensyn prioriterte jeg å finne lærere som arbeidet på en videregående skole i geografisk nærhet til mitt bosted.

Samtlige norsklærere som oppfylte det første kriteriet, og som var ansatt ved en utvalgt videregående skole i geografisk nærhet, fikk informasjon om studien og tilbud om å delta via epost. I informasjonen som gikk ut ble det andre kriteriet, selvet casen, presisert; at læreren ville bruke elevprodusert podkast som vurderingsoppgave i norskundervisningen sin i løpet av skoleåret, og før vinterferien. Det var to lærere som oppfylte alle kriteriene. De ønsket å utforme og bruke et felles opplegg med podkast som vurderingsoppgave i to parallelle vg2-klasser i løpet av skoleåret. På grunn av det

tette samarbeidet mellom lærerne, og at de ytre rammefaktorene som skolens økonomi, beliggenhet, fasiliteter osv. er like, anser jeg undervisningen i de to klassene som *ett* case, og begge lærerne ble rekruttert som informanter. Den tredje læreren kom inn senere, hun hadde valgt å «hive seg på» prosjektet med de to andre lærerne i løpet av skoleåret. Fordi det var få informanter som meldte tilbake og oppfylte alle kriteriene, falt muligheten til å sikre variasjon bort. Dette resulterte i at alle informantene var erfarne, kvinnelige lærere, med lav til middels digital kompetanse. Mer variasjon kunne gitt andre perspektiver til problemstillingen.

Andre fase, elevene: I arbeidet med å finne informanter til elevintervjuet og analyse av elevarbeid bistod lærerne. For å sikre tilstrekkelig data for å kunne utforske viktige trekk, og tolke det som blir studert opp mot det som ønskes å undersøkes, var kriteriene for utvalget følgende:

1. Elevene hadde vært til stede store deler av prosjektperioden.
2. Elevene hadde bidratt aktivt i undervisningen.
3. Elevene hadde produsert og levert inn en podkastepisode.

I tillegg til disse kriteriene ønsket jeg primært at samtlige elever hadde samarbeidet i prosjektet. Jeg vurderte det derfor som mest etisk at lærerne var kontakten inn mot elevene i utvalgsprosessen, for å unngå at elevene opplevde seg presset til å delta. Lærerne kjenner elevene og har derfor bedre forutsetninger for å tolke elevenes grenser, og det kan være lettere for elevene å si nei til en voksen de har en relasjon til.

En gruppe sa ja til å delta i studien. Jeg møtte elevene i et videomøte hvor de fikk informasjonsskrivet, som jeg også gjennomgikk muntlig sammen med dem, for å sikre meg at de hadde forstått hva det ville innebære å delta. Det var viktig for meg å informere om dette før de spilte inn podkasten, dette for å gi elevene mulighet til å unngå å dele informasjon som de ikke ønsket at jeg skulle ta del i, som for eksempel personlige opplysninger. For at jeg kunne bruke elevarbeidet til analyse, var det også viktig at alle elevene som hadde bidratt med produktet var informert om hva det ville innebære, og gjøre et aktivt samtykke etter retningslinjer fra NESH (2016). En ukes tid etter videomøtet med elevene ga de skriftlig, aktivt samtykke til å delta i studien.

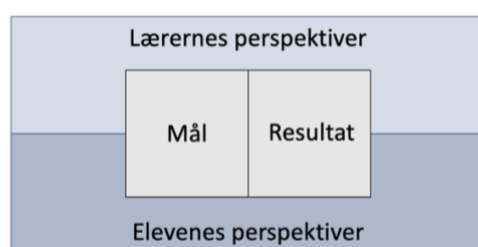
Ulempen med å rekruttere elever på denne måten er at det gjerne er de pliktoppfyllende elevene som sier ja når læreren spør. Elevene hadde selv fått lov å velge hvem de skulle



jobbe sammen med i prosjektet, og dermed var også elevene ganske like. Jeg vil si at de tre elevene var ganske homogene som elever, og at de ikke representerer et bredt utvalg av elevmassen.

### 3.5 Datainnsamling

I case-studier er det få regler for hva slags data som samles inn, men et viktig prinsipp er å bruke to eller flere ulike datainnsamlingsmetoder (Yin, 2018, kp. 4). Jeg har brukt kvalitativt forskningsintervju med de tre lærerne og intervju av elevgruppe som primærdata, analyse av elevarbeid og ulike dokumenter er brukt som tilleggsdata. Sammen gir dette et helhetlig bilde av opplegget, med informasjon fra både lærer- og elevperspektivet, og om hvordan opplegget var planlagt (mål) og hvilket resultat de endte opp med (Figur 2). Observasjonsdata fra arbeidet underveis kunne gitt nyttig informasjon om hvordan læringsprosessene foregikk. På forhånd vurderte jeg observasjonsdata som ikke nødvendig for å besvare problemstillingen, dessuten var smittevernstiltakene i videregående skole på tidspunktet opplegget ble gjennomført så strenge at det ville være praktisk og etisk utfordrende å være sammen med elevene. Observasjon av små grupper, som i dette tilfellet ville vært i videomøter og chatgrupper, kunne også påvirket gruppen i den grad at konteksten ville blitt mindre autentisk. I ettertid ser jeg at observasjonsdata ville vært forskningsmessig nyttig på grunn av informasjon som kom frem i intervjuet med elevene (se kapittel 4.2.3 De skjulte læringsprosessene).



Figur 2: Perspektiver og datamateriale brukt i studien

#### 3.5.1 Intervju

For å samle data fra lærerperspektivet så jeg det hensiktsmessig å gjennomføre et semistrukturert intervju med hver av dem. I case-studier regnes intervju som den viktigste datakilden til å besvare *hvordan* og *hvorfor* (Yin, 2018, s. 118). Intervjuene tok utgangspunkt i temaer jeg på forhånd anså som viktige for å kunne finne svar på

problemstillingen og forskningsspørsmålene. Samtidig som jeg var interessert i å gå grundigere inn i temaene ved å la informantene utdype, samt gjennom oppfølgingsspørsmål fra meg. Det semistrukturerte intervjuet ga også rom for at informantene selv kunne bringe på banen relevante temaer jeg på forhånd ikke hadde tenkt på. Fordi formålet med kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42), er denne muligheten til å avvike fra de strukturerte spørsmålene nødvendig.

I forkant av intervjuene hadde jeg utformet en fokusert intervjuguide med temaer, hvor hvert tema hadde forslag til konkrete spørsmål å stille (vedlegg 6). Målet med intervjuguiden var å legge til rette for en naturlig samtale, samtidig som den fungerte som et verktøy for å fokusere samtalen inn mot forskningsspørsmålene.

### **3.5.2 Fokusgruppe**

For å samle data fra elevperspektivet har jeg valgt å bruke intervju med en gruppe elever, gjennomført med trekk fra fokusgruppeintervju. Kjentegnet på en fokusgruppe er «en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt» (Halkier, 2010, s. 10). Temaene for intervjuet var i stor grad like som i intervjuene med lærerne, og konkretisert i en intervjuguide (vedlegg 5). En fordel ved å bruke fokusgruppe er at man kan finne ut hva en gruppe mennesker kan eniges om (ibid.,) og dette var noe jeg forsøkte å utnytte i planleggingen og gjennomføringen av intervjuet. Elevene ble blant annet bedt om å velge ut og bli enig om noen ord som beskrev ulike sider ved opplegget.

En annen styrke ved fokusgrupper er at man kan produsere konsentrerte data rundt fenomenet, uten at det er påtrengende på deltakerne, i tillegg vil også samspillet mellom deltakerne være en kilde til data (Halkier, 2010, s. 15). Jeg intervjuet en gruppe som allerede hadde samarbeidet i undervisningsopplegget, og antok derfor at de hadde etablerte relasjoner og erfaring med å diskutere ulike valg og meninger. Med tanke på elevenes unge alder (16-18 år) vurderte jeg gruppeintervju som den tryggeste rammen for dem å bidra med informasjonen som jeg trengte. Målet var å utjevne maktforholdet mellom meg som forsker og dem informanter, slik at de skulle føle seg trygge til å dele sine ærlige vurderinger og meninger. Det ideelle i et fokusgruppeintervju er om deltakerne har motstridene erfaringer eller meninger om problemstillingen. Dette for å få i gang flere diskusjoner og refleksjoner (Halkier, 2010, s. 30). Fordi elevene var

relativt samstemte klarte jeg ikke å utnytte denne styrken som fokusgruppeintervju vanligvis har.

### **3.5.3 Analyse av elevarbeid**

For å undersøke elevprodusert podkast som læringsaktivitet og vurderingsmetode skal jeg blant annet analysere én elevgruppe sitt ferdige arbeid. Ved å analysere hvilke muntlige og retoriske ferdigheter som kommer til syne i elevarbeidet (forskningsspørsmål 2), kan det gi en dypere forståelse av informasjonen som kommer frem i intervjuene. Dette gjelder både ved å eksemplifisere det som blir sagt, kontrollere om det som blir sagt stemmer med handlingene, og eventuelt avdekke flere ferdigheter som deltakerne selv ikke setter ord på i intervjusituasjonen. Elevarbeidet ble levert til meg som en redigert lydfil, og hadde en varighet på 11 minutter. Det er viktig å presisere at dette bare gir *ett* eksempel på et elevarbeid, her må jeg derfor være forsiktig så jeg ikke generaliserer funnene til å gjelde hele elevgruppen. Informasjon fra lærerne vil kunne veie opp for noe av denne svakheten, og bidra til et mer nyansert bilde.

### **3.5.4 Tilleggsdata**

Som nevnt er konteksten en viktig del av et case-studie. Å bruke dokumenter som empiri kan gi viktig informasjon om konteksten, som agendaer, hensikter og fremdrift, samt bruk av navn og begreper. Den viktigste bruken av dokumenter er, ifølge Yin, å bekrefte og forsterke bevis fra andre kilder (2018, s. 115). I dette prosjektet så jeg det som hensiktsmessig å samle inn dokumenter som undervisningsplaner, vurderingskriterier, oppgavetekst og andre ressurser elevene fikk tildelt i undervisningsopplegget. Undervisningsplanene og ressursene kom meg ikke i hende, derfor er informasjon om undervisningsøktene hentet fra intervjuene i stedet. Oppgavetekst og vurderingsrubrikk ligger som vedlegg 1 og 2 i rapporten.

## **3.6 Analyse og tolkning**

Hvordan forskeren skal analysere data fra case-studier er ifølge Yin det minst utviklede og mest problematiske aspektet ved forskningsdesignet (2018, s. 165). Dette fordi det ikke finnes faste oppskrifter, men analysen avhenger av forskerens empiriske tenkning, sammen med tilstrekkelig datamateriale og en nøye vurdering av alternative tolkninger. Å legge en analysestrategi er dermed nyttig å gjøre *før* innhenting av data, for å sikre at datamaterialet vil være analyserbart. I arbeidet med en slik strategi kan en ta

utgangspunkt i kjente analysestrategier og teknikker (Yin, 2018, s. 168). Senere i kapittelet vil jeg presentere analysestrategiene for dataene jeg samlet inn.

*Hermeneutisk vitenskapsfilosofi* har vært et viktig tolkningsredskap i arbeidet med analysene av datamaterialet. Refleksjoner rundt data og ulike aspekter ved kunnskap er særlig relevant i dette arbeidet. Å jobbe med vitenskapsteori har for meg vært en forberedende fase inn mot planleggingen av analysestrategiene. Thagaard skriver at vår vitenskapsteoretiske forankring danner et utgangspunkt for *hva* vi søker informasjon om (2018, s. 33). Problemstillingene og forskningsspørsmålene springer ut fra et hermeneutisk syn på kunnskap, samtidig finner jeg det likevel mest hensiktsmessig å presentere hermeneutikken som mitt vitenskapsteoretiske perspektiv i denne delen av oppgaven, fordi tolkning er en gjennomgående aktivitet i analysearbeidet.

### **3.6.1 Hermeneutisk forskningstradisjon**

Hermeneutikken omtales gjerne som «læren om fortolkning av tekster». Jeg benytter meg her av et utvidet begrep om tekst, hvor jeg regner både skrift, lyd og musikk som tekster. Den hermeneutiske teksttolkningen sitt formål er «å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73–74). Ifølge hermeneutisk tradisjon tolkes en tekst i sammenheng med sin kontekst og den tolkende sine fordommer. Fordommer brukes her om de erfaringer, bakgrunnskunnskap og verdier den tolkende har, og til sammen utgjør dette en *forståelseshorisont*. Et viktig fortolkningsprinsipp i hermeneutisk tradisjon er at det finnes en kontinuerlig prosess mellom deler og helhet, dette omtales som den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73–74, 237). Når vi fortolker en enkeltdel av en tekst, tar vi utgangspunkt i en forforståelse av helheten detaljene hører til i. Den forståelsen vi deretter får av enkeltdelene virker så tilbake på helhetsforståelsen, vår forståelseshorisont. Mine erfaringer fra å jobbe som lærer både i norskfaget og mediefag, og de kunnskapene jeg har tilegnet meg gjennom masterstudiet generelt og i denne oppgaven spesielt, er eksempler på hva som utgjør min forståelseshorisont i møtet med informantene og datamaterialet.

Et annet hermeneutisk prinsipp er tekstens autonomi; en tekst bør forstås ut ifra sin egen kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Gadamer forklarer det slik: «Det noen sier meg, (...) har jo tvert imot som sin forutsetning at det er den andres og ikke min oppfatning som blir formulert, og at min oppgave er å forstå denne oppfatningen, uten

at jeg behøver å dele den» (2010, s. 305). I møte med litteraturen og informantene har det derfor vært viktig å forsøke å frigjøre meg fra fordommene mine og sette meg inn i teksten som skal tolkes sin forståelseshorisont. For å klare dette har det vært viktig for meg å sette meg grundig inn i casen før jeg gjennomførte intervjuene ved å lese oppgavetekster, planer og lytte til podkastepisoden, og ved uformelle samtaler med informantene i forkant. I tillegg var de åpne, innledende spørsmålene i intervjuene bidrag som ga meg mer informasjon om konteksten som teksten skulle forstås ut ifra. Samtidig er det viktig å understreke at fortolkningen av en tekst ikke er forutsetningsløs, tolkerens forståelseshorisont vil alltid være til stede (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). For å klare å møte teksten med den nødvendige åpenhet for å forstå den andres oppfatning, understreker Gadamer viktigheten av å granske sine egen forutinntatthet (2010, s. 306). Denne granskningen har skjedd gjennom hele arbeidet med masteroppgaven. Jeg har blant annet gransket hva jeg legger i de ulike begrepene i forskningsspørsmålene, jeg har vært åpen om valgene som jeg har tatt i forskningsarbeidet, og jeg har lagt frem min teoretiske forforståelse for tematikken i forskningsprosjektet.

### **3.6.2 Transkribering**

Et viktig ledd i analyse- og tolkningsarbeidet er selve transkriberingen, hvor muntlig tale blir oversatt til skrift. Når materialet struktureres som tekst er det også lettere å få oversikt over det som skal analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg valgte å transkribere lydopptakene fra intervjuene samme dag, slik at jeg lettere kunne huske karakteristikker og fakter fra intervjusituasjonen, som ikke kom frem på et lydopptak. Dessuten ønsket jeg å ha min tolkning av informantenes forståelseshorisont ferskt i minne, for å øke kvaliteten på transkripsjonene. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det ikke finnes én korrekt måte å transkribere på, men at man må ta en rekke valg for hva som egner seg i den gitte situasjonen.

I intervjuene har jeg valgt å bruke en litterær stil, det vil si at jeg i stor grad har unnlatt å transkribere pauser, lyder, tonefall og lignende, i tillegg ble utsagnene skrevet om fra dialekt til bokmål. Disse valgene tok jeg fordi meningsinnholdet er det viktigste for mine forskningsspørsmål, ikke hvordan selve konversasjonen foregikk. Transkripsjonen av podkastepisoden inneholder derimot en rekke flere detaljer, da samtalen mellom elevene er essensiell for å kunne si noe om deres muntlige og retoriske ferdigheter. Her

har jeg valgt å skrive ordrett det som blir sagt og blant annet markert pauser, overlappinger, lydeffekter og tidsintervaller.

### 3.6.3 *Analyse av intervjuene*

I arbeidet med å analysere intervjuene har jeg tatt utgangspunkt i Cresswell og Poth (2018) sine fem steg for analysearbeid i en case-studie, samtidig som jeg aktivt forholder meg til hermeneutikkens prinsipper om fortolkning og den hermeneutiske spiral. Jeg har derfor ikke arbeidet med de følgende fem fasene som en lineær prosess, men jeg har brukt dem som en struktur for analysearbeidet og vært åpen for å gjøre endringer underveis i prosessen når forståelsen av empirien har blitt utvidet:

1. Håndtere og organisere data
2. Lese gjennom tekst, lage margnotater og danne innledende koder
3. Beskrive studiens case og dens kontekst
4. Bruk kategorisk aggregering (categorical aggregation) for å etablere temaer eller mønstre
5. Bruke direkte tolkning (direct interpretation) og utvikle naturalistiske generaliseringer av det som ble "lært" (Creswell & Poth, 2018).

Etter å ha transkribert datamaterialet og organisert dem i dataprogrammet NVivo (fase 1), startet prosessen med å gjøre datamaterialet håndterbart. I arbeidet med å danne de innledende kodene (fase 2) knyttet til intervjuene brukte jeg en induktiv tilnærming, altså koder som tar utgangspunkt i selve empirien. Geertz (1983, sitert i Nilssen, 2012, s. 73) forklarer det slik: «Mens forskningsdeltakerne bruker *erfaringsnære* begreper i beskrivelsen av eller tolkningen av sin situasjon, sine tanker og følelser, bruker forskeren *erfaringsfjerne* begreper, et vitenskapelig språk». De innledende kodene ble knyttet til *erfaringsnære* begreper, mens egne refleksjoner, i lys av min forforståelse og mine *erfaringsfjerne* begreper, ble gjort i margnotatene i innledende fase.

Både hermeneutikken som vitenskapsteori og case-studie som forskningsdesign har fokus på kontekstens rolle i analyse og tolkningsarbeidet. Å skrive en beskrivelse av studiens case og kontekst (se 3.3.1) har derfor vært en viktig del av analysearbeidet (fase 3).

I arbeidet med å etablere mønstre og temaer basert på de innledende kodene (fase 4), har jeg gjennom en hermeneutisk tilnærming fortettet og tolket materialet ut fra hvilke meningsbærende elementer som går igjen og skiller seg ut. I denne fasen har jeg brukt en deduktiv tilnærming der forskningsspørsmålene: *podkastens bidrag i muntlighetsundervisningen og hvilke muligheter og utfordringer ved vurderingssituasjonen*, dannet grunnlaget for kategoriene. Etter hvert så jeg også behov for kategorier og subkategorier direkte rettet mot det digitale. I denne fasen så jeg etter mønstre i datamaterialet, men også etter elementer som ikke passet inn i mønsteret.

I siste fase, *direkte tolkning*, ser case-studieforskeren på en enkelt forekomst og henter mening fra den uten å lete etter flere forekomster (Creswell & Poth, 2018). Dette er et ledd i utviklingen av *thick descriptions* og naturalistisk generalisering. Dette blir nærme beskrevet i delkapittelet om validitet (se 3.7).

#### **3.6.4 Analyse av elevarbeid**

I analysen av elevenes podkastepisode har jeg brukt en teoretisk tilnærming i kodearbeidet. På forhånd utarbeidet jeg en gruppe kategorier og koder med utgangspunkt i begreper hentet fra retorikken, i tillegg til begreper hentet fra rammeplanene (Tabell 1). Ifølge Postholm (2010, s. 100) er en slik teoretisk tilnærming nyttig i klasseromsforskning når forskeren selv er lærer, fordi teorien gjør det kjente fremmed, og hjelper dermed forskeren til å distansere seg fra handlingsprosessene som betraktes. Dessuten var det selve språkhandlingene som kom frem i podkasten som var interessante i dette tilfellet, og en mer åpen koding basert på semantikken og erfaringsnære begreper ble derfor lite relevant. Likevel var jeg åpen for å legge til kategorier og subkategorier som jeg opplevde som relevante i prosessen, men som ikke passet inn i de jeg hadde generert på forhånd. I kodearbeidet skjedde derimot det motsatte, det var få forekomster av de kodene jeg forventet å finne, derfor ble flere koder slått sammen underveis.

En utfordringen med å kode på denne måten er at kategoriene og kodene ikke er gjensidig utelukkende, men de glir over i hverandre. Min tolkning av uttalelsene vil være preget av min operasjonalisering og forståelse av begrepene. Samtidig har det vært utfordrende å avgjøre for eksempel hvor et argument begynner og slutter, om det er to argumenter som glir inn i hverandre eller ett felles argument. På grunn av dette er ikke målet med analysen å tallfeste hvor mange ganger de ulike ferdighetene inntreffer i

elevproduktet, men heller identifisere *om* de inntreffer, og eventuelt om noen ferdigheter er dominerende sammenlignet med de andre. I analysen har jeg likevel inkludert tall og forekomster, dette fordi det er med å illustrere hovedtrekkene ved elevarbeidet.

**Tabell 1: Kategorier og koder for analyse av podkastepisode**

| Kategorier                  | Koder  | Definisjon   | Eksempel på utsagn  |
|-----------------------------|--|--|---|
| <b>Bevismidler</b>          | Etos<br>Logos<br>Patos   | Ytringer som uttrykker og støtter talerens troverdighet, logiske tenkning eller spiller på mottakers følelser.   | «som Eia nevner i episoden...»<br><br>«Vi spurte og om de mener Janteloven er noe eget for Norge, og det svarte hele 75% , altså tre av fire, at det var typisk norsk. Dette viser at...»<br><br>«Tusen takk for at DU hørte på dagens episode, vi snakkes i neste uke»   |
| <b>Språklig utsmykking</b>  | Troper (metaforer, personifikasjon, similer o.l.)<br>Tankefigurer (ironi, retoriske spørsmål)<br>Talefigurer (kun tilføyelser er inkludert)<br>Lydeffekter | Ytringer som eksplisitt bryter med normal utforming; enten i valg av ord, setningsstruktur eller hvor mening og språklig innhold bryter med hverandre.<br>Lydeffekter er også inkludert. | «Dette é et interessant tema som vi kunne <u>gravd</u> mye dypere i..» (trope)<br><br>«É vikingar typisk norsk? É skitur og kvikkklunsj noe som fremhever det norske?» (talefigur og tankefiguren retorisk spørsmål)  |
| <b>Muntlige ferdigheter</b> | Lytte<br>Fortelle<br>Bygge på andres innspill<br>Stille spørsmål<br>Argumentere  | Språklige handlinger som viser at personen lytter, gir respons, stiller spørsmål, forteller eller argumenterer.  | «mhmm»<br><br>«Det e et veldig godt spørsmål, for vi vil jo være uavhengige av hverandre...»<br><br>«Men hvorfor er det egentlig sånn at det norske folk ikke selv erklærer seg som et folk som er uavhengige, Sofie?»<br><br>«På alle disse påstandene skårer Norge altså høyest, over blant annet Finland, Jordan og Sveits. Og det sier jo litt om ka som faktisk e både typisk og eget for Norge» |

### 3.7 Reliabilitet og validitet

Begrepene *reliabilitet* og *validitet* brukes ofte for å diskutere forskningens kvalitet.

Validitet i kvalitativ forskning handler om at forskeren faktisk har undersøkt det han hadde til hensikt å undersøke, mens reliabilitet handler om i hvilken grad studien kunne blitt gjennomført på nytt, med de samme forutsetningene, og en annen forsker hadde kommet til de samme slutningene (Cohen et al., 2018, s. 245 & 270). I kvalitativ



forskning, og case-studier spesielt, er *generaliserbarhet* også interessant, fordi det handler om å diskutere studiens nytteverdi utover den spesifikke konteksten som er undersøkt (Postholm, 2010, s. 131). I dette kapittelet vil jeg diskutere studiens reliabilitet og tre former for validitet; ytre validitet, økologisk validitet og begrepsvaliditet.

### **3.7.1 Reliabilitet**

Å gjenspeile en case-studie vil i praksis være utopisk, fordi fenomen og kontekst er så tett knyttet sammen. Likevel bør man etterstrebe å dokumentere studien så grundig at den kunne vært gjort på nytt, for å styrke reliabiliteten. En slik redegjørelse bør inneholde en beskrivelse av hvordan vi har utviklet data, kontakten med deltakerne og en redegjørelse for hvilke betydning våre erfaringer i felten har påvirket studien (Thagaard, 2018, s. 181).

I tillegg til å dokumentere studien grundig gjennom denne rapporten, har jeg også brukt verktøy for å dokumentere arbeidet for meg selv for å sikre oversikt og orden. Fordi case-studier inneholder et variert og omfangsrikt datamateriale er *case study protocol* og *case study database* viktige verktøy i prosessen (Yin, 2018, s. 95). Jeg har laget en digital protokoll med oversikt over studiens mål, problemstillinger, tema, relevant litteratur, forskningsspørsmål, en disposisjon for hvordan rapporten er planlagt, sjekklister med mer. En *case study database* er en formell samling av empiri, adskilt fra den endelige case-studierapporten (Yin, 2018, s. 131). Jeg har valgt å bygge denne databasen i dataprogrammet NVivo. Her har alt datamaterialet blitt samlet og strukturert, i tillegg inneholder databasen egne notater om datamaterialet og andre relevante dokumenter.

Å gjøre rede for min egen posisjon og engasjement rundt tema, og forklare hvordan dette kan påvirke forskningsarbeidet, kan styrke reliabiliteten (Tjora, 2017, s. 235). Jeg har valgt å presentere slike detaljer gjennomgående i rapporten. På denne måten er de satt i sammenheng med hvilke områder jeg selv opplever at min rolle har hatt innvirkning på valgene som er tatt. Samtidig er det viktig for meg å presisere at jeg har undervisningserfaring fra norsk på studiespesialisering, og at jeg ved én tidligere anledning har brukt elevprodusert podkast i min undervisning. Jeg har også yrkesbakgrunn fra mediebransjen og som medielærer. Dette anser jeg som en styrke for studiens kvalitet når det gjelder å forstå konteksten som studeres og medieproduksjon

som aktivitet. Samtidig har denne bakgrunnen gitt meg erfaringer hvor jeg har fått en positiv innstilling til medieproduksjon både i og utenfor skolen.

### **3.7.2 Ytre validitet**

*Ytre validitet* handler om i hvilken grad resultatene er *generaliserbare* til andre kontekster, utover den som er studert (Cohen et al., 2018, s. 254). Fordi konteksten er så sentral som i en case-studie, kan man overlate til leserne å vurdere nytteverdien i andre kontekster, gjerne kaldt *naturalistisk generalisering* (Postholm, 2010, s. 131). For at dette skal være mulig har jeg som forsker forsøkt å presentere *thick descriptions*, det vil si rike beskrivelser av oppgavens fremgangsmåte, datamateriale og kontekst (Cohen et al., 2018, s. 255). For å styrke den ytre validiteten har jeg eksempelvis valgt å inkludere sitater fra datamaterialet i analysene, og sentrale dokumenter til undervisningsopplegget følger rapporten som vedlegg.

### **3.7.3 Økologisk validitet**

At lærerne i caset selv har designet og gjennomført opplegget, forankret i målene i planverket, støtter prinsippet om *økologisk validitet*; undersøkelsen skal være gjennomført under betingelser som ligner situasjonen undersøkelsen sier noe om (Cohen et al., 2018, s. 264). Samtidig har restriksjonene for smittevern satt noen betingelser for konteksten som ikke har fantes tidligere, og som vi på tidspunktet for undersøkelsen ikke vet om er den nye normalen for fremtidig undervisning eller ikke. Dette betyr at den økologiske validiteten kan være høy for utvalget og den gitte undervisningssituasjonen de har vært med på, men at den økologiske validiteten på et mer overordnet plan, (ref. problemstilling: norskundervisning i vg2 studieforbereende) ikke står like sterkt.

### **3.7.4 Begrepsvaliditet**

Det må være et samsvar mellom hvordan begreper blir definert teoretisk, og hvordan jeg klarer å operasjonalisere dem, for at studien skal ha høy *begrepsvaliditet* (construct validity). Det er viktig at begrepene som brukes i intervjusituasjonen er meningsfulle for deltakerne, og at begrepene som brukes faktisk reflekterer hvordan de opplevde situasjonen som studeres (Cohen et al., 2018). En strategi for å øke begrepsvaliditeten er å bruke flere kilder til empiri; triangulering. Dersom ulike typer kilder bekrefter operasjonaliseringen av begrepene styrkes kvaliteten. I mitt tilfelle er begreper knyttet

til *muntlige ferdigheter, retoriske ferdigheter og podkast* spesielt relevante. I intervjuene har jeg for eksempel valgt å bruke begreper som *språklige virkemidler og faguttrykk*, fremfor *troper, figurer og akademiske begreper*, fordi disse begrepene går igjen i læreplanene og dokumentene. Fordelen med intervju som datainnsamlingsmetode er også muligheten for å oppklare begreper underveis. I intervjuene opplevde jeg spesielt en sammenblanding av de retoriske appellformene etos og logos. I analysen og diskusjonen har min tolkning av det informantene mente, sammen med min faglige forståelse av begrepene, avgjort valg av begrep. Dette opplevde jeg ikke som et stort problem, da de to begrepene ikke er direkte motstridende.

### **3.8 Forskningsetikk**

Gjennom forskningsarbeidet har jeg fulgt retningslinjene gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Retningslinjene er forankret i forskningsetiske normer, og skal «bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemma og fremme god vitenskapelig praksis» (NESH, 2016). Dette innebærer blant annet at jeg som forsker har tatt hensyn til personene involvert i studien ved å gi dem nødvendig informasjon om hva det innebærer å delta og hvilke rettigheter de har i den forbindelse. Informasjonen har de fått gjennom informasjonsskriv (vedlegg 7 og 8) og muntlig av meg. Deltakerne har gitt et skriftlig samtykke, informert, fritt og uttrykkelig, til å delta. Unge mennesker skal tas spesielt hensyn til i forskningsarbeid, men fordi elevene som deltar i studien er over 15 år kan de samtykke til deltakelse selv. På grunn av deres unge alder har det da vært spesielt viktig å sikre at de har forstått informasjonen.

Det er også et krav om konfidensialitet (NESH, 2016). Alle personopplysninger har derfor blitt aidentifisert og erstattet med en kode i datamaterialet. Kodenøkkelen har blitt oppbevart forsvarlig, adskilt fra resten av materialet, og slettes ved studiens publisering. Deltakerne er anonymisert i rapporten, og navnene som brukes er ikke deres ekte navn. Jeg har også utelatt informasjon om deres bakgrunn som ikke er relevant for konteksten. Fordi jeg har behandlet personopplysninger som navn og kontaktinformasjon meldte jeg prosjektet til Nasjonalt senter for forskningsdata (NSD) i forkant, søknaden ble vurdert til godkjent (vedlegg 9).

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg først ta for meg analysen av podkastepisoden som elevene Sofie, Emma og Nora (fiktive navn) lagde i prosjektet. Her vil jeg, med utgangspunkt i forskningsspørsmål 2: «Hvilke retoriske og muntlige ferdigheter kommer til syne i den elevproduserte podkastepisoden?», beskrive denne elevgruppen sitt arbeid. Dette vil jeg gjøre ved å presentere hvor ofte enkelte innholdsmomenter opptrer, men også ved å beskrive *på hvilken måte* enkelte ferdigheter kommer til syne. Her vil jeg også inkludere utsagn fra intervjuene med de samme elevene som viser likheter og ulikheter mellom deres oppfatninger av arbeidet, og mine funn fra analysen. Videre i delkapitlet vil jeg presentere lærernes meninger om hvilke retoriske og muntlige ferdigheter som de har observert når de har lyttet til alle elevarbeidene som ble laget i de tre norskklassene i prosjektet. Til sammen vil dette vise noe om hvordan elevene løste podkastoppgaven de fikk utdelt, noe som igjen gir et bilde av konteksten for studiens case.

I andre og tredje del av dette kapitlet vil jeg ta for meg intervjuene med informantene. Her vil jeg presentere informantenes erfaringer, meninger og refleksjoner etter å ha gjennomført undervisningsopplegget hvor elevene skulle lage en podkastepisode. Dette gjør jeg ved å trekke frem viktige funn, sammenligne informantenes erfaringer og vise til eksempler ved hjelp av sitater fra intervjuene. Selv om læringsarbeidet og undervisningen henger tett sammen med vurderingsarbeidet, og noen ganger er de også overlappende, har jeg valgt å fokusere på dette i to ulike delkapitler etter forskningsspørsmålene 1 og 3. Hovedfokuset i delkapitlet som presenterer funn om læringsarbeidet er fokusert rundt det som skjer frem til elevene har spilt inn sitt bidrag. I denne delen får elevene sine stemmer mest plass. Hovedfokuset i det siste kapitlet som presenterer funn rundt vurderingsarbeid har hovedfokus fra elevene skal levere inn et produkt til læreren, og arbeidet i etterkant. I denne delen blir lærernes stemmer de tydeligste. Noen funn vil naturlig kunne omtales i begge delene, disse vil jeg plassere der de tematisk passer best inn.

Til slutt vil jeg oppsummere analysekapitlet ved å trekke frem hovedfunnene fra analysen av både elevarbeidet og intervjuene.

## **4.1 Hvilke retoriske og muntlige ferdigheter kommer til syne i den elevproduserte podkastepisoden?**

I dette delkapittelet vil jeg presentere funn fra analysen av podkastepisoden som Sofie, Emma og Nora lagde i prosjektet. Fokuset er på hvordan de praktisk har gjennomført oppgaven, hvilke retoriske appellformer de har brukt, hvordan språket er utformet, og hvordan de muntlige ferdighetene kommer til uttrykk. Til slutt i delkapittelet vil jeg inkludere lærernes refleksjoner rundt hvilke retoriske og muntlige ferdigheter de så hos alle gruppene som deltok i prosjektet. Dette kan gi et bilde av hvordan Sofie, Emma og Noras podkast var typisk og utypisk løst, sammenlignet med de andre elevgruppene.

### ***4.1.1 Talefrekvenser og innhold i podkastepisoden***

Sofie, Emma og Nora har laget en lydfil som varer i 11 minutter og 22 sekunder. Den starter med introduksjonen «velkommen til podden hvor vi hver uke tar for oss hva som er typisk for verdens land», før de tre elevene presenterer seg selv ved navn, samtidig som en instrumental vignett spilles (Utdrag av «Norsk dans nr. 2» av Edvard Grieg, kjenningsmelodien til TV-programmet Norge Rundt).

Videre kommer en lengre del hvor de greier ut om og drøfter episodens tema som er «typiske verdier for Norge i dag». Det er ingen tydelig ordstyrer, men elevene bytter på å snakke. De venter på tur når de andre snakker, og de snakker ikke i munnen på hverandre. Elevene har fire lengre passasjer hver, hvor den korteste varer i 25 sekunder og den lengste i 70 sekunder, kun avbrutt av kortere fraser fra de to andre som «Spennende!» og «Det é veldig sant!». En passasje er i gjennomsnitt 51 sekunder lang (Tabell 2). Sofie har minst samlet taletid med 180 sekunder, Nora har mest med 227 sekunder, gjennomsnittet er 208 sekunder (Tabell 3). Dette viser at elevene har fordelt taletiden mellom seg, og at alle kommer like ofte til orde. At elevene som regel snakker i et halvt til ett og et halvt minutt i strekk, uten å bli avbrutt, gir et inntrykk av at samtalen er nøye planlagt, og at elevene har fordelt ansvaret for det faglige innholdet mellom seg. Dette er noe elevene bekrefter i intervjuet, de sier også at de har skrevet et manus for samtalen.

Tabell 2: Lengde på passasjene, i kronologisk rekkefølge.

| Passasjennummer                         | Person som snakker | Sekunder     |
|---|--------------------|--------------|
| 1                                       | Emma               | 45           |
| 2                                       | Sofie              | 53           |
| 3                                       | Nora               | 39           |
| 4                                       | Emma               | 62           |
| 5                                       | Nora               | 69           |
| 6                                       | Sofie              | 63           |
| 7                                       | Emma               | 31           |
| 8                                       | Nora               | 69           |
| 9                                       | Emma               | 70           |
| 10                                      | Sofie              | 39           |
| 11                                      | Nora               | 50           |
| 12                                      | Sofie              | 25           |
| SUM taletid i hoveddel                  |                    | 615          |
| <b>Gjennomsnittlig tid per passasje</b> |                    | <b>51,25</b> |

Tabell 3: Elevenes taletid i hoveddel og gjennomsnittlig taletid

| Navn                | Taletid i hoveddel<br>(sekunder) |
|---------------------|----------------------------------|
| Sofie               | 180                              |
| Emma                | 208                              |
| Nora                | 227                              |
| SUM                 | 615                              |
| <b>Gjennomsnitt</b> | <b>205</b>                       |

Episoden avslutter med at Sofie oppsummerer og konkluderer det de har snakket om, før vignetten fra innledningen på nytt spilles av, samtidig henvender Emma seg til publikum og sier: «Ja, tusen takk for at DU hørte på dagens episode, vi snakkes i neste uke», før alle sier «hade».

#### 4.1.2 *Bevismidlene*

Et av læringsmålene presentert i oppgaveteksten var at elevene «skal være bevisst de retoriske appellformene i egen muntlighet» (vedlegg 1). Å vurdere om elevene var

bevisst de retoriske appellformene i arbeidet, er vanskelig å ta standpunkt til ved å kunne se på produktet. Likevel kreves det retoriske ferdigheter, bevisst eller ubevisst, for å lykkes med de andre læringsmålene som handlet om å formidle fagstoff, reflektere, samarbeide og være kildekritisk. I analysen så jeg på produktet som helhet, og skilte ikke mellom elevene. Ved å analysere elevpodkasten fant jeg utsagn som styrker avsenderens (elevenes) etos, logos og patos, dette til tross for at det i intervjuet kom frem at hverken Sofie, Emma eller Nora hadde vært bevisst de retoriske appellformene da de jobbet. Det kom også frem at gruppen ikke hadde en tydelig målgruppe for produktet sitt, noe som gjør det vanskelig å vurdere om retorikken er hensiktsmessig.

### *Etos*

Som nevnt i kapittel 2 handler etos om summen av talerens moralske karakter, velvilje ovenfor de som lytter og kompetanse. Dette kan komme frem direkte gjennom det som blir sagt, men også gjennom valgene som er tatt når det gjelder for eksempel disposisjon og måten det muntlige blir fremstilt. I samtalen fremstår elevene seriøse ved å presentere seg med deres ekte, fulle navn. Samtalen fremstår nøye planlagt med en tydelig disposisjon med innledning, hoveddel og avslutning. De gir hverandre taletid, de snakker ikke i munnen på hverandre og de bruker et enkelt, men tydelig språk. Alt dette er med å styrke talerens etos. Det som skiller seg mest ut er at det blir lagt stor vekt på kompetanse på feltet, og at de gjennomgående refererer til kildene de har brukt. De har også brukt en egen undersøkelse, noe som også kan styrke talerens etos, fordi det er førstehåndskunnskap. I hoveddelens tolv passasjer nevnes minst én navngitt kilde i hele ti av dem. Dette står i kontrast til det elevene selv tenker at de har fått til. Sofie reflekterer rundt den muntlige kildebruken sin slik:

Store deler av det vi snakket om var jo ut ifra den videoen vi hadde sett. Og det er ikke sikkert at alle som hører podkasten får med seg at dette har vi hørt i denne videoen. Det kan være de tror at vi har funnet det på selv, fordi vi ikke har vært flinke nok til å si «dette er fra videoen». Jeg synes det er vanskelig å vite hvor mye man skal nevne hvilke kilder man har brukt, og hvordan man skal bruke kildene riktig, mer enn på en skriftlig oppgave.

Emma er også litt usikker på om kildene har kommet tydelig nok frem, men vektlegger også at kildehenvisninger ikke bør ødelegge flyten i samtalen:

[...] Men vi var veldig tydelig i innledningen om hva vi hadde gjort for å skaffe informasjon til podkasten, vi sa at vi hadde sett serien og hatt en undersøkelse, så vi har hvert fall sagt at vi bruker de to kildene. [...] Vi kunne sikkert vært tydeligere.

Nora på sin side mener at de har nevnt kildene nok til at lytteren vil forstå hvor informasjonen kommer ifra. Dette viser at elevene er bevisst egen kildebruk i podkasten, men at de er usikre på, og trolig undervurderer, sin egen troverdighet som avsendere.

### **Logos**

Elevene har brukt en argumenterende stil på samtalen de har i podkastepisoden de har laget. Det å føre en god argumentasjon styrker talerens logos. Hovedargumentet er at uavhengighet er det som er «typisk norsk», og at mer allmenne oppfatninger som at «det er typisk norsk å være god» er feil. De tre elevene argumenterer *for* det samme, og det blir derfor ikke presentert motargumenter i samtalen. De fleste argumentene er bygget ved å sammenligne Norge med andre land: «For eksempel turgåing, jantelov, og snakke om været, é kanskje ting vi anser som typisk norsk. Men janteloven é og typisk i for eksempel Australia og New Zealand, bare med et ant navn,» og «Men no é vi nesten nederst på listen av å være opptatt av hardt arbeid, sammenlignet med andre land». I tillegg er det brukt en rekke størrelsesargumenter med utgangspunkt i spørreundersøkelsen de selv har laget, for eksempel: «Og 75% av de som tok undersøkelsen mener at sparsommelighet når det kommer til olje er en typisk norsk verdi. Mens bare 50 prosent mener at uavhengighet er særegent for Norge». De trekker også frem svakhetene ved svarene de fikk, noe som er et grep relatert til logos, og som styrker hovedargumentet:

Sofie: Vi må kanskje være litt kritisk til alle disse svarene vi får inn her.

Nora: Eeeh, ja. Som vi ser e det altså stor differanse på hva disse ungdommene på vg1 mener at é typisk norsk, i forhold til hva statistikken viser. Store deler av ungdommene mener at janteloven og sparsommelighet é mer typisk norsk enn uavhengighet. Som troverdige kilder viser, é uavhengighet det eneste som é typisk norsk.



Dette viser at elevene bruker argumentasjon for å vinne frem med sitt hovedargument. Samtidig får ikke argumentene motstand, noe som gjør at det blir en mindre krevende situasjon å argumentere i.

### ***Patos***

I motsetning til grep som er gjort for å styrke etos og logos, er det mindre tydelig hvilke grep som er gjort i arbeidet med patos som bevismiddel. Som nevnt hadde ikke elevene en tydelig definert målgruppe de ønsket å nå. I analysen av podkasten finner jeg ingen eksplisitte ytringer som forsøker å få lytteren til å bli for eksempel sint, rørt, glad eller redd. Det jeg likevel finner er et forsøk på å formidle en gjenkjennelse hos publikum og et fellesskap mellom talerne og dem som lytter. Dette ser vi blant annet i et par direkte henvendelser til lytterne som for eksempel: «Tusen takk for at DU hørte på dagens episode, vi snakkes i neste uke». Vi kan også se det i en anekdote Nora forteller, som oppmuntrer til å føle på gjenkjennelse:

Altså, elsker du uavhengighet så lar du folk være i fred. Derfor ser vi sjelden fremmede slå av en prat, eller andre folk gå rundt hoppende glad. Men vi har det jo bra, det at vi ikke snakker sammen på bussen handler jo ikke om at vi er lei og trist, helt til det kommer en da, som stiller alle disse bli kjent-spørsmålene, som man piner seg igjennom og håper vedkommende \*skal av på neste stopp\*.

At elevene ikke hadde en definert målgruppe gjør det vanskelig å bruke patos som et bevisst bevismiddel, fordi dette bevismiddelet i så stor grad er avhengig av hvem som er målgruppen (Aristoteles, 2006).

### ***Bevismidlene oppsummert***

Når det gjelder elevenes bruk av de retoriske appellformene i podkastepisoden, er det en stor overvekt av bevismidlene etos og logos, sammenlignet med patos. Bortsett fra å henvise til kildene, er de fleste grepene gjort implisitte, altså uten å nevne direkte at de argumenterer eller er til å stole på. Selv om oppgaveteksten ba elevene være bevisst de retoriske appellformene, sier elevene i intervjuet at de ikke var det. Når de snakket om det som var vanskelig i forhold til bruk av de retoriske appellformene, trakk de frem det å henvise til kilder som utfordrende. Samtidig viser analysen av podkasten at det å henvise til kildene muntlig faktisk var noe de gjorde i stor grad, og som en naturlig del av samtalen. Her er det en kontrast mellom elevenes egen oppfatning og mine funn.

### 4.1.3 Språklig utsmykking

Den språklige utsmykkingen berører arbeidsfasen retorikken kaller for *elocutio*, hvor hensikten er å arbeide for å bruke et klart, korrekt, passende og levende språk. De språklige virkemidlene som brukes gjør språket mer levende, noe som også støtter den muntlige ferdigheten å *kunne utfolde seg muntlig*. I vurderingsskjemaet elevene fikk utdelt ved oppstarten av prosjektet (vedlegg 2) er et levende språk nevnt i kjennetegn på måloppnåelse for det muntlig vurderingskriteriet, på fremragende måloppnåelse: «Språket er tydeleg, levende, og med god uttale av viktige namn og omgrep». Da jeg startet kodearbeidet hadde jeg forhåndsdefinert en rekke fagspesifikke koder under troper, med den forventning at jeg skulle finne en rekke varierte virkemidler i den muntlige teksten. Det gjorde jeg ikke.

Tabell 4: Forekomster av språklig utsmykking i elevpodkasten.

| Kategorier                               | Forekomster |
|--|-------------|
| Troper                                   | 8           |
| Tankefigurer (ironi, retoriske spørsmål) | 6           |
| Lydeffekter                              | 2           |
| Talefigurer (Kun tilføyelser)            | 1           |

Jeg la inn totalt 17 koder til fraser som inneholdt språklig utsmykking (Tabell 4), etter definisjonen jeg hadde bestemt før kodearbeidet startet: «Ytringer som eksplisitt bryter med normal utforming; enten i valg av ord, setningsstruktur eller hvor mening og språklig innhold bryter med hverandre. Lydeffekter er også inkludert» (Tabell 1). Noen av kodene er overlappende, for eksempel bruken av tre retoriske spørsmål (tankefigurer) etter hverandre, dannet talefiguren anafor (gjentakelse): «É vikingar typisk norsk? É skitur og kvikklunsj noe som fremhever det norske? Eller é det fjell og kaldt vær som regnes som norsk?». På grunn av slike overlappinger er det totale antallet forekomster av språklig utsmykking lavere enn 17. Av tropene som ble brukt var det i all hovedsak språklige bilder som en hører ofte i det norske språket som: «Vi har dykket dypere i...», «Dette é et interessant tema som vi kunne gravd mye dypere i» og «Serien sånn é Norge går til bunns i [...]». Det er én trope som skiller seg ut fra resten, og det er en simile Sofie bruker: «Fordi akkurat som fisken ikkje ser vannet han svømmer i, så har det altså blitt en så naturlig del av oss at vi ikkje en gang merker at den er der».

Dette viser at elevene hovedsakelig bruker et standardisert språk, med få språklige virkemidler. De fleste ytringene som bryter med normal språkføring, er retoriske spørsmål og metaforer som er mye brukt i det norske språket.

#### ***4.1.4 Muntlige ferdigheter***

Når jeg analyserte podkastepisoden for å finne tegn på muntlige ferdigheter, så jeg etter språklige handlinger som viste at elevene kunne lytte, fortelle, bygge på andres innspill, stille spørsmål og argumentere. Jeg fant alle disse språklige handlingene i elevenes produkt. Fordi flere av disse ferdighetene går inn i hverandre, som for eksempel at det å spille på noen andres innspill også kan være tegn på at den har lyttet, og at det å fortelle om noe også kan være et ledd i en argumentasjonsrekke, vil jeg heller trekke frem noen karakteristikk ved ferdighetene fremfor antallet.

Som nevnt i delkapittelet om bevismidlene har elevene fokusert på argumentasjon i sin podkast. Det er mange argumenter i den muntlige teksten deres, samtidig argumenterer alle for det samme, så elevene får ikke testet hvordan det er å argumentere når det kommer motargumenter. Elevene stiller også en del spørsmål, halvparten av dem er retoriske spørsmål som de svarer på selv senere i podkasten, og halvparten av spørsmålene fungerer som en språklig overgang til neste person som skal snakke. Det ser vi for eksempel i dette utsagnet til Nora: «Men hvorfor er det egentlig sånn at det norske folk ikke selv erklærer seg som et folk som er uavhengige, Sofie?». Her får Sofie anledning til å bygge på Nora sitt innspill. Det er ingen oppklarings- eller oppfølgingsspørsmål i teksten. Ved at elevene overtar samtalen der forrige taler sluttet, viser en lyttekompetanse. Samtidig er det usikkert om de faktisk lytter på innholdet, eller om elevene lytter etter når det er sin tur i manuset. I tillegg høres noen lytteuttrykk i teksten som «mhmm», «ahh» og «spennende». Når elevene forteller dreier det seg i hovedsak om å beskrive podkastens oppbygging og hvordan de har jobbet. Det er for eksempel ingen historier fra eget liv.

Dette argumenterer for at podkasten til elevene er en samtale, samtidig oppleves den ufri i fremførelsen. Samtalen fremstår som nøye planlagt med få eller ingen spontane utsagn, dette vises blant annet ved at det er få tenkeord underveis og nærmest ingen «feil» i språket, og hovedfokuset til elevene ligger i å legge frem sine forberedte bidrag, noe som har fellestrekk med en muntlig presentasjon.

#### 4.1.5 Hva observerte lærerne i elevgruppenes podkaster?

Med utgangspunkt i de fem retoriske arbeidsfasene observerte lærerne at de fleste elevgruppene hadde jobbet godt og lyktes med *inventio*- og *dispositio*fasen, det vil si innhenting av fagstoff som var relevant for temaet, og som skulle brukes i samtalen, og disponering av innholdet. Camilla har en teori om at elevene har hentet ferdighetene fra andre erfaringer i norskfaget:

*Intervjuer: Og sånn jeg forstår deg, så er de gode på å hente inn stoff, planlegge og disponere, men det med å ha et levende språk og presentere det, det er dét noen sliter med, da?*

Camilla: Ja, det vil jeg absolutt si. Og det kan jo henge sammen med at det er sånn de er opplært til at det er bra også, at man skal ha god struktur, du må ha relevant fagstoff, passe på at språket ditt er bra og konsist gjennom... Og da vil de for eksempel velge å ha et manus, sant.

Når det gjelder *elocutio*, fasen hvor stilnivået bestemmes, forteller lærerne om at flere av elevgruppene hadde lagt seg på et akademisk språk. Samtidig kommer det frem at lærernes intensjoner med oppgaven var at elevene skulle bruke et mer hverdagslig språk. Å snakke uavhengig av manus, *memoria*-fasen, og ha en god fremførelse, *actio*-fasen, er også i flere grupper preget av den akademiske stilen. Alle lærerne poengterer at det kunne virke som at mange leste opp fra et manus. Camilla skulle ønske hun hadde undervist elevene mer i dette på forhånd:

[...] Det ville jeg gjort annerledes, og kanskje trent elevene litt mer på det. [...] At det blir litt mer sånn, at det høres mer autentisk ut, og ikke bare at du har et manus som du nesten leser opp. Og gjort elevene tryggere på at det er greit å ha litt fyllord innimellom også. Det viser jo bare at du tenker og at du reflekterer, sant. Hvis du bare har et manus du spyr opp, så er jo det en fordel i noen settinger, men samtidig så er jo det noe... Jeg skulle ønsket at i akkurat i podkastsjangeren, at de hadde frigjort seg mer fra et 100% ferdigskrevet manus.

Selv om disse retoriske arbeidsfasene var vanskelig å mestre for mange elever, forteller alle lærerne om grupper som lyktes med *elocutio*, *memoria* og *actio*. Både Camilla og Linda hadde grupper hvor elevene hadde eksperimentert med dialekter for å fremheve budskapet:

Linda: En gruppe hadde faktisk laget helt fiktive navn, gått inn i karakterer, og brukt dialekter. [...] Og så måtte jeg jo også kreditere dem litt for å være kreative og bruke humor som virkemiddel. De hadde om språkdebatten, og da hadde de brukt språket både i form og innhold, så og si da.

Bente mente at gruppene som hadde brukt en god programleder lyktes best i fremførelsen:

De skulle velge en programleder, og de som hadde en som var god på det, de lyktes best. De tok opp tråden fra det andre sa, bygget videre på det andre sa, så det ble naturlige overganger.

I oppgaveteksten (vedlegg 1) er det spesifisert et læringsmål om at elevene skal «være bevisst de retoriske appellformene i egen muntlighet». Ingen av lærerne underviste i hvordan elevene skulle gjøre dette muntlig i forbindelse med prosjektet, men de har jobbet med det i skriftlig form, som retoriske analyser, tidligere på videregående. Linda er tvilende til om elevene har vært bevisst dette målet, og tar selvkritikk fordi hun ikke har undervist i muntlig retorikk:

De merker hva som fungerer retorisk, og de legger merke til retoriske grep, det er de flinke til å kjenne igjen, men om elevene klarer å ta den kunnskapen og bruke det i eget fagfelt, der tror jeg det glipper litt altså. Og der kan vi som underviser i faget være flinkere å vektlegge det og fokusere på det.

Camilla derimot tror noen av elevene har vært bevisst de retoriske appellformene til en viss grad:

Jeg tror nok ikke de er så bevisst på appellformene underveis, men de har tenkt på det når de har laget en plan, hvis det gir mening. Spesielt at de fleste har med dette her med logos, at det er veldig viktig da. Og det er kanskje fordi vi fremhever forskning, vi fremhever statistikk, fremhever hva er definisjoner og sanne ting. At du må ta med slike ting for å fremstå som troverdig.

Også Bente trekker frem elevenes fokus på å vise til andre kilder i samtalen, noe som kan styrke både talerens troverdighet (etos), og argumentasjon (logos): «De kom med eksempler, og underbygget det med sitater, og tekster og ja...».

Lærerne snakker lite om patos i elevproduktene, bortsett fra at noen brukte humor, og at «de beste» podkastene opplevdes mer naturlige å lytte til, og på den måten vekket mer interesse hos lytteren.

På bakgrunn av dette kan det tyde på at de fleste elevproduktene hadde et stort fokus på fagstoff, god struktur og et akademisk språk. De vektla å fremstå troverdig og det å argumentere med gode kilder. De hadde gjerne et manus som de mer eller mindre leste opp. Disse beskrivelsene vil også passe til Sofie, Emma og Nora sin podkastepisode. Samtidig var det noen elevgrupper som skilte seg ut fra dette, og hadde lagt mer vekt på en naturlig samtale og fremførelsen, og som hadde brukt en kreativ utsmykking av språket, ved å bruke for eksempel dialekter til å understreke et poeng. Det var disse gruppene lærerne mente hadde lyktes best med podkastsjangeren.

## **4.2 Hvordan kan elevproduksjon av en samtalebasert podkast bidra til læring?**

I dette delkapittelet vil jeg presentere funn knyttet til læringsarbeidet og undervisning i muntlig norsk, hvor det er brukt elevproduksjon av podkast som didaktisk verktøy.

Kompetansemålet for norsk etter vg2 studieforbereende «bruke retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner», beskrivelsene av kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» og beskrivelsene av muntlig som grunnleggende ferdighet i norskfaget er utgangspunktet for analysene, og målene for hva læringen skal føre til. Dette innebærer ulike samtaleferdigheter, å kunne bruke digitale ressurser i egen muntlighet og det å vise fagkunnskaper muntlig. De retoriske ferdighetene er inkludert i disse ferdighetene, men fordi analysen i forrige delkapittel tok utgangspunkt i teori om retorikk, har elevene og lærerne sine kommentarer om retorikk blitt inkludert i forrige delkapittel. Jeg vil derfor ikke presentere eksplisitte funn knyttet til retoriske ferdigheter på nytt.

### **4.2.1 En annen form for læring – «får ikke alt på et fat fra læreren»**

I intervjuene kommer det frem at de tre lærerne vanligvis underviser i fagstoffet i løpet av en periode, og til slutt måler om elevene «har fulgt med i timen eller lest pensum» (Bente). Da har de i den muntlige delen av faget brukt vurderingsoppgaver som muntlig presentasjon i klassen og på lydfil, skriftlig-muntlig kunnskapsprøve og fagsamtaler med enkeltelever eller i gruppe, hvor læreren har vært til stedet. Denne oppgaven, som elevene jobbet med gjennom hele perioden «forestillinger om det norske», skilte seg ut

fra tidligere ved at elevene i større grad valgte det faglige innholdet selv. I oppgaveteksten kommer det frem et krav om at elevene skulle lage en problemstilling relatert til temaet, og at de skulle knytte samtalen opp til selvvalgte tekster. Det er også fokus på andre ferdigheter enn det rent fagspesifikke i oppgaveteksten (vedlegg 1):

[...] Podkast er et relativt enkelt digitalt verktøy der dere øver opp muntlige ferdigheter: snakke om og beskrive faglige emner. Dere lager selv innholdet og blir produsenter av faglig innhold. Dere må ta bevisste valg i prosessen (hva skal med, hva skal ikke med?) og dere må samarbeide og ta hensyn underveis. I dette ligger det god læring. [...]

Alle informantene, både lærerne og elevene, trekker frem at denne læringsmetoden bidrar til å dreie fokuset bort fra pugging. I tillegg til at elevene skulle vise fagkunnskap, ønsket også lærerne at de skulle bruke dette i en samtale ved å bruke muntlige ferdigheter. Linda mener at podkast fungerte godt til nettopp dette fokusskiftet:

Presentasjoner har de i så mange fag, bare det å stille seg opp, ha et ferdig manus, en ferdig plan, og lire av seg kunnskap, som du merker ofte er hentet fra kilder de ikke har vurdert så grundig, så syns jeg at podkast blir mer sånn... Jeg syns det blir en mer naturlig måte å bruke muntlighet på da. Elevene får bruke språket i samtaleform, rett og slett, og det kan... Jeg tror det åpner for mer refleksjon, at de kan ha en tanke om hvordan uttrykker vi oss, sant.

Camilla mener det muntlige fokuset også har hatt positiv innvirkning på innlæringen av fagkunnskap knyttet til emnet:

Jeg syns det er spennende å se at nesten alle elevene mine kunne nok sagt en del om temaet «forestillinger om det norske» hvis de hadde hatt eksamen nå, og det er jeg ikke sikker på om hadde vært tilfelle om vi hadde hatt en teoriprøve.

Dette er elevenes tredje podkastproduksjon i skolesammenheng (den første i norskfaget), og de har derfor fått en viss erfaring med hvordan og hva de lærer når de skal lage et slikt produkt. Nora argumenterer både for og imot at hun lærer mer av podkastproduksjon, sammenlignet med andre vurderingsoppgaver de har hatt. Hun har mest fokus på fagkunnskap, eller pensum som hun kaller det, når hun argumenterer: «På

en måte tror jeg kanskje jeg lærer mindre, for til en fagsamtale eller prøve har du ingen hjelpemidler, du MÅ kunne det utenat». Samtidig sier hun at: «Det blir på en måte mer levende for oss når vi får snakket om det. [...] Det kan jo være at det er en bedre måte å lære på fordi vi får snakket om det». Emma fokuserer mer på hva hun har bruk for senere i livet når hun vurderer sitt eget læringsutbytte av prosjektet, som å lage problemstillinger og vurdere hvilket faginnhold som er relevant:

Ja, og det er jo sånne ting jeg tror vi får mer bruk for seinere i livet. Med å ta ansvaret selv, finne ut mer selv, og ikke få alt på et fat av læreren. Vi får mer utbytte av å være mer selvstendig da.

Sofie er helt klar på at podkastproduksjon er en læringsmetode hun får mye faglig læringsutbytte fra:

Jeg kan bare si i forhold til de to podkastene vi har hatt tidligere, så tenker jeg at hvis vi hadde hatt prøve om de tingene, som vi hadde om da, så hadde jeg ikke kunnet det like bra som jeg kan om det nå. Jeg føler jeg kan det mye bedre nå, enn hvis jeg hadde pugget det til prøve eller noe sånt.

De trekker også frem at de har lært seg litt om lydopptak og lydredigering, samt det å trekke ut det viktigste fra en tekst. Dette viser at elevene opplever at de har lært både fagkunnskap, samarbeid, å ta ansvar og litt om digitale verktøy. Ved å innføre elevproduksjon av podkast som et didaktisk verktøy i norsk muntlig, har læringsfokuset flyttet seg fra å hovedsakelig dreie seg om å lære fagkunnskap, til å også gjelde læring av og gjennom samarbeid, planlegging og samtaler. Flere av informantene tror denne måten bidrar til økt læring av fagkunnskap, noen er usikre på dette, mens ingen sier at det gir et dårligere læringsutbytte på det faglige.

#### ***4.2.2 Ønsker mer undervisning i muntlighet***

Når elevene og lærerne blir spurt om de ville jobbet med elevproduksjon av podkast i muntlig norsk igjen, svarer alle ja. Samtidig er det én faktor samtlige ville endret på om de skulle gjennomført perioden på nytt. De ville hatt mer eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter, inkludert bruk av retorikk muntlig. På spørsmål til elevene om hvordan de har jobbet med det muntlige på forhånd svarer Emma: «Vi har ikke hatt noe sånt. Da måtte vi ha funnet på det selv. [...] Men hadde vi gjort det, og læreren hadde



sagt: «Gjør dette, så kan det bli bedre», så hadde vi jo kanskje prøvd det ut». Dette samsvarer med det både Bente, Linda og Camilla forteller fra perioden og deres undervisning, de sier at de har fokusert mest på fagkunnskapen. Camilla forklarer det slik:

Jeg var opptatt av at jeg måtte forberede de veldig godt på det faglige planet, at vi hadde diskutert forestillinger om det norske. Hver gang vi gikk igjennom podkasten, så hadde jeg litt ny teori, i etterkant ser jeg at det klarer de ganske godt på egenhånd. Så hvis jeg skulle gjort det om igjen ville jeg forberedt dem bedre på dette med podkastsjangeren.

Lærerne sier at de generelt ikke har tradisjon for å undervise i muntlighet. De kan heller ikke huske at de har hatt om muntlighet i norskfaget i lærerutdanningen eller på kurs.

Linda forsvarer nedprioriteringen av det muntlige slik:

Så merker jeg at den skriftlige delen i norskfaget er såpass stor, du skal skrive i begge målformer, så blir det muntlige faget overlatt til seg selv. Vi passer på å ha muntlige samtaler i klassen, ha en muntlig presentasjon, men det blir på en måte ikke, det blir nok ikke prioritert i undervisningen og vektlagt.

Elevene tar selvkritikk for at de ikke har spurt mer om råd og veiledning fra læreren underveis. De sier at de visste at læreren var tilgjengelig, selv om det var hjemmeskole, men at de ikke tok kontakt. Sofie tror resultatet hadde blitt bedre om de hadde gjort det: «Jeg tror at vi kunne fått mer veiledning underveis, og at det kunne gjort en stor forskjell for resultatet da. For nå er det litt sånn: «Bare gjør ett eller annet» og vi vet ikke helt hva læreren vil». Dette viser at både elevene og lærerne ser et behov for å endre undervisningen, når læringsarbeidet endrer seg. I planleggingen av undervisningen forventet lærerne at det var undervisning i det teoretiske som elevene trengte, men de innså underveis at undervisning i muntlige ferdigheter kunne vært mer fruktbart. Elevene savnet også veiledning og støtte underveis i prosessen.

### ***4.2.3 De skjulte læringsprosessene***

I intervjuet fikk elevene en oppgave hvor de skulle plukke ut tre begreper hentet fra beskrivelsen av kjerneelementet «muntlig kommunikasjon», som de mente beskriver produksjon av podkast best. Begrepene de fikk velge mellom var lytte, fortelle, samtale,

presentere, diskutere, bygge på hverandres innspill, bruke retoriske ferdigheter, uttrykke seg muntlig, utfolde seg muntlig, positive opplevelser, foran et publikum og bruk av digitale ressurser. Jentene var kjappe med å foreslå *samtale*. «Vi har jo samtalt masse før innspillingen», sier Nora. «Og i! Det er jo hele meningen, å samtale og kommunisere med hverandre», legger Emma til. Videre ble de enig i å bygge på *hverandres innspill*. Jeg tolker dette begrepet som en aktivitet i samtalen. Nora eksemplifiserer hvordan hun mener de har jobbet med dette:

Vi kommer jo hele tiden med ideer og hjelper hverandre og en sier «det passer kanskje ikke helt» og en sier «det må vi ha med der» og sånne ting. Og så gjør vi det jo i podkasten... Og vi velger jo å la andre komme med innspill, og vi gir ordet videre, og da bygger jo den personen på innspill fra andre.

Dette viser at det ikke bare er i innspillingen elevene bruker samtale, de får også praktisk erfaring med å samtale i forberedelsesfasen, hvor de må komme frem til hvordan de skal løse oppgaven. Dette viser en samarbeidskompetanse og -vilje hos elevene. Den tredje merkelappen elevene ønsket å gi elevproduksjon av podkast var «bruke digitale ressurser». Sofie begrunner valget slik: «Vi bruker jo digitale ressurser gjennom hele prosjektet ved at vi skriver og planlegger på macen. Egentlig i alt har vi brukt digitale ressurser». Elevene forteller at de på grunn av smitterestriksjoner og stengt fysisk skole stort sett har jobbet i hvert deres hjem. De har da hatt videosamtaler på Teams i norsktimene og ellers diskutert prosjektet i en egen Snapchat-gruppe dem imellom. De brukte Word online for å planlegge podkastepisoden, her kunne alle skrive synkront i det samme dokumentet. De brukte internettsøk og NRK nett-TV for å hente inn informasjon, sammen med en spørreundersøkelse de lagde i Google Skjemaer, og som de distribuerte digitalt til en annen klasse på skolen. Når de kom til selve innspillingen av podkastepisoden brukte de både lydopptakerfunksjonen på smarttelefon og Anchor i nettleser for å ta opptak. Opptaket på telefonen var bare en reserve, men det var det de endte med å redigere i et lydredigeringsprogram. Her la de på musikk til introen og avslutningen, den hadde de lastet ned i Apple Music.

Dette viser at jentene har brukt et langt rikere utvalg digitale verktøy i prosjektet de hadde i norsk muntlig, enn det som var kravet i oppgaven. Verktøyene har ulike funksjoner, og til sammen kan de plasseres ut i alle deler av Det pedagogiske hjulet (vedlegg 4). Når det står i beskrivelsen av kjerneelementet muntlige ferdigheter at

elevene skal «presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, (...) *med bruk av digitale ressurser*» (Utdanningsdirektoratet, 2020), gjør elevene dette i stor grad i denne oppgaven. Verktøyene som er relatert til lyd er brukt i den planlagte samtalen hvor de presenterer, forteller og diskuterer det de har funnet ut, ved å bruke en rekke digitale ressurser i de spontane samtalen i forarbeidet.

Elevenes beskrivelser av podkastprosjektet viser at det bare er en smakebit av elevenes muntlige og retoriske ferdigheter som kommer til syne i det endelige produktet. Om målet er at elevene skal øve på disse ferdighetene, har forberedelsesprosessene gitt en rekke muligheter for dette, på flere ulike plan. Jeg velger å kalle dette for *skjulte læringsprosesser*, fordi det er trening i ferdigheter som det er vanskelig for læreren å observere, men som elevene uttrykte som det mest beskrivende for prosjektet.

### **4.3 Hvilke muligheter og utfordringer har podkast som metode i arbeidet med å dokumentere og vurdere elevenes kompetanse i norsk muntlig?**

I dette delkapittelet vil jeg presentere funn relatert til selve vurderingssituasjonen i prosjektet; elevene hadde en frist hvor de skulle levere inn det ferdige produktet til læreren, og læreren lyttet deretter igjennom, og ga elevene tilbakemeldinger og en tallkarakter på produktet. Da informantene sammenlignet denne vurderingssituasjonen med andre vurderingssituasjoner de har hatt i norsk muntlig, nevnte de presentasjon for klassen, fagsamtale og kunnskapstest som alternative metoder. Jeg kan likevel ikke utelukke at de også har hatt andre type vurderingssituasjoner i norsk muntlig. Jeg har valgt å presentere mulighetene og utfordringene etter om det hovedsakelig gjelder for elevene eller lærerne, hver for seg, fordi arbeidsoppgavene deres er ulike. Jeg har også valgt å presentere hvem informantene ser for seg at vurderingssituasjonen passer best for i et eget avsnitt.

#### **4.3.1 Muligheter og utfordringer for elevene**

Elevene er generelt positive til å bruke elevproduksjon av podkast som en vurderingssituasjon i norsk muntlig. De snakker om at de opplever mye stress knyttet til vurderingssituasjoner i skolen, både i forberedelsene, men også når det gjelder å skulle «prestere» foran læreren.

Emma: Det er godt å slippe det stresset ved å ha en lærer, da føler en gjerne at man må kunne veldig mye utenat. Når vi spilte inn podkast var det mer ro i det, og vi kunne samarbeide mer. Det var mer avslappende for vi visste det at vi kunne spille det inn flere ganger, vi kunne feile og gjøre det på nytt. Sånn sett synes jeg det er en litt bedre metode å gjøre det på.

Poenget med muligheten til å spille inn flere ganger, og den tryggheten dette gir, dukker opp gjennom hele intervjuet. Elevene er også opptatt av at de slipper å «krangle om ordet» i denne type samtale, sammenlignet med fagsamtaler i grupper. Sofie har selv kjent på dette tidligere: «Det er litt vanskelig å stoppe noen som snakker veldig mye, noen snakker veldig lite og tør ikke ta ordet og sånt. Men her er det planlagt, så da får vi ganske likt grunnlag på hva vi blir vurdert i». Dette viser at elevene er positive til metoden fordi den ikke inneholder stressmomenter de har opplevd som negative tidligere. Av utfordringene ved vurderingsmetoden trekker de frem at læreren ikke kan stille dem spørsmål, dersom de glemmer noe viktig. De ble også usikre av å ikke ha fått opplæring i det digitale, og var redd for å få dårlig karakter om de ikke klarte å få musikk med i lydklippet.

#### ***4.3.2 Muligheter og utfordringer for lærerne***

Både Bente, Linda og Camilla trodde den største utfordringen ved å vurdere et lydklipp skulle bli å høre forskjell på elevene når de snakket. Men det ble det ikke. Alle syntes likevel det var en vanskelig vurderingsform å skulle gi en tallkarakter på. Det viste seg at dette ikke hadde med det digitale å gjøre, men at sjangeren var så annerledes enn de var vant med. «Jeg synes det er vanskelig. For er det det muntlige, eller er det innholdet som teller mest? Du har gjerne noen som er ganske faglige tunge, men hvor det bare ikke fungerer som podkast i det hele tatt,» sier Bente. Camilla og Linda måtte diskutere sine egne vurderingskriterier (vedlegg 2) før de klarte å vurdere podkastene de hadde fått inn, og ifølge Camilla landet de på at det muntlige var spesielt viktig i denne sjangeren:

Vi ble enig om at muntlige ferdigheter må telle en del, og dette her med mottakerbevissthet. At hvis de ikke har fått med seg at dette her er noe annet enn en muntlig presentasjon, så må det trekke ned en del da.

En annen utfordring lærerne pekte på var at de mister muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål til elevene underveis. Når det gjelder de digitale mulighetene var det en rekke faktorer som ble trukket frem. Linda og Bente snakket om at det er en fordel å kunne pause, og lytte på sekvenser om igjen. De mener det er forstyrrende faktorer som kan ha innvirkning når vurderingen foregår i klasserommet etter presentasjoner eller i fagsamtaler.

Linda om fagsamtaler i gruppe:

Det er veldig vanskelig å få et klart bilde av absolutt alle sin kompetanse der og da. Da sitter du og noterer, samtidig som du tenker på oppfølgingsspørsmål, og at du skal la alle komme til ordet. [...] Så det at du faktisk i ro og mak kan spille av mange ganger, pause, spole tilbake, [...] det er jo en veldig stor fordel.

Selv om det å spole tilbake og lytte om igjen tar lenger tid, enn å gjøre vurderingsarbeidet i timene, opplevde Camilla at det å lage podkast totalt sett var tidsbesparende for henne som lærer, fordi elevene i stor grad leverte på tiden. Før har hun brukt mye tid på å lage «ekstraprøver» eller avtale nye tidspunkt for vurdering. En annen fordel med det digitale mener hun er muligheten til å gjennomføre og levere, selv om elevene ikke er på skolen. Denne muligheten ser hun stor verdi i, selv etter pandemi og digital skole:

Hvis det er en elev som må være hjemme av ulike grunner, for eksempel kronisk sykdom, så kan den bli inkludert [...], og de kan levere det inn utenat det blir rart. Det tenker jeg er en fordel med en podkast. De kan faktisk sitte hjemme på hver sitt soverom og ha en samtale. Elever som vanligvis ville falt fra når det er en presentasjon i klasserommet, kan på den måten bli inkludert.

I alle klassene var det grupper hvor deltakerne hadde vært på ulike fysiske steder når de spilte inn podkasten, uten at det ble store tekniske utfordringer. De fleste gruppene valgte likevel å være fysisk sammen under innspillingen.

Ingen av lærerne hadde erfaring med å selv produsere podkast, og spesielt Bente følte på at det ville bli et problem at hun selv ikke hadde nok digital kompetanse. Hun sier hun holdt på å droppe hele prosjektet, selv om hun hadde vært med på planleggingen og oppgaveteksten var ferdig skrevet. Etter å ha forhørt seg med elevene, valgte hun likevel å gjennomføre opplegget: «Det digitale er jo fremtiden, og jeg føler at dette erstatter litt

powerpoint-presentasjoner. [...] Jeg så også at det var en form som elevene likte, det engasjerte dem. Jeg ville prøve å gi dem variasjon». Camilla var nok den av lærerne som var den største pådriveren for å prøve det ut. Hun mener at lav digital kompetanse hos læreren ikke bør være et hinder for å prøve podkasting i egen undervisning: «Det er andre ting ved teknologi som kan være mer utfordrende, som bare det å koble til en powerpoint på skolen syns jeg elevene knoter mer med. Så teknologi bør ikke være en hindring til å komme i gang». Selv om lærerne var usikre på det digitale før de satte i gang med elevproduksjon av podkast som vurderingsoppgave, opplevde de få problemer ved det digitale underveis og etterpå. I stedet var det den nye sjangeren, og det økte fokuset på muntlighet, som skapte utfordringer for lærerne i vurderingsarbeidet. Dette viser at podkast-teknologien er lett tilgjengelig også for lærere med lavere digital kompetanse.

### ***4.3.3 De muntlig sterke og de stille elevene***

Alle informantene fikk spørsmål om de mente at arbeidsformen passet bedre for noen typer elever, fremfor andre. Dette mener jeg er interessant å reflektere over i valg av vurderingsmetode, slik at man som lærer kan være bevisst rundt hvem av elevene som sannsynligvis klarer å få vist sin kompetanse best i metoden man velger, og hvem som trenger ekstra støtte underveis. Det vil selvsagt ikke bety at antagelsene i alle tilfeller stemmer. Elevene var, som nevnt tidligere, opptatt av at elevprodusert podkast er en mindre emosjonelt belastende arbeidsform sammenlignet med muntlig presentasjon, fagsamtale og kunnskapsprøver. Dette emosjonelle fokuset, og omsorgen, vises også i deres svar på spørsmålet; de mener metoden egner seg best for de stille elevene, eller de som ikke trives med å stå foran klassen. Emma forklarer det slik:

Det er nok en del som synes det å ha en muntlig fremføring, å stå der oppe, at det kan være ganske tøft. At alle sine øyne er rettet mot seg, at mange kan slite med å synes at det er veldig vanskelig. Så jeg tror at podkast er en fin form for vurdering for de som syns slike ting er litt tøft. [...] Men det å snakke til en telefon er ikke like ille på den måten.

Denne elevgruppen blir ikke nevnt først blant lærerne, men de blir trukket frem i andre sammenhenger. Linda forteller om de «stille elevene» når hun snakker om hva som overrasket i prosjektet:

Jeg synes det var veldig kjekt å høre på podkasten til to elever som ellers nesten ikke sier ett ord i klassen, ehh, to såkalte veldig stille elever, jeg får de nesten ikke i tale i det hele tatt, og de samarbeider lite med andre elever i det hele tatt. Så når de to da fikk snakke i 14 minutter på denne podkasten, så var det som å møte noen nye mennesker nærmest. Man blir kjent med dem på en helt annen måte.

Bente har også lagt merke til at alle elevene, også de stille, får komme til orde gjennom å lage en podkast: «Og så må jo alle si noe her da, alle *må* jo snakke, for det er ikke alle som gjør det i klasserommet».

Lærerne svarte raskt at det er de elevene som allerede er «muntlig sterke», som vurderingsmetoden egner seg best for. Det kan virke som de tenkte på hvem som totalt sett viste mest ferdigheter og kompetanse, sammenlignet med andre elevgrupper, eller sammenlignet med det de har vist tidligere.

Camilla: Vi krever jo at de skal uttrykke sine tanker, ideer, refleksjoner, og da passer det kanskje bedre for de som allerede er litt sånn analytiske, reflekterte og klarer å bruke et variert språk. Så det kan godt være at det passer best for de som i utgangspunktet er litt sterke...

Lærerne nevner også at de som sliter med å huske og formidle fagkunnskap i en prøvesituasjon kommer godt ut av podkasten, og Bente tror at elever med skrivevansker vil få mulighet til å vise mer kunnskap gjennom denne muntlige vurderingsformen. Camilla trekker også frem en gruppe elever som hun synes var vanskelig å få frem potensialet i: «Det er de «flinke pikene» som er vandt med å ha en perfekt forberedt presentasjon, og hvor det på en måte blir et manus som blir ramset opp da...» Hun tror det er mulig å få dem til å «naile sjangeren», men er usikker på hvordan hun skal hjelpe dem med å løsrive seg fra «det perfekte».

#### **4.4 Oppsummering av funn**

Til slutt i dette kapittelet vil jeg trekke frem hovedfunnene fra analysene av intervjuene og elevproduktet. Funnene mener jeg er interessante opp mot problemstillingen, og vil danne utgangspunktet for diskusjon opp mot teori og tidligere forskning i neste kapittel.

**Det første hovedfunnet** er at elevproduksjon av podkast gir gode muligheter for elevene til å trene på muntlige ferdigheter, og da spesielt samtaleferdigheter. Gjennom samarbeid og planlegging av podkasten må de samtale for å komme frem til hva som skal med og ikke med. Både lærerne og elevene trekker også frem at elever som i liten grad er muntlige i tradisjonell undervisning, øker sin muntlige aktivitet ved å produsere en podkast. Samtidig var det å føre en naturlig samtale i innspillingen av podkastepisoden utfordrende for mange elever, noe som berører mitt **andre hovedfunn**. I analysen av podkastepisoden til Sofie, Emma og Nora kom det frem at de mestret godt *inventio-* og *dispositofasen*, og de brukte de retoriske appellformene *etos* og *logos* gjennomgående, med en akademisk, seriøs stil. Fasene som gjør språket mer levende og lyttervennlig for et publikum, *elocutio*, *actio* og *memoria*, samt det å spille på *patos* for å vekke publikums følelser, var mer krevende for dem. Dette var også det som lærerne observerte i de andre elevenes podkaster. Det var likevel noen unntak, noen grupper mestret den muntlige sjangeren bedre, og hadde vært mottakerbevisst ved å være kreative i utforming av språket og fremføringen. Det var disse gruppene lærerne mente hadde lyktes best i prosjektet, til tross for at det teoretiske nivået gjerne var litt lavere.

**Det tredje hovedfunnet** er at arbeidsformen skiftet fokus i læringsarbeidet, fra å undervise i og tilegne seg fagkunnskap, til å arbeide mer med ferdigheter innen samarbeid, lage problemstilling, vurdere kilder, disponere og kommunisere med mer. Selv om arbeidsformen forandret seg, underviste lærerne fortsatt i det faglige innholdet slik de hadde gjort tidligere. Her så elevene og lærerne et stort forbedringspotensiale. Samtlige ønsket et fokusskifte i undervisningen sammen med denne endringen, med mer undervisning i muntlighet, og mindre i fagkunnskap.

**Det fjerde hovedfunnet** er at elevproduksjon av podkast som undervisnings- og vurderingsmetode skaper noen muligheter som ikke er der *uten* denne lydteknologien. For elevene var muligheten til å ta flere opptak, noe som førte til mindre emosjonelt stress, den viktigste. Bente og Linda trakk frem muligheten til å trykke på pause og lytte om igjen som en nyttig mulighet i vurderingsarbeidet, som også kan bidra til å øke kvaliteten på tilbakemeldingene. Teknologien ga også mulighet for å produsere et kreativt produkt og dokumentere en samtale, selv om elevene ikke var fysisk samlet. Camilla så denne muligheten som spesielt nyttig med tanke på å inkludere elever som ikke kan møte fysisk på skolen, for eksempel kronisk syke, også etter pandemi og smittevernstiltak på skolene. Teknologien var også enkel å ta i bruk, og lærerne



opplevde få problemer relatert til dette, til tross for at de selv ikke hadde erfaringer med podkastproduksjon.

## 5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere oppgavens problemstilling: *Hvordan kan elevproduksjon av podkast brukes som didaktisk verktøy i norsk muntlig på vg2 studiespesialisering?* Dette vil jeg gjøre basert på resultatene av mine analyser, i lys av tidligere forskning på muntlighetsundervisning og elevproduserte podkaster, og teori presentert i kapittel 2. Jeg vil ta utgangspunkt i de fire hovedfunnene fra analysen og de tidligere presenterte forskningsspørsmålene:

- *F1: Hvordan kan podkast som metode bidra til arbeid med kompetansemålet «bruke retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner», kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» og muntlig som grunnleggende ferdighet?*
- *F2: Hvilke retoriske og muntlige ferdigheter kommer til syne i den elevproduserte podkastepisoden?*
- *F3: Hvilke muligheter og utfordringer har podkast som metode i arbeidet med å dokumentere og vurdere elevenes kompetanse i norsk muntlig?*

### 5.1 Produksjon av podkast og muntlige ferdigheter

En av de største utfordringene med den tradisjonelle undervisningen knyttet til norsk muntlig er at elevene ikke får nok muligheter til å utfolde seg muntlig over tid. Når samtaler forekommer i klasserommet er de oftere relatert til hverdagsnakk fremfor fagsnakk, presentasjoner er den dominerende vurderingsformen, og de faglige kravene til elevenes muntlighet har vært for lave (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Hertzberg, 2003; Rødnes & Gilje, 2018; Svenkerud et al., 2012). Det er et stort gap mellom resultatene fra klasseromsforskningen og de kravene som stilles til elevenes muntlige kompetanse gjennom utredninger fra Ludvigsen-utvalget og målene fra læreplanene, som for videregående skole innføres gradvis i årene 2020–2022. Mine funn viser at elevproduksjon av en samtalebasert podkast som didaktisk verktøy, har et potensiale til å fylle noe av dette gapet. Videre vil jeg diskutere noen av de områdene hvor

norskundervisningen ifølge forskningen har kommet til kort, men hvor elevproduksjon av podkast *kan* fungere som et nyttig didaktisk verktøy.

### 5.1.1 Sosial læring

Podkastprosjektet de tre lærerne gjennomførte i norskklassene sine på vg2 studiestudiespesialisering hadde flere sosiale mål i oppgaveteksten (vedlegg 1). Det skulle samarbeides om å skape et felles produkt, og de måtte sammen ta stilling til en rekke valg, og bli enige underveis. Når elevene ikke kunne møtes på skolen på grunn av smitterestriksjoner begrenset dette den sosiale kontakten mellom elevene. Elevene i min studie fant likevel måter digitalt for å samarbeide, ved å bruke videomøter, sosiale medier og samskrivingsdokument. Likevel uttrykte de et ønske om å være mer fysisk sosial i læringsarbeidet, og prioriterte å møtes fysisk i selve innspillingen av episoden. Dette viser at oppgaven hadde et tydelig fokus på læring som en sosial prosess, og at elevene også strebet etter en sosial kontakt i læringsfellesskapet for å løse oppgaven. At læring er *grunnleggende sosial* er et av særtrekkene ved det sosiokulturelle læringssynet, og viser til hvor avgjørende andre personer er for den individuelle læringen, både når det gjelder hva som blir lært og hvordan (Dysthe, 2001).

I det sosiokulturelle læringssynet heter det også at læringen er situert, den fysiske og sosiale konteksten er en integrert del av aktiviteten og dermed læringen (Dysthe, 2001). Situasjonen med hjemmeskole hadde en innvirkning på elevenes læring på flere måter. Den største forskjellen fra ordinær undervisning var at lærerens mulighet til å være tett på og støtte læringsarbeidet ble vanskeligere enn i klasserommet. Elevenes evne til å samarbeide ble dermed satt på en større prøve enn i en mer ordinær skolesituasjon, noe som kan ha vært både positivt og negativt. Elevene uttrykte at de ble mer selvstendige i læringsarbeidet, at de hjalp hverandre og at de jobbet for å bli enige om hvordan de skulle løse oppgaven. Dette i kontrast til vurderingssituasjonen fagsamtale, der de uttrykte ubehag ved å måtte «kjempe om ordet». Emma var spesielt opptatt av at å samarbeide på denne måten var nyttige erfaringer for senere i livet, noe som argumenterer for at konteksten skapte det Dysthe kaller en *autentisk aktivitet* i et livsperspektiv (ibid.). At podkastproduksjon legger til rette for å trene ferdigheter innen samarbeid samsvarer med funnene fra Kemp et al. (2012).

Ser vi konteksten og læringsarbeidet i lys av teorien om *den proksimale utviklingssonen* (Vygotkij, 1978), hvor den samlede kunnskapen til fellesskapet er potensialet for hver

enkelt deltakers utvikling, kan det ha vært uheldig at elevene arbeidet så mye på egenhånd. Analysen av Emma, Nora og Sofie sin podkast viste at de hadde lyktes i å hente inn fagstoff (*inventio*), disponere (*disposito*) og argumentere (appellformen *logos*, støttet av *ethos*), og at utviklingspotensialet lå i å gjøre samtalen mer lyttervennlig (arbeidsfasene *elocutio*, *actio* og *memoria*, samt bruk av appellformen *patos*). Det kan tenkes at de hadde mestret også dette om læreren hadde vært en del av læringsfellesskapet deres i større grad og bidratt til å utvide utviklingssonen til hver enkelt. Dette er også noe informantene uttrykker at ville vært positivt. På den andre siden kan man si at det at elevene faktisk jobbet i gruppe, i stedet for individuelt som har vært det vanligste for dem i tidligere vurderingssituasjoner i norsk muntlig, kan ha hjulpet dem til å utvikle seg mer. Lærer Bente hevder at i de gruppene hvor det var en dyktig ordstyrer, bidro ordstyreren til å heve samtalekvaliteten til resten av gruppen. Denne teorien stemmer overens med teorien om den proksimale utviklingssonen, og det kan derfor tenkes at endret gruppesammensetning også kunne hatt en positiv innvirkning for gruppene som strevde med det naturlige språket.

Nyman og Senneryd (2015) argumenterer i sin studie at elevene ble motiverte i læringsarbeidet med produksjon av podkast fordi det var en ny arbeidsmetode, at lærerne selv var svært engasjerte i metoden, og at det var sosial læring. Motivasjon var ikke et eksplisitt tema i mine datainnsamlinger, men at lærerne opplevde høy gjennomføring blant elevene, og at elevene, både mine informanter og i tilbakemeldinger til lærerne, uttrykte at de ønsket å bruke metoden igjen, kan tyde på at mange opplevde motivasjon i arbeidet. I min case var derimot ikke lærerne spesielt engasjerte i metoden, og arbeidsformen var mindre preget av nyhetens verdi fordi de fleste elevene hadde laget podkast i undervisningen et par ganger tidligere. Selv om den sosiale læringen ble satt på prøve i min studie, er det dette som står igjen som det sterkeste av de tre forklaringene fra Nyman og Senneryd. Her trengs det imidlertid mer forskning, for å avdekke hvorfor elever og lærere opplever produksjon av podkast som en motiverende læringsmåte, og om de gjør det når metoden er mer etablert i undervisningen. En mulighet er også at det er helt andre faktorer som spiller inn enn de Nyman og Senneryd adresserer.

### ***5.1.2 Samtaletrening – fra presentasjon til naturlig samtale***

Fordi det muntlige tradisjonelt har hatt en lavere status blant norsklærere i videregående skole (Aasland, 2006), og fordi det faglige innholdet var sentralt i oppgaveteksten gitt til elevene (vedlegg 1), var jeg på forhånd usikker på hvordan lærerne ville verdsette de generelle samtaleferdighetene opp mot det teoretiske elevene skulle lære. Spesielt Bente og Linda bekrefter at undervisning i muntlig kompetanse har fått lite plass i deres undervisning de siste årene, noe som er i tråd med flere klasseromsstudier som viser at det foregår muntlig aktiviteter i norskfaget, men at eksplisitt undervisning i muntlighet tilhører sjeldenhetene (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Hertzberg, 2003; Penne & Hertzberg, 2015; Svenkerud et al., 2012). I podkastprosjektet var også undervisningen rettet mot det faglige innholdet fremfor de muntlige ferdighetene hos alle lærerne, noe som kan tyde på at de opplevde det faglige som det viktigste å lære bort. Når lærerne lyttet til elevenes podkaster og skulle vurdere dem, oppdaget de viktigheten av den muntlige formidlingen i kreative, muntlige tekster som dette. Forskerne Carey og Flower (1989) hevder at de som lykkes med kreativ tekstskaping blant annet tar hensyn til mottakeren og konteksten (sitert i Bakken, 2016, s. 38–39). Det var suksess innen nettopp disse faktorene lærerne trakk frem når de skulle beskrive hvilke grupper som hadde lykkes best med produktet sitt. Lærerne ble i vurderingsarbeidet usikker på hvordan de skulle vektlegge det faglige opp mot de muntlige ferdighetene, og etter å ha diskutert med kollegaer landet alle på at det muntlige var spesielt viktig i podkastsjangeren. Samtlige lærere sa også at de ville endre undervisningsfokuset sitt mer mot det muntlige om de skulle gjort prosjektet igjen. Dette viser at lærernes fokus endret seg underveis i prosjektet, fra et høyt fokus på det faglige til mer fokus på det muntlige. Samtidig skal det nevnes at det var et fremtredende fokus på muntlige ferdigheter i oppgaveteksten og vurderingskriteriene i tillegg til det faglige, i tråd med læreplanene. På bakgrunn av dette, og det at de valgte å prøve ut en ny muntlig sjanger i faget, kan man anta at lærerne i utgangspunktet så det som viktig å la elevene utfolde seg muntlig i skolen.

At det muntlige er et neglisjert område av språkopplæringen, ser vi også i andre land. Der hvor forskerne også har vært lærere har dette blitt tatt større hensyn til i utformingen av undervisningsdesignet (Nicholls, 2007; Nyman & Senneryd, 2015). Dette vises ved at hovedfokuset i undervisningen lå på opplæring i muntlige ferdigheter og refleksjoner rundt eget muntlig arbeid. Krav til faglig innhold var mindre til stede.

Elevene som deltok i disse studiene fikk dessuten laget flere podkaster, og jobbet over lenger tid. Dette kan i større grad si noe om elevenes utvikling, sammenlignet med mine data. Elevene i disse studiene hadde stor utvikling i muntlige ferdigheter gjennom prosjektet, og lyktes godt i ferdigheter som kreves for å ha et naturlig språk, som å stille spørsmål, lytte, beskrive, snakke tydelig og lignende. Selv om problemområdet for studiene var likt som mitt utgangspunkt, er konteksten betydelig ulik fordi prosjektene foregikk på mellomtrinnet og første året på ungdomsskolen. Det er usannsynlig at norsklærere i videregående skole vil prioritere å bruke over ti uker med hovedvekt på utvikling av muntlige ferdigheter, når de i dag syns det er vanskelig å prioritere i det hele tatt. Kravene er også høyere i læreplanmålene i min kontekst, der diskusjonene skal være norskfaglige, og at samtaler knyttet til tekster er sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2020). At funnene fra de nevnte studiene viser at å jobbe med podkast flere ganger bidrar til muntlig utvikling hos elevene, er likevel viktige funn å ta med videre. En praktisk fordel med podkast er at man kan lytte til samtalen om igjen, og her viser forskningen at det å sette av tid til å lytte til eget arbeid og diskutere det sammen, gjør elevene mer bevisste rundt egen muntlighet. Dette er en faktor som bør tas med videre dersom en skal forske på effekten av podkasting i norsk kontekst, noe Solberg (2017) også adresserer.

Lærerinformantene i min studie plasserte elevenes podkastprodukter grovt sett i to grupper. Det var de gruppene som hadde en akademisk stil, med stor vekt på det faglige innholdet, men som strevde mer med å få det til å høres ut som en naturlig samtale, fremfor en presentasjon eller en rekke monologer. Dette var den største gruppen. Den andre gruppen var sterkere muntlig, hadde brukt flere kreative virkemidler og hadde høyere mottakerbevissthet, samtidig som det faglige innholdet var mindre tydelig sammenlignet med den første gruppen. Det kan være interessant å se dette i lys av Vygotskijs teorier om utvikling av begreper (2001), og dermed læring, fordi denne teorien kan støtte lærerne i arbeidet med å veilede elevene videre i prosessen.

Basert på det elevene viste i selve podkasten kan man si at den første gruppen viste *høyt utviklede faglige begreper*, mens den andre gruppen viste *høyt utviklede spontane begreper*. I følge Vygotskij har begge gruppene et godt utgangspunkt for videre læring. Ved å bevisst innføre nye faglige begrep hos elevene, kan dette ha en positiv innvirkning på utviklingen av de spontane begrepene, altså samtalespråket. Den første gruppen vil ut ifra denne teorien ha stor nytte av å forholde seg til begreper som gir dem

et metaspråk til det muntlige i videre utvikling. Ved å lære faglige begreper fra for eksempel retorikken, kan elevene, i følge Vygotskijs teorier, få en økt bevissthet rundt eget samtalspråk. Et behov for et metaspråk i muntlighetsundervisningen etterlyses også i nyere forskning (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Penne et al., 2020). Funn fra Øzrek (1996) sine studier av begrepsutvikling støtter Vygotskijs teori; det spontane og uformelle språket spiller en betydelig rolle i utviklingen av det mer kognitive, faglige språket. Dette kan bety at elevene som lyktes med den naturlige samtalen i podkasten, trolig fikk en økt faglig forståelse for temaet «forestillinger om det norske» og tekstene de brukte gjennom samtalen. Fordi jeg ikke har eksplisitte data fra denne elevgruppen, kan ikke disse konklusjonene trekkes i dette tilfellet. Likevel har det en verdi at elevene jeg intervjuet mente at de ved å samtale om det faglige satt igjen med mer fagkunnskap enn ved andre læringsmåter, hvor pugging står mer sentralt. Dette støttes av det Øzrek sier om at skolen ikke bør undervurdere det uformelle språkets betydning i den språklige utviklingen, og at det spontane og uformelle språket spiller en betydelig rolle i utviklingen av det mer kognitive, faglige språket (ibid.). Studien til Kemp et al. (2012) peker også i samme retning, ved at studentene fikk lage en samtalebasert podkast i geomorfologi-faget, rapporterte studentene om at dette bidro til å gi dem økt faglig forståelse.

Oppsummert vil jeg argumentere for at det er gode grunner til at elevproduksjon av podkast bør utforskes videre som et supplement i verktøykassen til norsklærere. For det første kan elevproduksjon av podkast brukes som et didaktisk verktøy for å øve på muntlige ferdigheter (Kemp et al., 2012; Nicholls, 2007; Nyman & Senneryd, 2015). Videre viser analysene også at elevene lærte fagstoff ved å bruke samtale og podkastproduksjon som medierende redskap. Dette var også noe lærerne observerte hos hele elevgruppen. Elevene opplevde samtidig at de ikke fikk den støtten de trengte for å utvikle sine muntlige ferdigheter gjennom undervisningen, og de brukte ikke læreren som veileder underveis i prosessen. Ut ifra Vygotskijs teorier ville elevene trolig økt både sin muntlige og faglige kompetanse ytterligere, dersom de hadde fått mer støtte til å arbeide med samtalspråket, gjennom undervisning i faglige begreper knyttet til muntlighet og gjennom støtte fra en lærer eller elev som er mer kompetent. Tidligere forskning viser også at å lytte til og reflektere rundt egen muntlighet også kan bidra til dette (Nicholls, 2007). Dette trengs det mer forskningsdata på for å kunne bekrefte eller avkrefte i denne konteksten, med de høye kravene det stilles til både muntlighet og

faglig innhold hos elevene. Oppgaven lærerne hadde lagt opp til la godt til rette for at elevene kunne ha samtaler om fagstoff og norskfaglige tekster både i forberedelsene og i innspillingen av lydklippet. I lydklippet varte disse samtalene i 10–20 minutter, men hvor lange og dyptgående samtalene var i forberedelsene har jeg ikke data for å si noe om. Det kommer likevel frem at elevene opplevde de forberedende samtalene som viktig for egen læring. Samlet sett indikerer dette at elevproduksjon av podkast kan danne et utgangspunkt som legger til rette for alle punktene som Blikstad-Balas og Roe (2020) etterlyser mer av i muntlighetsundervisningen i norskfaget; muligheten til å 1) dele tanker, 2) utforske tekster sammen, 3) aktivt forholde seg til det andre sier i lengre tidsrom, og 4) høyere faglige krav til elevenes muntlighet. Av disse fire punktene viser funnene i min studie at de tre første punktene allerede er ivaretatt i undervisningsopplegget elevene gjennomførte i større eller mindre grad, og at det siste punktet var noe både elever og lærere oppdaget som et forbedringspotensiale ved opplegget, hvor de ønsket å fokusere mer på de muntlige kravene gjennom undervisning, øvelser og veiledning dersom de skal podkaste i norskfaget igjen.

## **5.2 Teknologiens rolle i podkastprosjektet**

For å holde en samtale rundt et norskfaglig tema, trengs det i utgangspunktet ingen teknologiske redskaper, det viktigste redskapet er språket. I dette delkapittelet vil jeg diskutere hvilken rolle teknologien spilte i podkastprosjektet, og hvilke muligheter og utfordringer et slikt verktøy kan gi i norskfaget. Jeg vil ta utgangspunkt i plasseringen av podkasting i Det pedagogiske hjulet, og diskutere hva denne plasseringen signaliserer og sammenligne dette mot mine funn. Jeg vil også diskutere to poeng ved teknologien som har pekt seg ut i datamaterialet; lydopptakets muligheter og utfordringer i vurderingsarbeidet, og elevenes opplevelse av trygghet ved å « snakke til en telefon ».

### **5.2.1 Karaktertrekk ved podkasting**

Å *podkaste* er en aktivitet plassert i det lille feltet i Det pedagogiske hjulet (Carrington, 2016). Dette sammenfatter det å *skape* i Blooms reviderte taksonomi (Krathwohl, 2002) og nivået *omdefinering* i SAMR-modellen (Puentedura, 2006). Handlingsverb som er brukt for dette feltet er blant annet å være kreativ, komponere, omorganisere, lage en hypotese og produsere.

Når denne aktiviteten blir kategorisert med den høye tankeprosessen å *skape* er det gode grunner for å støtte dette. Elevene har gjennom prosjektet skapt et produkt, en lydfil, som de så har gitt videre til læreren. I intervjuene kommer det frem at elevene har brukt mye tid på å diskutere hva som skal med, og ikke med, i tillegg til å hente inn informasjonen som de brukte i det endelige produktet. Et *kreativt produkt* må være nytt eller originalt, ut ifra konteksten, samtidig som det er høvelig, sier Bakken (2016). I skolesammenheng vil dette si at det må passe til oppgaveteksten (høvelig) og samtidig være en ny måte å uttrykke seg på for eleven og medelevene. Lærerne ville nok ikke plassert podkasten jeg analyserte i kategorien med de elevene som ble omtalt som «de kreative gruppene». Likevel vil jeg argumentere for at de hadde laget et kreativt produkt ut ifra definisjonen over, det var høvelig ut ifra oppgaveteksten, og det var en ny måte å uttrykke seg på ut ifra konteksten. Selv om det lignet på en muntlig presentasjon i klasserommet, hadde de lagt inn elementer som var annerledes, som vignett med musikk, og direkte henvendelser til hverandre.

Som nevnt tidligere kreves det systematisk arbeid, revidering og klar mottakerbevissthet for å lykkes med kreativ tekstskaping, slik som podkasting er. I retorikken bruker man de fem retoriske arbeidsfasene for å kategorisere de ulike oppgavene som skal gjøres i denne prosessen. Elevene skapte ikke et kreativt produkt ut ifra en genial idé som datt ned i hodene på dem, men ved å jobbe seg igjennom en prosess. I denne prosessen tyder det på at de var innom alle tankeprosessene beskrevet i Blooms reviderte taksonomi. De måtte *huske og forstå* tekstene de brukte og det faglige innholdet i disse, de *brukte* denne kunnskapen i planleggingen og i innspillingen, de *analyserte* data de hentet inn fra en spørreundersøkelse opp mot forskning i teksten de brukte, i samtalen *evaluerte* de sine egen forskning, og før de leverte lydopptaket *evaluerte* de hvilke endringer de skulle gjøre i opptaket før det ble bra nok til å levere inn. De brukte en rekke digitale verktøy som støtte i disse prosessene; videomøter, sosiale medier, samskrivingsdokument, internettsøk, nett-TV, digital spørreundersøkelse, lydopptaker og lydredigeringsprogram med mer.

Det lilla feltet i Det pedagogiske feltet er også knyttet til *omdefinering* i SAMR-modellen. Dette vil si at elevene arbeider på måter som ikke er mulig uten teknologien og det aktuelle digitale verktøyet. Lydopptaket til elevene omdefinerer læringen i den grad at de kan lytte til og dele sin egen muntlighet med andre. Noen grupper hadde også brukt en podkastapp til å lage opptak av en samtale hvor det hørtes ut som de var fysisk



sammen, men hvor de var på ulike steder. Alt dette hadde ikke vært mulig uten teknologien. Samtidig finnes det et potensiale i teknologien som ikke ble brukt, som for eksempel det å automatisk dele lydklippet med et autentisk publikum gjennom en RSS-feed. Det er dette trekket ved teknologien som skiller podkast fra et annet lydopptak eller et radioprogram (Fjellro, 2019). En kan derfor diskutere om elevene virkelig lagde en podkast, eller bare et lydopptak. Her kommer det an på om man legger vekt på podkast som en muntlig sjanger, eller teknologien i seg selv. Elevene og lærerne i studien var konsekvente på at de hadde laget podkast, selv om de ikke utnyttet alle mulighetene ved mediet.

En annen faktor, som Det pedagogiske hjulet ikke tar høyde for, er hva som kreves av pedagogen for å utnytte det digitale verktøyets potensiale i læringsarbeidet. At denne aktiviteten får en «høy» plassering i SAMR-modellen og i Blooms reviderte taksonomi, kan sende et signal om at teknologien er krevende i seg selv. Lærerne i min studie hadde ingen egen erfaring med å produsere podkast, og de omtalte sin egen digitale kompetanse som lav til middels. De opplevde likevel dette som et marginalt problem i prosjektet, og mente at podkast-teknologien var svært enkel å få til, og at lav digital kompetanse ikke bør være et hinder for å prøve ut podkast i undervisningen. Dette viser at å lage podkast kan være en enkel teknologi å få til selv for lærere med lav digital kompetanse, den kan samtidig bidra med noe nytt til undervisningen og krever høyere tankeprosesser hos elevene.

Sammen viser dette at aktiviteten «lage en podkast» har en fornuftig plassering i Det pedagogiske hjulet, men at denne plasseringen bare sier *litt* om det digitale verktøyet sine karaktertrekk i læringssammenheng. Hamilton et al. (2016) kritiserer modellen for kun å fokusere på det endelige produktet i læringen, og ikke læringsprosessene som har oppstått underveis. Mine analyser støtter denne kritikken, og viser at elevene bruker en rekke ulike tankeprosesser for å klare å skape et kreativt produkt. Det var også en rekke andre digitale verktøy som var viktige for elevene i læringsprosessen, og verktøyene relatert til lyd var bare i bruk i den avsluttende fasen.

### **5.2.2 Lydopptakets muligheter og utfordringer i vurderingsarbeidet**

Svenkerud og Opdal (2016) løfter frem muligheten til å ta vare på elevenes muntlighet for videre refleksjon og læring, ved å bruke lydopptak i muntlighetsundervisningen. Dette var noe Solberg (2017) undersøkte i sin masteroppgave, fra et lærerperspektiv.

Hans funn viser at lydopptak gir muligheter til å fange muntlighetens flyktighet, og legge til rette for en mer rettferdig vurdering, sammenlignet med muntlig presentasjon i klasserommet. Samtidig mente lærerne i studien at det var en tidkrevende oppgave å vurdere lydopptak, og at actio- og memoria-perspektivet var spesielt krevende å vurdere ved lydopptak. Solbergs funn har både likheter og ulikheter sammenlignet med mine funn. Informantene mine trekker også frem at lydopptak kan bidra til å øke kvaliteten på vurderingsarbeidet, og argumenterer blant annet med at forstyrrende faktorer blir utelatt. At det å lytte om igjen tar mer tid enn å bare lytte én gang, bekrefter informantene. Likevel hevder lærer Camilla at det samlet sett er tidsbesparende, fordi hun brukte mindre tid på å hente inn vurderingsgrunnlaget fra elevene og lage nye vurderingsoppgaver for elever som ikke var på skolen, sammenlignet med tidligere.

Mens ett av Solbergs viktigste funn var at actio- og memoria-perspektivet var mer utfordrende på lydopptak enn i klasserommet, viser mine funn det motsatte. Camilla, Linda og Bente la stor vekt på fremførelsen i sitt vurderingsarbeid, og opplevde at det var enkelt å skille elevene som lyktes med «en naturlig samtale» mot dem som mer eller mindre leste opp et manus. Det ble også trukket frem at podkast var en mer naturlig måte å jobbe med det muntlige på, sammenlignet med presentasjoner. Grunnen til denne forskjellen kan være at lærerne i min studie hadde definert en sjanger i lydopptaket; en samtalebasert podkast, mens lydopptakene i Solbergs studie bestod av en variasjon av presentasjoner og noen litt friere fremførelser. Dette viser at lydopptak i seg selv har de samme praktiske mulighetene og utfordringene, men at krav om sjanger påvirker hvilken kompetansene elevene får vist ved å bruke en lydfil. Her kan det tyde på at lærerne som valgte den samtalebaserte podkastsjangeren, en sjanger tilpasset mediet og som også er en del av populærkulturen, lyktes bedre i å få synliggjort alle delene av elevenes retoriske arbeid, sammenlignet med lydklippene i Solbergs studie hvor det i større grad ble satt «strøm på» den tradisjonelle presentasjonen.

En mulighet ved det digitale verktøyet som jeg ikke har sett vært diskutert i tidligere forskning, er muligheten podkasting gir til å inkludere og vurdere elever som av ulike årsaker ikke kan møte på skolen. At noen av elevene spilte inn podkast sammen, men fysisk hver for seg, og at det samtidig hørtes naturlig ut, fikk Camilla til å oppdage dette potensialet. Hun mente at elevproduksjon av podkast kan være et godt verktøy å bruke til å inkludere elever som vanligvis faller fra når det er muntlig presentasjon i klasserommet, fordi de fysisk ikke kan møte på skolen. Dette er interessante

refleksjoner som kan bety en stor forskjell for disse enkeltelevne, både når det gjelder å få et vurderingsgrunnlag og muligheten til å bli inkludert. At det er teknisk mulig for elevene å gjennomføre viser mine funn, men hvordan det fungerer opp mot inkluderingsprinsippet bør undersøkes videre.

### **5.2.3 Trygghet i å «snakke til en telefon»**

At lydopptak eller podkasting gir en trygghet til de «stille elevene» er et særtrekk som blir beskrevet i både Solbergs (2017) og Nicholls (2007) studier. Dette sammenfatter med mine funn. Spesielt elevene jeg intervjuet var opptatt av at podkastproduksjon ville være bra for elever som synes det er ubehagelig å snakke foran klassen, fordi det ikke er like skummelt å snakke i en liten gruppe uten læreren til stede, sammenlignet med en klassefremføring. Hvordan denne elevgruppen selv opplevde sjangeren er vanskelig å si da jeg ikke har datagrunnlag direkte fra disse. Lærerne i Solbergs (2017) studie trekker frem at de opplevde at metoden (lydopptak) fungerer som tilrettelegging for elever som ikke trives med klassefremføringer. Her er det likevel viktig å presisere at beskrivelsen av kjerneelementet muntlig kommunikasjon krever at elevene skal kunne være muntlig «foran et publikum» (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å øve elevene i dette er det vanskelig å utelukke de muntlige oppgavene i klassen helt. Nicholls (2007) argumenterer for at de stille elevene gjennom podkasting får tid og støtte til å trene på og utvikle muntlige ferdigheter i et trygt miljø, noe som igjen øker selvtilliten deres. Ut ifra dette kan det med hensyn til disse elevene være en idé å jobbe med podkastsjangeren før en presentasjon eller lignende som har publikum. Samtidig er det et svært tynt datamateriale direkte fra elevene som ikke tar ordet i klassen, om hvordan de selv opplevde lydopptak eller podkasting.

Lærerne beskrev at de ble kjent med de «stille elevene» på en ny måte, ved å høre dem snakke sammenhengende på podkaster i over ti minutter, og at vurderingsoppgaven sikret at alle elevene i klassen fikk snakke. Elevene i min studie trakk også frem at samtalen sto sentralt i forarbeidet. Dette sammenfatter med Nicholls (2007) funn hvor elevene snakket i langt større grad, sammenlignet med tradisjonell undervisning. Sammen argumenterer dette for at ikke bare de stille elevene får mer taletid ved å jobbe med lydopptak eller podkast, men alle.

Sofie, Emma og Nora opplevde mulighetene ved å bruke lydopptak som en stor

trygghet i vurderingssituasjonen. De opplevde mer kontroll i situasjonen, ved å selv kunne velge hva som skulle med, og ikke minst ved å ha muligheten til å gjøre det om igjen hvis de ikke ble fornøyd med resultatet. At de opplevde vurderingssituasjonen som mindre stressende sammenlignet med kunnskapsprøver, presentasjoner og fagsamtaler trakk de frem som noe av det viktigste for dem.

For å oppsummere delkapittelet viser både mine funn og tidligere forskning at teknologien spiller en betydelig rolle når elevene skal produsere en podkast. Ved å bruke denne teknologien åpner det for å også bruke andre digitale verktøy, samtidig som det åpner for at elevene kan bruke både lavere og høyere tankeprosesser i læringsarbeidet. Det er også en rekke praktiske muligheter ved lydopptak som å dokumentere og dele elevens muntlighet, samt at det gir mer taletid til hver enkelt elev. Dette kan også gi en utfordring ved at det tar mer tid for lærerne i vurderingsarbeidet, samtidig som det tyder på at dette kan veies opp mot høyere kvalitet på vurderingene og mindre tid brukt på å hente inn vurderingsgrunnlag. Flere emosjonelle muligheter trekkes også frem som at lydopptak støtter elever som ikke trives foran et publikum, at det er mindre stressende for elevene og at det oppleves som trygt. Her er datamaterialet likevel noe tynt, da disse meningene kommer fra sekundærkilder, og ikke de stille elevene selv. Ut i fra kjerneelementet muntlig kommunikasjon legger teknologien til rette for at elevene kan «presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser», med unntak av «spontant» og «foran et publikum» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Podkastteknologien og sjangeren legger også til rette for at elevene kan trene sin «evne til å argumentere og debattere, kunne arbeide i grupper og kunne kommunisere gjennom ulike medier» (NOU 2015:8, 2015). Samtidig er det viktig å minne om at dette bare er et digitalt verktøy, og at lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse er avgjørende for om verktøyets potensiale i læringsarbeidet blir utnyttet eller ikke (Mishra & Koehler, 2006).

## 6 Avsluttende kapittel

### 6.1 Konklusjon

I denne masteravhandlingen har jeg forsøkt å besvare problemstillingen; *Hvordan kan elevproduksjon av podkast brukes som didaktisk verktøy i norsk muntlig på vg2 studieforberedende?* Funnt fra studien viser at elevproduksjon av podkast kan brukes i læringsarbeid og vurderingsoppgaver hvor målet er å styrke elevenes muntlige kompetanse og retoriske ferdigheter, med fokus på samtaler, samarbeid og digitale ressurser. Gjennom analyse av ett elevprodukt og intervju med tre lærere og tre elever kan det trekkes ut fire hovedfunn som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Tradisjonelt har det muntlige vært et verktøy for læring og presentasjon i norsk muntlig. Casen viser en annen side ved det muntlige, der fokuset har endret seg fra presentasjonsferdigheter til samtaleferdigheter ved å bruke en samtalebasert podkastsjanger og podkastproduksjon som digitalt verktøy. Samtidig klarte lærerne å ivareta læringsfokuset ved å sette krav til innhold og bruk av norskfaglige tekster i produktet. Både elever og lærere opplevde dette skiftet som meningsfylt, samtidig viste både intervjuene og analysen av elevproduktet at det var en krevende oppgave. De fleste elevgruppene mestret godt det faglige, men en akademisk stil og gode presentasjonsferdigheter sto i veien for den friere samtalen lærerne var ute etter. Med et retorisk språk vil dette si at de mestret godt inventio- og dispositio-fasene, men slet mer med elocutio-, memoria- og actio-fasene, samtidig som de brukte de retoriske bevismidlene ethos og logos i stor grad, men lite av patos. Her var det likevel en kontrast, noen elevgrupper mestret disse retoriske ferdighetene, og brukte podkastsjangeren til å utfolde seg muntlig med et friere språk og flere muntlige virkemidler enn det lærerne har sett i andre type vurderingssituasjoner. Det var disse elevgruppene lærerne mente hadde lyktes best i podkastsjangeren.

I undervisningen hadde ikke lærerne tatt høyde for at det muntlige ville være krevende for elevene, og samtlige hadde fokusert på det faglige. Elevene fikk også lite støtte og veiledning i deres muntlige kompetanse underveis. Dette er i tråd med tidligere forskning på norsk muntlig. Samtlige informanter så behovet for undervisning i muntlighet, for å klare å utvikle denne kompetansen. Her fant jeg det Rødnes og Gilje

(2018) omtaler som *mundlighet som verktøy for læring*, informantene uttrykte at muntlighet fungerer som et verktøy for å lære i seg selv, og at behovet for eksplisitt undervisning i det faglige temaet, i denne sammenheng ikke var like nødvendig.

Podkast-teknologien er lett tilgjengelig og det kreves lite for å komme i gang. Selv om lærerne selv ikke hadde erfaring med podkastproduksjon og ikke særlig høy digital kompetanse, opplevde de utfordringene ved det teknologiske som ubetydelige sammenlignet med mulighetene det åpner for. En elevprodusert podkastepisode gir mulighet til å dokumentere elevenes muntlighet og heve kvaliteten på vurderingsarbeidet, ved blant annet å eliminere forstyrrende faktorer som oppstår ved synkron vurdering i klasserommet. Mine funn viser at teknologien gir muligheter til å skape et hensiktsmessig muntlig produkt, uavhengig av om elevene er fysisk på skolen eller på ulike steder, noe som løfter frem et potensiale ved det didaktiske verktøyet til å redefinere hva og hvordan muntlighetsundervisning og vurdering kan foregå. Når læreren og eleven ikke lenger trenger å være på samme sted til samme tid for å øve, vise frem, dokumentere og vurdere den muntlige kompetansen, åpner dette for at elevene kan bruke mer tid på det muntlige enn tidligere.

Elevproduksjon av podkast kan brukes som didaktisk verktøy i norsk muntlig på en måte som rommer noe annet enn den tradisjonelle klasseromspresentasjonen. Basert på resultatene fra denne studien mener jeg at det *ikke* er en erstatning for presentasjoner og fagsamtaler i norskfaget, men et utfyllende supplement som berører andre ferdigheter hos elevene. Disse ferdighetene er relatert til de økte kravene som kom ved Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) og fremtidens kompetanser omtalt av Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8). Mens det muntlige tidligere har fungert som et *lærings- og presentasjonsverktøy* (Rødnes & Gilje, 2018) er min konklusjon at det i en samtalebasert podkastproduksjon fungerer som et *lærings- og samtaleverktøy*.

## **6.2 Resultatenes holdbarhet**

Den største utfordringen ved en single case-studie er at den bare gir ett eksempel på en case som kunne vært løst på utallige måter. I studien så jeg på hvordan elevproduksjon av podkast kan brukes som didaktisk verktøy i norsk muntlig, og dataene er hentet fra ett trinn på én videregående skole. Selv om jeg brukte tre ulike lærere og tre elever som informanter opplevde jeg dem som forholdsvis homogene som grupper. Et mer variert utvalg informanter kunne gitt et rikere bilde av podkastproduksjon i norskfaget. Det er

også noen av funnene som omhandler elevgrupper (de stille og de muntlig sterke elevene) som ikke var representert blant informantene, dette opplever jeg som klart svekkende for resultatenes holdbarhet, da det er hvordan personene selv opplevde situasjonen som er av avgjørende betydning. Fordi det didaktiske verktøyet jeg undersøkte skiller seg ut fra vanlig praksis i konteksten, og problemområdet norsk muntlig generelt har lite forskningsdata, opplever jeg likevel at også disse funnene har en verdi. Dette fordi det overordnede målet for studien var å løfte frem alternative metoder å løse noen utfordringer i norskfaget på, og åpne for en diskusjon relatert til dette.

Det er mange faktorer som har påvirket resultatene, ikke minst har den spesielle konteksten med mye digital undervisning påvirket elevenes og lærernes opplevelse av verktøyet, noe som kan svekke den økologiske validiteten på et overordnet plan. Det er også viktig å ha i mente at podkasting bare er en teknologi, et verktøy. Om en lykkes med å bruke verktøyet avhenger av lærerens kompetanse og valg i prosessen, både når det gjelder det faglige, pedagogiske og det tekniske (Erstad, 2010; Mishra & Koehler, 2006).

En utfordring i studien er også begrepsvaliditeten. Her må en ta høyde for at jeg og informantene kan ha tolket ulikt, og at noe av meningen kan ha forsvunnet i oversettelsesarbeidet fra de spontane begrepene brukt i intervjuene til de mer akademiske begrepene brukt om det samme i denne rapporten. I analysearbeidet av elevpodkasten spesielt, er jeg åpen for at jeg kan ha tolket noen utsagn på en annen måte enn andre ville gjort i samme situasjon. Ved å presentere analysemetodene mine og de definerte kategoriene og kodene i rapporten, har jeg forsøkt å gjøre analysen både etterprøvbar og holdbar. En kommer likevel ikke unna at en slik analyse kan bli subjektiv, og noen av kodene var jeg selv usikker på, dette fordi virkemidlene brukt i de kodede utsagnene ikke var åpenbare.

Gjennom rapporten har jeg vektlagt å beskrive casen grundig med bakgrunnsinformasjon hentet fra intervjuene, analysen, oppgavetekst og vurderingskriterier. Med dette ønsker jeg å løfte frem faktorer og rammefaktorer som kan ha påvirket resultatene. Ved å gi tykke beskrivelser overlater jeg til leseren å vurdere om funnene kan generaliseres til andre norskklasser, og eventuelt andre fagområder.

### 6.3 Didaktiske implikasjoner

Vurderingsoppgaven og vurderingskriteriene utformet av lærerne i denne casen har fokusert på en samtalebasert podkast i grupper, knyttet til et norskfaglig tema med bruk av egenvalgte tekster. Ved å bruke dette eller et lignende oppsett viser resultatene av studien at elevproduksjon av podkast kan fungere for å jobbe med mål og ferdigheter knyttet til samtale, samarbeid, digitale verktøy og faglig kunnskapstilegnelse.

Som henvist i teorikapittelet er det flere teoretikere og didaktikere som argumenterer for å bruke retorikk som et metaspråk og arbeidsverktøy for kreative muntlige tekster. Tidligere har appellformene vært eksplisitt nevnt i læreplanen i norsk, fra Fagfornyelsen brukes «retoriske ferdigheter». Det er ingen forklaring på hva som inkluderes i dette, men appellformene og de retoriske arbeidsformene er mye brukt i litteraturen. I forbindelse med mottakerbevissthet kan også *kairos* og *aptum* være aktuelt. For læreren kan metaspråket bidra til å identifisere hvilke områder elevene trenger støtte i sin muntlighet, og for elevene kan retorikken bistå som metaspråk for det muntlige språket og til refleksjon rundt egen muntlighet.

Til lærere som selv ønsker å prøve ut elevprodusert podkast i norsk muntlig kan resultatene gi en pekepinn på hva man bør ha i bakhodet når man går i gang:

- Teknologien er enkel, og lav digital kompetanse trenger ikke å være et hinder for å gjennomføre et undervisningsopplegg med podkasting som didaktisk verktøy. Likevel vil den digitale kompetansen spille en rolle for hvor godt verktøyet kan utnyttes i læringsarbeidet.
- Tydeliggjør for elevene hvilke forventninger du har til det muntlige, i undervisning og i veiledning. Mange elever kan ha nytte av et metaspråk for muntligheten.
- Selv om mange elever lytter til podkast ukentlig, er det også mange som ikke gjør det. Det er et hav av podkaster å velge mellom, og en rekke sjangre. Om du ønsker en samtalebasert podkast med et faglig fokus, er det derfor ikke nødvendigvis slik at elevene har et bilde av hva dette er.
- Mange av læringsprosessene vil ikke synes eksplisitt i elevproduktet, det kan derfor være lurt å ha en strategi for hvordan få innsikt i valgene som er tatt i arbeidet.



- Om podkasten skal deles via en RSS-feed, gjennom for eksempel appen Anchor, stilles det økte krav til læreren og elevenes bevissthet rundt kildekritikk, opphavsrett og digitale dømmekraft, sammenlignet med å dele den internt.

#### **6.4 Forslag til videre forskning**

Både elever og lærere framhevet manglende undervisning og veiledning i det muntlige underveis i arbeidet, og ønsket å endre på dette til en eventuell neste gang. Det vil være interessant å undersøke nærmere hvilket utbytte elevene ville hatt ved å få mer støtte på dette området. Ut ifra teori om den proksimale utviklingssone og begrepsutvikling, samt tidligere forskning (Nicholls, 2007; Nyman & Senneryd, 2015) er min hypotese at en slik støtte vil ha en positiv effekt både når det gjelder de muntlige ferdighetene og den faglige læringen.

Studien min har metodiske hull når det kommer til datagrunnlag og utvalg, og fremtidig forskning bør fokusere på å få frem flere stemmer. De stille elevene har blitt nevnt i både min og tidligere forskning (Nicholls, 2007; Solberg, 2017), uten at disse har kommet til orde i særlig grad selv. Jeg vil også rette søkelyset mot de elevene som lykkes med podkastsjangeren, og som brukte anledningen til å utfolde seg muntlig og kreativt. I tillegg har jeg sett på det endelige resultatet fra prosjektet, men funn fra studien viser at prosessene underveis har vært vel så viktige i elevenes utvikling. Her finnes det noe tidligere forskning (Nicholls, 2007; Nyman & Senneryd, 2015), men dette er på lavere trinn. Selv om elevinformantene i min studie hadde noe erfaring med podkastproduksjon i skolesammenheng fra før, er fremdeles alle studiene preget av at informantene har kort fartstid med metoden. Dersom metoden blir brukt i norskundervisning fremover, vil det i videre forskning være naturlig å bruke informanter som har jobbet med dette flere ganger og over tid.

I studien blir det også løftet frem noen muligheter ved teknologien som er interessante utover norskfaget. Teknologien gjorde det mulig å arbeide med podkastepisoden og de muntlige ferdighetene fra ulike fysiske steder. Disse erfaringene oppsto i en skolehverdag med pandemi, hvor rammene for hva som er skole har blitt utvidet av digitale muligheter. Hva vi kan dra nytte av fra dette i en mer ordinær skolesituasjon, bør være gjenstand for diskusjon og utforskning.

## 7 Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på-om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Andersen, M. A. K. (2021). *Podcast i skolen*. Akademisk forlag.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk* (T. Eide, Overs.). Vidarforl.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforl.
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på-om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget, Landslaget for Norskundervisning.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktime? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain* (Bd. 20).
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (8. utg.). Cappelen akademisk forl.
- Carrington, A. (2016). Norwegian Pedagogy Wheel.  
<https://designingoutcomes.com/the-norwegian-pedagogy-wheel-snakker-du-norsk/>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). Routledge.
- Common Sense Education. (2016). *How to Apply the SAMR Model with Ruben Puentedura* [videoklipp]. <https://www.youtube.com/watch?v=ZQTx2UQQvbU>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4th ed., international student ed. utg.). Sage.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forl.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forl.
- Edirisingha, P., Cane, C., Cane, R. & Nikoi, S. (2009). *Informal Mobile Podcasting And Learning Adaptations for Transition (IMAPAL4T)*.
- Egeberg, G., Hultin, H. & Berge, O. (2016). *Monitor skole 2016*. S. f. I. i. utdanningen.
- Eilertsen, T. V. (2013). Eksempelets makt - casestudier som lærings- og forskningsredskap. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 173-188). Universitetsforl.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg.). Universitetsforl.
- Fjellro, R. (2019). Podkast. Hentet 15.01.2020, fra <https://snl.no/podkast>
- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019 - En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager* (2019:00877). S. Digital.  
[https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport\\_sintef.pdf](https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf)
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M. & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and

- Suggestions for its Use. *TechTrends*, 60(5), 433-441.  
<https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. *Klasserommets praksisformer etter Reform, 97*.
- Hicks, J., Winnick, L. & Gonchar, M. (2018). Project Audio: Teaching Students How to Produce Their Own Podcasts.  
<https://www.nytimes.com/2018/04/19/learning/lesson-plans/project-audio-teaching-students-how-to-produce-their-own-podcasts.html>
- Hølland, T. (2020). Podkast som undervisningsmetode.  
<https://studenttorget.no/index.php?show=41&expand=41,3795&artikkelid=20318>
- Johannessen, M. (2020). Guide: Kom i gang med podcast i klasserommet.  
<https://martinjohannessen.blogspot.com/2020/03/guide-kom-i-gang-med-podcast-i.html>
- Kemp, J., Mellor, A., Kotter, R. & Oosthoek, J. W. (2012). Student-produced podcasts as an assessment tool: An example from geomorphology. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(1), 117-130.
- Kjeldsen, J. E. (2019). *Retorikk i vår tid : en innføring i moderne retorisk teori* (2. utg.). Spartacus.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2015). Klasseleing i teknologirike klasserom i vidaregåande opplæring. *Norsklæreren*.  
[https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e2b09b586700018ae3c5/1567154865480/NL3-15\\_krumsvik-jones.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e2b09b586700018ae3c5/1567154865480/NL3-15_krumsvik-jones.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Medienorge. (2020). Lytting på podkast en gjennomsnittsdag.  
<https://medienorge.uib.no/statistikk/medium/radio/406>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. I *Teachers College Record*.  
[http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf)
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer.
- Nicholls, J. (2007). Podcasting and oral language. *Core Education*.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?q=kommunisere&ch=3#KAP2-5>
- Nyman, M. & Senneryd, K. (2015). Podcast i undervisningen skapar motiverade elever. *Undervisning & Lärande*, Artikkel 10/2015.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Phillips, B. (2017). Student-produced podcasts in language learning—exploring student perceptions of podcast activities. *IAFOR Journal of Education*.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Puentedura, R. R. (2006). Transformation, Technology, and Education. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 201-213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Solberg, E. (2017). *Digitalt lydopptak som et alternativ til elevfremføringen i norskfaget* [Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58176>
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 35-49.
- Svenkerud, S. & Opdal, L. (2016). Digitale verktøy i arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Kverndokken (Red.), *101 måtene å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 103-117). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Turkle, S. (2016). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (M. T. Roster & T.-J. Bielenberg, Overs.; A. Kozulin, Red.). Gyldendal akademisk.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : design and methods* (6. utg.). SAGE.
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (8. utg.). Cappelen akademisk forl.
- Aagaard, J. (2017). Breaking down barriers: The ambivalent nature of technologies in the classroom. *New media & society*, 19(7), 1127-1143. <https://doi.org/10.1177/1461444816631505>
- Aasland, T. (2006). *Framtidas norskfag - Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

## 8 Vedlegg

### Vedlegg 1: Oppgavetekst gitt til elevene

*Utarbeidet av lærerne som var informanter i studien.*

Lag en podkast  
Forestillinger om det norske

Gå sammen i grupper på 3–4 (maks. 4) og lag en podkast sammen. Podkasten skal være en samtale/diskusjon om forestillinger om det norske (kap. 3 i læreboka). Dere skal bruke en eller flere tekster i podkasten. Dette nettstedet kan brukes <https://anchor.fm> (opptak kan gjøres i appen Anhor), evt. Audacity (lastes ned på mac) eller videotutorials.

#### Hva er en podkast?

En podkast er et digitalt radioprogram, en lydfil, som du kan lytte til når og hvor du vil. Det finnes mange ulike typer podkaster. Les mer her: <https://snl.no/podkast>.

I dette prosjektet skal podkasten være en samtale og drøfting om det norske knyttet opp til ulike tekster (skjønnlitteratur, saktekster, reklame, film/serier, kunst, etc.), ikke en presentasjon.

#### Hvorfor podkast?

Podkast er et relativt enkelt digitalt verktøy der dere øver opp muntlige ferdigheter: snakke om og beskrive faglige emner. Dere lager selv innholdet og blir produsenter av faglig innhold. Dere må ta bevisste valg i prosessen (hva skal med, hva skal ikke med?) og dere må samarbeide og ta hensyn underveis. I dette ligger det god læring.

#### Rammer

- Lengde: Mellom 10 og 20 minutter
- Start med en kort introduksjon av dere selv. Velg en som er ordstyrer men pass på at alle får snakket omtrent like mye. Bruk faglige begreper, men husk å gi en kort forklaring underveis. Det er også viktig å snakke fritt og ikke lese fra manus. Tenk over gode språklige overganger og åpne spørsmål. Podkasten skal ha innledning ( gjerne med vignett/musikk), hoveddel og avslutning.
- Gruppen velger selv en «problemstilling» som passer til tema.
- Gruppen fordeler selv roller.
- Podkasten skal være en samtale og alle deltakere skal være inkludert i denne.
- Mottakerbevissthet: Klart og korrekt språk, lyttervennlig språk, tilpasset språk.

- Opptak: Mac eller mobil/smarttelefon. Husk rolige omgivelser, unngå bakgrunnsstøy.
- Inlevering via Teams (én lydfil) i uke 8.

### **Læringsmål**

- Eleven skal kunne formidle sentralt fagstoff og sine tanker, ideer og refleksjoner muntlig, i samarbeid med medelever.
- Eleven skal være bevisst de retoriske appellformene i egen muntlighet.
- Eleven skal kunne ta stilling til kilders relevans og troverdighet, og referere til kilder muntlig.

### **Vurdering**

Muntlig kommunikasjon i norskfaget handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Det handler om å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap og tanker med et variert ordforråd. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksmåter og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen. Som et muntlig produkt blir podkasten vurdert etter følgende kategorier (se detaljerte vurderingskriterier i vedlagt dokument):

## Vedlegg 2: Vurderingsrubrikk brukt i prosjektet

+

| <b>Karakter</b> | <b>På<br/>begynnarstadiet<br/>- under<br/>utvikling</b>  | <b>Kompetent</b>  | <b>Framifrå</b>  |
|-----------------|--|---|--|
| <b>Innhald</b>  | <p>-Har eit tema som raud tråd gjennom samtalen.</p> <p>-Eit par døme frå eit fagfelt (som litteratur, politikk, realfag og filosofi), knytt til tema.</p> | <p>-Gode og til dels relevante døme på det de snakkar om, som viser god kunnskap frå eit eller fleire fagområde (som litteratur, politikk, realfag og filosofi)</p> <p>-Har nokon få element som er underhaldande lærerikt eller opnar for refleksjon hos publikum.</p> | <p>-Gode, aktuelle og relevante døme på det de snakkar om, som viser inngående kunnskap frå eit eller fleire fagområde (som litteratur, politikk, realfag og filosofi)</p> <p>- Underhaldande, lærerikt og opnar for refleksjon hos publikum.</p>  |
| <b>Struktur</b> | <p>-Podkasten har ein viss samanheng</p> <p>-Det er ein innleiing, hovuddel og avslutning.</p>   | <p>-Ein innleiing med tittel og presentasjon av tema.</p> <p>-Ein hovuddel som presenterer fleire aspekt ved temaet som er aktuelle og skapar refleksjon.</p> <p>-Avslutning med eit relevant sluttpoeng.</p>   | <p>-Ein engasjerande innleiing med tittel, vignett, presentasjon av tema og deltakarar.</p> <p>-Ein hovuddel som presenterer historier, aktualiserer, inneheld refleksjonar, spørsmål, tankar og meiningar knytt til tema.</p> <p>-Avslutning med eit relevant sluttpoeng.</p> <p>- Avslutning som gjer at publikum får lyst til å høyre på fleire gonger.</p> |

|                |   |   |  |
|----------------|---|---|--|
| <b>Munnleg</b> | <p>-Har ein munnleg rolle i samtala.</p> <p>- Er i store deler avhengig av eit manus.</p> | <p>- <b>Deltek aktivt</b> i samtala.</p> <p>-Språket er tydeleg, og stort sett fritt frå manus.</p> | <p>-Stiller relevante spørsmål og viser interesse for svara.</p> <p>Evner å følgje opp det dei andre ytrar.</p> <p>-Språket er tydeleg, levende og med god uttale av viktige namn og omgrep.</p> |
|----------------|---|---|--|

### Vedlegg 3: Søkematrise for litteraturgjennomgang

| Tema                   | Inkludert   | Ekskludert   |
|------------------------|---|--|
| <b>Database</b>        | Eric, Academic search elite, Google Scholar, Idunn, NORA  | Alle andre.  |
| <b>Tid</b>             | 1997-2020   | Alt før 1997.  |
| <b>Fokus</b>           | Empiriske studier med primærfokus på utvikling av muntlige ferdigheter i morsmål i undervisningssammenheng (grunnskole, videregående skole og høyere utdanning.           | Litteratur som fokuserer på utvikling av fremmedspråk. Studier som ikke diskuterer utvikling av muntlige ferdigheter eller som fokuserer på undervisning i barnehage og bedrifter. |
| <b>Type aktivitet</b>  | Elevprodusert podkast og lydopptak av elever/studenter.   | Elevproduserte videopodkaster og video-presentasjoner, alt medieinnhold som ikke er produsert av elever/studenter.   |
| <b>Type litteratur</b> | Avhandlinger, tidsskriftsartikler, grå litteratur, masteroppgaver.  | Bacheloroppgaver, 'government document', presentasjoner fra konferanser og avisartikler.   |
| <b>Språk</b>           | Norsk, engelsk, svensk og dansk.  | Alle andre språk.  |
| <b>Søkeord</b>         | Podcast/podkast/lydopptak/audio recording + norskfaget/muntlig kompetanse/muntlig ferdigheter/oral communication skills/ + vurdering/grading/undervise/teaching/education | Muntlige presentasjoner, presentation skills, minoriteter, andrespråk, EFL english.  |
| <b>Metode</b>          | Kvalitative, kvantitative og blandede metoder.  |  |





## Vedlegg 5: Intervjuguide elever

| Tema                      | Forslag til spørsmål   |  |
|---------------------------|--|--|
| Innledende spørsmål       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tidligere erfaringer med podkast (lytte og lage)</li> <li>- Hva syns dere selv om resultatet? +/-</li> </ul>  |  |
| Det digitale              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fra begynnelse til slutt; hvilke digitale verktøy (programmer, enheter, internett osv) har dere brukt? Og hva dere brukte det til...</li> <li>- Jobbet dere fysisk sammen/digitalt/kombinasjon?</li> <li>- Hva har vært det vanskeligste når det gjelder det digitale undervis?</li> <li>- Hvordan jobbet dere for å løse dette? -</li> <li>- Hva er fordelene med å spille inn samtalen på podkast(digitalt) sammenlignet med å ha en samtale foran læreren? Hva er ulempene?</li> <li>-Er det noe dere vil trekke frem som dere lærte ved å jobbe digitalt på denne måten?</li> </ul> |  |
| Lære og bruke fagkunnskap | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan tilegnet dere ny fagkunnskap undervis i prosjektet (research/planlegging)</li> <li>- Hvordan egnet metoden seg til å lære ny kunnskap om temaet «forestillinger om det norske»?</li> </ul>  |  |
| Retoriske ferdigheter     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker dere om «være bevisst retoriske appellformer» i egen muntlighet? Hvordan fungerte det?</li> <li>Patos – vekke følelser</li> <li>Logos – argumentasjon, logikk</li> <li>Etos – troverdighet, kilder</li> <li>- Hadde dere noen målgruppe? Og hva gjorde dere det for å tilpasse til den?</li> </ul>   |  |

|                    |  |  |
|--------------------|--|--|
|                    | <p>- Utforming av språket: Dere skulle tenke over språket dere brukte? Hvordan var dette?</p> <p>- Struktur og plan for podkasten? Hvordan? Hva var viktig for dere å få frem? Hva var krevende?</p> <p>- Har dere fått opplæring i retoriske ferdigheter muntlig? Hvordan var den? Utfordringer?</p> <p>- Hvordan egner podkast seg som metode for å øve på disse tingene vi nå har snakket om?</p>   |  |
| Muntlig kompetanse | <p>Opplevelsene av innspilling/samtalen? Noe som er viktig å tenke på?</p> <p>Hadde dere manus?</p> <p>Lytte og respondere – hvordan var det?<br/>Samtale/diskusjon – hvordan<br/>Fortelle - hvordan?<br/>Argumentere – hvordan var det?</p> <p>Noe som var ubehagelig i denne prosessen?</p> <p>Forskjellen på «muntlig kompetanse» i denne type arbeid sammenlignet med muntlig fremføring?<br/>Sammenlignet med fagsamtale?</p> <p>Hva var mest lærerikt?</p> |  |
| Vurdering          | <p>Hvordan fungerer metoden når det gjelder å vise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- at du kan fagstoff</li> <li>- retorikk i praksis?</li> <li>- muntlige kompetanse?</li> </ul> <p>Andre styrker ved vurderingsmetoden?<br/>Svakheter ved metoden?</p> <p>Sammenligne denne vurderingsmetoden med muntlig presentasjon. +/-</p>  |  |

|            |  |   |
|------------|--|---|
|            | Sammenligne denne vurderingsmetoden med fagsamtale +/-   |   |
| Avslutning | <p>Hvilke av disse begrepene representerer arbeid med podkast best. Bli enig om 3 stk. Hvorfor?</p> <p>Er det noen av begrepene dere mener IKKE passer til det å lage podkast? Hvilke?</p>   | <p>Lytte<br/>Fortelle<br/>Samtale<br/>Presentere<br/>Diskutere<br/>Bygge på andres innspill<br/>Bruke retoriske ferdigheter<br/>Utrykke seg muntlig<br/>Utfolde seg muntlig<br/>Positive opplevelser<br/>Foran et publikum<br/>Bruk av digitale ressurser</p> |
| Avslutning | <p>- Kan dere oppsummere hva dere liker ved å lage podkast i norsk muntlig? Og hva dere ikke liker?</p> <p>- Når passer denne undervisnings og vurderingsmåten?</p> <p>- Kan dere tenke dere å lage podkast igjen på skolen?</p> <p>- Hva tenker dere om å lage podkast en gang seinere i livet, i jobbsammenheng f.eks?</p> |   |

## Vedlegg 6: Intervjuguide lærer

| Tema                    | Forslag til spørsmål   |  |
|-------------------------|--|--|
| Innledende spørsmål     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faglig bakgrunn og erfaring som lærer</li> <li>- Tidligere erfaringer med podkast (lytte og produsere)</li> <li>- Før dere startet perioden, hvilke grunner hadde du for å bruke podkast som undervisningsopplegg?</li> <li>- Hvordan syns du podkastprosjektet gikk?</li> <li>- Tilbakemeldinger fra elevene på prosjektet?</li> </ul>   |  |
| Vurdering               | <p>Hvordan var det å skulle vurdere arbeidet, med utgangspunkt i lydklippet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fagkunnskap/innhold</li> <li>- muntlige ferdigheter</li> <li>- retoriske ferdigheter</li> </ul> <p>Fordeler og ulemper med <i>digital vurdering</i> sammenlignet med vurdering i klasserommet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke muligheter har podkast som metode i arbeidet med å dokumentere og vurdere elevenes kompetanse i norsk muntlig?</li> <li>- Hvilke utfordringer har podkast som metode i arbeidet med å dokumentere og vurdere elevenes kompetanse i norsk muntlig?</li> </ul> <p>Er det noen type elever denne metoden fungerer bedre for?</p> | <p>Operasjonaliser muntlige ferdigheter:<br/>Lytte, samtale, bygge på hverandres innspill, fortelle, argumentere, diskutere osv.</p> <p>Operasjonaliser retoriske ferdigheter:<br/>appellformer, struktur, utforming av språk.</p> |
| Muntlighetsundervisning | Hvordan var det å bruke elevproduksjon av podkast til å jobbe med kjerneelementet «muntlig   |  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>kommunikasjon» og muntlig som grunnleggende ferdighet?</p> <p>Hva lærer elevene ved å jobbe på denne måten?</p> <p>Hvordan har du undervist i dette? Før/nå?</p> <p>Utfordringer knyttet til å undervise i muntlig? Nok kompetanse?</p>   |   |
| <p>Muntlighetsundervisning</p> <p>- Retorikk</p> | <p>- Elevene skulle i oppgaven være bevisst de retoriske appellformene, hvordan opplevde du at de klarte dette?</p> <p>- Hva lykkes de med? Hva lykkes de ikke med?</p> <p>- Forbedringspotensiale? Hva trengs?</p> <p>- Hvordan egner podkast seg til å trene retoriske ferdigheter i diskusjoner? +/-</p> <p>Hvordan har du undervist i retorikk før, og er det noe du tenker du bør endre med den nye læreplanen?</p> | <p>Operasjonaliser:</p> <p>Appellformene</p> <p>Arbeidsfasene</p> <p>Språket</p> <p>Læreplanmål:<br/><i>bruke fagkunnskap og retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner og presentasjoner</i></p> |
| <p>Digital (muntlig) kompetanse</p>              | <p>Hvordan fungerer podkast til å jobbe med dette -&gt; ?</p> <p>Tanker/erfaringer om hvilke andre digitale ressurser som kan brukes?</p> <p>Hvordan opplever du din egen kompetanse knyttet til å bruke digitale ressurser i det muntlige? Hvor har du lært dette (kurs/utdanning/egenhånd osv.)?</p> <p>Hvordan håndterer elevene det digitale i denne situasjonen?</p> <p>Hvilken opplæring får de?</p>               | <p>Kjerneelement:<br/><i>De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser.</i></p>                     |
| <p>Andre kompetanser</p>                         | <p>Er det noen andre egenskaper du oppdaget ved elevene ved å jobbe på denne måten?</p>  |   |

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
|                   | Annet enn det vi har snakket om?  |  |
| Fremovermeldinger | <p>Vil du vurdere å bruke elevproduksjon av podkast igjen?</p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Hvis du skulle gjort det på nytt – hvilke endringer ville du gjort i opplegget da?</p> <p>Er det noe lærere bør tenke igjennom før de starter med et lignende prosjekt?</p> <p>Er det noe mer du vil si om elevproduksjon av podkast som metode/vurderingssituasjon?</p> |  |
|                   | <p>Elevenes bakgrunn: norsk som morsmål?</p> <p>Elevenes karakterer i norsk muntlig?</p>  |  |

## Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeskjema – elever

### *Vil du delta i forskningsprosjektet*

#### *”Elevprodusert podcast i norsk muntlig”?*

*Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan lærer og elever i videregående skole, på studieforberedende utdanningsprogram, opplever å lage podcast som læringsaktivitet og vurderingsmetode i norsk muntlig. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.*

#### **Formål**

Målet for prosjektet er å undersøke hvordan elever og lærer på studieforberedende opplever det å lage en podcast-episode i norskfaget.

Formålet med studien er å fremme en diskusjon om alternative undervisnings- og vurderingsmetoder i norsk muntlig. Dette med et ønske om å bidra til å gjøre undervisningen og vurderingen i norsk muntlig bedre enn hva den er i norsk videregående skole i dag.

Prosjektet er en del av min masteroppgave i IKT i læring ved Høgskulen på Vestlandet.

#### **Praktisk gjennomføring**

**FOR ALLE:** Klassen og norsklæreren deres skal sammen gjennomføre et prosjekt hvor dere skal utforske et tema, og lage en podcastepisode om dette i grupper på to-fire elever. Undervisningen knyttet til podcast er en del av den ordinære, obligatoriske undervisningen deres i norsk skoleåret 20/21, og produktet dere lager vil bli vurdert i norsk muntlig av læreren deres. Det er læreren din som har det faglige ansvaret for dette.

**FRIVILLIG:** I etterkant av prosjektet ønsker jeg å hente inn informasjon om hvordan undervisningsmetoden fungerte. Jeg vil undersøke hvordan det fungerte som verktøy for å øve på muntlig kommunikasjon, retoriske ferdigheter og fagstoff, og hvordan det fungerte som vurderingsoppgave. Det er bidrag med denne informasjon som utgjør deltagelse i forskningsprosjektet, og deltakelse er helt frivillig. Det er ingen konsekvenser ved å velge å ikke delta i forskningsprosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For å samle inn data vil det bli brukt analyse av podcast-episode, intervju i gruppe med elever og dybdeintervju med lærer.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det ferdige produktet ditt (podcast-episoden) kan bli brukt som observasjonsdata. Det vil si at innholdet og kommunikasjonen vil bli analysert opp mot forskningsspørsmålene. Transkriberte, anonymiserte utdrag fra podcasten kan bli brukt i den skrevne avhandlingen som eksempler. Lydfilene vil slettes ved prosjektets slutt.
- Hvis du samtykker til gruppeintervju, innebærer det at du kan bli spurt om å stille til et intervju sammen med noen av dine medelever. Dere vil i fellesskap få spørsmål om deres opplevelse og vurdering av podcast-prosjektet. Intervjuet vil ta ca. 1 time. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Etter at intervjuet er transkribert (skrevet ned) vil lydfilene slettes. Deltakerne på intervjuet vil bli anonymisert.

Intervjuet vil bli gjennomført i skoletiden, de som ikke deltar i studien vil i dette tidsrommet få alternativt opplegg.



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

Norsklæreren din ønsker å delta i prosjektet, og som elev i en av hans/hennes norskklasser blir du også spurt om å delta. Dette fordi det er et ønske om å hente inn informasjon både fra et lærerperspektiv og et elevperspektiv.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din undervisning eller vurdering i norskfaget.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet, institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, ved veileder Thomas Arnesen, er ansvarlig for prosjektet.

### **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.

- Det er jeg som forsker som vil ha tilgang til personopplysningene du gir, min veileder vil få tilgang dersom det oppstår behov for dette.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil lagres forsvarlig etter Høgskulen på Vestlandet sin retningslinjer.

I den ferdige masteroppgaven vil jeg IKKE bruke informasjon om navn på deltakerne, klasse, skole eller by hvor datamaterialet er hentet fra.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i desember 2021. Kodenøkkelene som kobler data til personopplysninger vil slettes.

### **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 Høgskulen på Vestlandet, institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, 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:

Hanne Kristin Dypedal Epost: [583105@stud.hvl.no](mailto:583105@stud.hvl.no) Tlf.: 48357609

Veileder for oppgaven:  
Thomas Arnesen Epost: [Thomas.Arnese@hvl.no](mailto:Thomas.Arnese@hvl.no) Tlf.: 94972020

Vårt personvernombud:  
**Trine Anikken Larsen** Epost: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no) Tlf: 55 58 76 82

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Thomas Arnesen  
(Forsker/veileder)

Hanne Kristin Dypedal  
(Student)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevprodusert podcast i norsk muntlig* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- at podcast-episoden jeg har laget kan analyseres

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 8: Informasjonsskriv og samtykkeskjema - lærere

### *Vil du delta i forskningsprosjektet*

*”Elevprodusert podcast i norsk muntlig”?*

*Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan lærer og elever i videregående skole, på studieforbereende utdanningsprogram, opplever å lage podcast som læringsaktivitet og vurderingsmetode i norsk muntlig.*

*I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.*

#### **Formål**

Målet for prosjektet er å undersøke hvordan elever og lærer på studieforbereende opplever det å lage en podcast-episode i norskfaget, og om podcast som metode egner seg for å jobbe med læreplanmålet « bruke (...) retoriske ferdigheter i norskfaglige (...) diskusjoner.

Norsklæreren som deltar i studien skal sammen med en klasse i norsk gjennomføre et prosjekt hvor elevene skal utforske et tema, og deretter lage en podcast-episode om dette i grupper på to-fire elever. Prosjektet er ment å være en del av den ordinære undervisningen deres i norsk skoleåret 20/21, og produktet skal bli vurdert i norsk muntlig av deg som lærer. Undervisningsopplegget, vurderingsoppgave og vurderingskriterier utarbeides av deg som lærer, men du kan få råd og ressurser av meg som lærer. Undervisningsopplegget må ta utgangspunkt i læreplan og styringsdokumenter.

Etter at podcast-prosjektet er gjennomført ønsker jeg å hente inn informasjon, gjennom et dybdeintervju, om hvordan du som lærer opplevde metoden. Jeg vil undersøke hvordan det fungerte som verktøy for å bruke retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner, og hvordan det fungerte som vurderingsoppgave. Du vil også få spørsmål om dine erfaringer med, og holdninger til, undervisning og vurdering av muntlig kompetanse og retoriske ferdigheter. En elevgruppe vil bli spurt om å svare delta i et gruppeintervju med fokus på det samme. Jeg vil også be om å få lytte til og analysere noen av produktene elevene lager.

Formålet med studien er å skape en profesjonsfaglig utvikling og endre undervisningspraksis i norskfaget med fokus på muntlig kompetanse.

Prosjektet er en del av min masteroppgave i IKT i læring ved Høgskulen på Vestlandet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet, institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, ved veileder Thomas Arnesen, er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er utdannet adjunkt eller lektor med

undervisningskompetanse i norsk, og underviser i norsk på studieforberedende utdanningsprogram.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For å samle inn data vil det bli intervju i gruppe med elever, analyse av elevarbeid og dybdeintervju med lærer.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et opplegg hvor du bruker podcast i undervisning og vurdering. Det innebærer også at du stiller til et intervju. Intervjuet vil ta ca. en time, og du vil få spørsmål om podcast som læringsaktivitet og vurderingsmetode i muntlig norsk, samt dine holdninger og erfaringer knyttet til muntlig kompetanse i norskfaget. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Etter at intervjuet er transkribert, vil lydfilene slettes. Deltakerne på intervjuet vil bli anonymisert. Det er også ønskelig å få tilgang til ressursene som deles med elevene, som for eksempel undervisningsplan, oppgavetekst og vurderingskriterier.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **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.

- Det er jeg som forsker som vil ha tilgang til personopplysningene du gir, min veileder vil få tilgang dersom det oppstår behov for dette.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil lagres forsvarlig etter Høgskulen på Vestlandet sin retningslinjer.

I den ferdige masteroppgaven vil jeg IKKE bruke informasjon om navn på deltakerne, klasse, skole eller by hvor datamaterialet er hentet fra. Dersom det oppleves relevant for resultatene kan det bli informert om utdanning (type og lengde) og undervisningserfaring (type og lengde) hos lærer.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i desember 2021. Kodenøkkelene som kobler data til personopplysninger vil slettes.

### **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 Høgskulen på Vestlandet, institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, 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:

Hanne Kristin Dypedal      Epost: [583105@stud.hvl.no](mailto:583105@stud.hvl.no)      Tlf.: 48357609

Veileder for oppgaven:  
Thomas Arnesen      Epost: [Thomas.Arnese@hvl.no](mailto:Thomas.Arnese@hvl.no)      Tlf.: 94972020

Vårt personvernombud:  
**Trine Anikken Larsen**      Epost: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)      **55 58 76 82**

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Thomas Arnesen  
(Forsker/veileder)

Hanne Kristin Dypedal  
(Student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevprodusert podcast i norsk muntlig* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å gjennomføre undervisningsopplegg og delta på intervju.

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 9: Vurdering fra NSD

15.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Elevprodusert podcast i norsk muntlig

#### Referansenummer

820739

#### Registrert

01.10.2020 av Hanne Kristin Dypedal - 583105@stud.hvl.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Arnesen, thomas.arnesen@hvl.no, tlf: 94972020

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Hanne Kristin Dypedal, hanne.dypedal@gmail.com, tlf: 48357608

#### Prosjektperiode

01.10.2020 - 31.12.2021

#### Status

08.12.2020 - Vurdert

#### Vurdering (2)

---

##### 08.12.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 08.12.2020.

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 08.12.2020. Behandlingen kan fortsette.

**ENDRINGER**

Spørreundersøkelse er fjernet som datakilde. Meldeskjemaet og informasjonsskriv er oppdatert for å speile endringen.

**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: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

**23.10.2020 - 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 23.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**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://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

**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 viderebehandles 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 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).

SurveyXact 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 eventuelt 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: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)