



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS Masteroppgave i Utdanningsvitenskap Norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Ola Horpestad (signatur forfatter)
Veileder: Åsmund Hennig	
Tittel på masteroppgaven: Den utforskende samtalen i møte med elevprodusert podkast	
Emneord: Utforskende samtale, elevprodusert podkast, muntlige ferdigheter	Antall ord: 37858 + vedlegg/annet: 12 sider Stavanger, 10.06.2021 dato/år

Den utforskende samtalen i møte med elevprodusert podkast

Forord:

Arbeidet med masteroppgaven har vært givende, lærerikt og frustrerende. Alt på en gang. I løpet av denne prosessen er det flere personer som har vært viktige for meg. Disse fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg takke min trygge og gode veileder Åsmund Hennig. Du har hele tiden hatt troa på prosjektet mitt og meg, noe som har vært helt avgjørende for min motivasjon. Takk for at du har delt av din kunnskap og din tid, jeg har følt meg trygg i dine hender.

Jeg vil også rette en takk til min akademiske partner gjennom masterstudiene, Ole Amundsen. Takk for at du på en joggetur i 2017 fikk meg til å søke på masterprogrammet. Siden har vi stått sammen i med- og motvind. Å ha noen å dele frustrasjon, glede og mestring med har vist seg å være utrolig viktig. Takk for utallige samtaler, både faglige og ikke faglige.

Det er også flere som fortjener en takk. Dette prosjektet ville ikke vært mulig å gjennomføre uten støtte fra min arbeidsgiver, Klepp kommune. Rektor og kollegaer på arbeidsplassen som støttet meg og la til rette for at jeg skulle klare gjennomføre studiet, fortjener oppmerksomhet. Takk for at dere ga meg muligheten til å gjennomføre videreutdanningen gjennom ordningen «Kompetanse for kvalitet».

Til slutt, takk til den fineste heilagjengen, familien min. I løpet av masteråret gikk vi fra å være tre til å bli fire. Takk for støtten og tålmodigheten dere har vist. Å få noen avbrekk sammen med dere har vært til stor glede for meg.

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan tre elevproduserte podkaster om filmen «Pikselhjerte» kan åpne opp for den utforskende samtalen. Studien baseres på et undervisningsopplegg med elevproduserte podkaster og utforskende samtaler

Oppgaven tar utgangspunkt i teori om dialogbasert undervisning og den utforskende samtalen. Her er det Robin Alexander, Neil Mercer og Douglas Barnes teorier som danner grunnlaget for drøfting av funnene.

Funnene i studien presenteres gjennom fire analysekategorier, alle basert på teori om den utforskende samtalen. Elevenes podkaster ble sortert etter disse fire kategoriene, og ga datamateriale for å si om det finnes spor fra den utforskende samtalen i podkastene. Gjennom leksearbeidet og podkastene kom også de ulike elevenes opplevelse med undervisningsopplegget til uttrykk.

Funnene i analysen viste at det fantes tydelige spor fra den utforskende samtalen i de elevproduserte podkastene. Den viste også hvordan elevenes ulike forutsetninger påvirket deres deltakelse i samtalen og at elevene trenger mer øving i undervisningsopplegg basert på teori om den utforskende samtalen. Gjennom undervisningsopplegget fikk elevene uttrykke seg muntlig, de har argumentert, reflektert, forsvart sine synspunkter og stilt spørsmål når de lurer på noe. De har utforsket et tema med sammen med andre. På denne måten kan den utforskende samtalen være med på å åpne opp for større grad av deltakelse for alle elever.

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Tidligere forskning	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Oppgavens struktur	5
2 Bakgrunn og teoretiske perspektiver	6
2.1 Det «nye» norskfaget	6
2.1.1 Hvorfor søkelys på muntlighet i norsk skole?	8
2.2 Teoretiske perspektiver:	10
2.2.1 Samtale som et verktøy for læring	10
2.2.2 Dialogbasert undervisning	11
2.2.3 Ulike samtaletyper i klasserommet:	12
2.2.4 Samtaleformer	14
2.2.5 Samtaler mellom elever:	15
2.2.6 Mercers tre steg for å legge til rette for utforskende samtaler:	17
2.3 Fra teori til analysekategorier:	18
3 Metode for innsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet	20
3.1 Forskningsdesign	20
3.2 Datainnsamling	20
3.3 Undervisningsdesign:	20
3.3.1 Metodiske valg knyttet til undervisningsopplegget	22
3.4 Valg av kortfilmen «Pikselhjerte»	23
3.5 Valg av podkast som undervisningsaktivitet	24
3.6 Analyseprosessen:	25
3.6.1 Oversikt:	25
3.6.2 Transkribering:	25
3.6.3 Koding:	26
3.7 Leksearbeid	27
3.8 Overførbarhet, reliabilitet og validitet	27
3.8.1 Overførbarhet	27
3.8.2 Reliabilitet	28
3.8.3 Validitet	29
3.9 Etikk	29
4 Analyse av elevenes podkaster	31
4.1 Gruppe 1 – Gunnar, Lasse og Emilie	32
4.1.1 Presentasjon av gruppen:	32
4.1.2 Forberedelsesark:	33
4.1.3 Analysekategori A: Presenterer egne perspektiver i form av respons på teksten (leserespons)	34
4.1.4 Analysekategori B: Responderer spørrende og konstruktivt på andre deltakeres leseresponser (samtalerespons)	37

4.1.5 Analysekategori C: Utveksler og begrunner saklig leseresponser og samtaleresponser, og utvikler slik større og felles forståelse og ny innsikt	41
4.1.6 Analysekategori D: Er engasjerte og forsøker å overkomme det uklare og det vanskelige.....	43
4.1.7 Oppsummering av gruppe 1:	44
4.2 Gruppe 2 – Marie, Astrid og Kyrre.....	47
4.2.1 Presentasjon av gruppen:	47
4.2.2 Forberedelser:	48
4.2.3 Analysekategori A: Presenterer egne perspektiver i form av respons på teksten (leserespons)	49
4.2.4 Analysekategori B: Responderer spørrende og konstruktivt på andre deltakeres leseresponser (samtalerespons).....	51
4.2.5 Analysekategori C: Utveksler og begrunner saklig leseresponser og samtaleresponser, og utvikler slik større og felles forståelse og ny innsikt	53
4.2.6 Analysekategori D: Er engasjerte og forsøker å overkomme det uklare og det vanskelige.....	55
4.2.7 Oppsummering av gruppe 2:	57
4.3 Gruppe 3 – Ståle, Albert og Nina	60
4.3.1 Presentasjon av gruppen:	60
4.3.2 Forberedelser:	60
4.3.3 Analysekategori A: Presenterer egne perspektiver i form av respons på teksten (leserespons)	61
4.3.4 Analysekategori B: Responderer spørrende og konstruktivt på andre deltakeres leseresponser (samtalerespons).....	63
4.3.5 Analysekategori C: Utveksler og begrunner saklig leseresponser og samtaleresponser, og utvikler slik større og felles forståelse og ny innsikt	66
4.3.6 Analysekategori D: Er engasjerte og forsøker å overkomme det uklare og det vanskelige.....	69
4.3.7 Oppsummering av gruppe 3:	70
5 Drøfting av funn og et kritisk blikk på eget prosjekt.....	73
5.1 Drøfting av funn	73
5.1.1 Forskjell på presenterende tale og utforskende tale	73
5.1.2 Den utforskende samtalen og kobling av kunnskap	75
5.1.3 «Pikselhjerte» og den utforskende samtalen.....	76
5.1.4 Hvordan kommer ulike elever til uttrykk gjennom den utforskende samtalen?	77
5.1.5 Hvordan passer undervisningsopplegget inn med ny læreplan?	79
5.1.6 Elevprodusert podkast som verktøy for den utforskende samtalen	80
5.1.7 Den utforskende samtalen og muligheter for deltakelse for <i>alle</i> elever	82
5.1.8 Avsluttende kommentar:	85
5.2 Et kritisk blikk på eget prosjekt.....	85
5.3 Forslag til videre forskning	87
6 Avsluttende refleksjoner.....	88
6.1 Didaktiske implikasjoner	88
6.2 Avsluttende kommentar	89
Litteraturliste:	91
Vedlegg	94
Vedlegg 1: Samtaleregler.....	94
Vedlegg 2: Lærerspørsmål til filmen	95
Vedlegg 3: Søknad NSD.....	96

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring.....	98
Vedlegg 5: Godkjenning NSD.....	99
Vedlegg 6: Transkribering av gruppe 1	101
Vedlegg 7: Transkribering av gruppe 2	104
Vedlegg 8: Transkribering av gruppe 3	108
Vedlegg 9: Utdrag fra elevenes leksearbeid	115

1 Innledning

I klasserommet foran meg sitter det 28 elever. 28 elever med sine helt unike historier, sine helt unike forutsetninger, og sine helt unike muligheter. Som lærer er det overveldende å kjenne på dette ansvaret, ønsket om å gi elevene like muligheter til å lykkes. Det kan være tungt å kjenne på hvordan elevens ulike forutsetninger for å lære påvirker hverdagen i klasserommet. Samtidig er det desto givende når man lykkes.

I klasserommet mitt, har jeg elevene som sprudler, er muntlig aktive og rekker opp hånden hver eneste time. Jeg stiller spørsmål, og de samme elevene svarer, hver eneste time. Disse får stadig vekk vist frem hva de kan, i mine, og andre læreres time. Det er gjennomgående at det er de samme, muntlig sterke elevene, som stadig vekk får vist frem det de kan. I klasserommet mitt har jeg også de stille elevene, de elevene som aldri rekker opp hånden, og som aldri får vist hva de kan. Hver eneste dag går jeg hjem fra jobb og kjenner jeg på en følelse av dårlig samvittighet, har jeg gitt disse elevene muligheten til å skinne? I en travel lærerhverdag, blir ofte svaret på dette, dessverre nei. Denne masteroppgaven vil forsøke å besvare hvordan man kan legge til rette for at alle elever skal kunne få en positiv opplevelse med å uttrykke seg muntlig, også de stille elevene.

Oppgaven vil ta utgangspunkt i teori om den utforskende samtalen. Her i hovedsak vil det være Douglas Barnes og Neil Mercer sine teorier som vil danne grunnlaget for diskusjon. De peker begge to på hvilke fordeler den utforskende samtalen kan gi, og hvordan man kan legge til rette for den utforskende samtalen i klasserommet.

I denne masteroppgaven presenterer jeg et kvalitativt forskningsprosjekt der elevproduert podkast og utforskende samtale står sentralt. For å forstå mulighetene som kan ligge i den utforskende samtalen, vil jeg undersøke hvordan tre elevgrupper snakker om filmen «Pikselhjerte». Jeg vil undersøke hvilke utforskende trekk som ligger i disse samtalene, og undersøke hvordan bruk av utforskende samtaler og podkast kan være med på å åpne opp for større grad av deltakelse for alle elever.

1.1 Tidligere forskning

Denne oppgaven bygger på erfaringer og kunnskap fra tidligere forskning innenfor samtaler, utforskende samtaler, presenterende samtaler, samtaler i klasserommet og hvilke fordeler og utfordringer disse medfører.

Når det gjelder forskning på elevprodusert podkast, finnes det her lite. Det er noen studier som har brukt podkaster på videregående og universitetsnivå, men jeg har ikke funnet noen som har prøvd dette ut på ungdomsskolenivå. Denne masteroppgaven kan være med på å utvikle kunnskap om hvordan man kan bruke elevprodusert podkast i sammenheng med den utforskende samtalen på ungdomsskolenivå.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan elevproduserte podkaster kan være med på å legge til rette for bruk av utforskende samtaler. Problemstillingen for denne masteroppgaven blir derfor:

Problemstilling:

Hva kjennetegner elevproduserte podkaster om kortfilmen «Pikselhjerte», og i hvilken grad åpner de opp for utforskende samtale?

For å kunne svare på denne problemstillingen, blir det nødvendig å belyse funnene i datamaterialet på flere måter. Forskningsspørsmål 1 vil belyse konkrete sider ved den utforskende samtalen. Jeg kommer til å analysere de elevproduserte podkastene og se etter spor fra den utforskende samtalen. For å hjelpe meg med å sortere og kategorisere funn, vil jeg benytte analysekategorier basert på teori om den utforskende samtalen. Dette vil danne grunnlaget for analysearbeidet i oppgaven. Her vil jeg også bruke teori fra Mercer, Barnes og Alexander og diskutere funnene i analysen med deres teorier.

Jeg lurer også på om elevprodusert podkast sammen med utforskende samtaler kan være til hjelp for de ulike elevene i klassen. Dette fører oss inn på forskningsspørsmål 2. Jeg vil undersøke hvordan et undervisningsopplegg basert på elevprodusert podkast sammen med utforskende samtaler kan være med på å åpne opp for større grad av deltakelse for elevene i klassen. For å kunne si noe om dette, vil jeg se hvordan elevene selv opplever situasjonen. Her blir datamaterialet fra leksearbeidet og den innspilte podkasten analysert. Gjennom å analysere samtalene kan jeg også få et bilde av hvordan hver enkelt elev kommer til uttrykk i de ulike gruppene. Følgelig vil jeg kunne si noe om hvordan undervisningsopplegget kan gi elevene mulighet til deltakelse. I forlengelsen av dette vil jeg også undersøke om undervisningsopplegget kan være med på å åpne opp for å delta i muntlige diskurser utenfor klasserommet.

På bakgrunn av disse to nedlagspunktene, har jeg har jeg valgt å operasjonalisere problemstillingen i to forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1

Hvilke spor fra den utforskende samtalen kan man finne i elevproduserte podkaster?

Forskningsspørsmål 2

Hvordan kan elevprodusert podkast sammen med utforskende samtale åpne opp for større grad av deltakelse for alle elever?

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av seks hovedkapitler. I oppgavens første kapittel presenterer jeg min motivasjon for prosjektet, problemstillingen og hvordan jeg skal svare på problemstillingen i oppgaven.

Det andre kapitlet, kapittel to begynner med å forankre prosjektet i den nye læreplanen med søkelys på muntlig deltakelse i klasserommet. Videre presenterer jeg aktuell teori fra Alexander, Barnes og Mercer, som vil stå sentralt i denne oppgaven. Det er i hovedsak teori om utforskende samtale og muntlig deltakelse som er det jeg vil trekke frem. Jeg presenterer også analysekategoriene i dette kapitlet, de er basert på teori om den utforskende samtale.

Kapittel tre er metodekapitlet. I dette kapitlet blir undervisningsprosjektet presentert, samt hvordan jeg har jobbet med datamaterialet i oppgaven. Jeg diskuterer også etiske problemstillinger med å være lærer og forsker i samme klasse. Jeg begrunner også hvorfor jeg valgte filmen som oppgaven baseres på. Videre diskuterer jeg metodiske valg basert på teori om muntlig deltakelse i klasserommet.

I kapittel fire analyserer jeg datamaterialet fra de tre gruppene i prosjektet mitt. Her vil jeg bruke analysekategoriene jeg etablerte i kapittel to. Jeg går grundig gjennom alle tre gruppene og følger samme struktur på alle tre gruppene for å gjøre dette oversiktlig.

Videre vil jeg i kapittel fem diskutere aktuelle funn i analysen og diskutere disse opp mot allerede etablert teori i oppgaven. I samme kapittel diskuterer jeg også svakheter med oppgaven og retter et kritisk blick mot eget prosjekt.

I oppgavens siste kapittel, kapittel seks, trekker jeg sammen trådene fra de tidligere kapitlene. Her diskuterer jeg didaktiske utfordringer og muligheter med mitt prosjekt og presenterer noen tanker om hva det kan jobbes videre med innenfor oppgavens tema. Helt til slutt kommer jeg med en avsluttende kommentar om hva oppgaven har vist.

2 Bakgrunn og teoretiske perspektiver

2.1 Det «nye» norskfaget

Med ny læreplan fra høsten 2020, er det naturlig for denne oppgaven å se på hvordan begrepene muntlighet og utforskning kommer frem sammenlignet med tidligere læreplaner. Læreplanene her til lands har en tendens til å aldri bli tenåringer, og med ny læreplan kommer også nye tanker om hvordan skolen skal drive opplæringen.

Ved første øyekast er det noen interessante funn når det gjelder muntlighet. Norsk muntlig står igjen som én av to karakterer i norskfaget i 8. og 9.trinn. Den utgjør nå halvparten av karakterene elevene får i norsk på disse trinnene. Det har også blitt færre, men større kompetansemål, noe som kan føre til økt frihet for den enkelte lærer (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Det vil være mulig å argumentere for at det i større grad enn før, er mulig å forme undervisningen slik man selv ønsker. Allerede i første setning i skrevet «*Hva er nytt i norsk*» melder det seg interessante formuleringer for denne oppgaven:

*«I læreplanen er det lagt opp til at elevene i større grad skal arbeide **utforskende** i faget. De skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2020d)*

Fra dette utdraget er kanskje formuleringen om at elevene i større grad skal «*arbeide utforskende i faget*» den viktigste. Det kan tolkes som at man i større grad enn tidligere, skal legge til rette for mer utforskende arbeid. I tillegg er ordet «*utforskende*» er nevnt eksplisitt, og det er også løftet frem at de skal jobbe utforskende både alene og sammen med andre. Disse verbene, *finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere* ser man også igjen i kompetansemålene for «det nye» norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Dette er noe vi skal se senere at passer godt inn med tankene om den utforskende samtalen. Med færre kompetansemål, kan man argumentere for at det blir bedre tid til å bygge på en utforskende praksis. Når man ser til denne dreiningen mot det utforskende samspillet, står samtalen mellom elever, og mellom elev og lærer sterkere enn noen gang.

For denne oppgaven vil det også være interessant å se på denne formuleringen:

«De skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre. Dette grepet skal gi elevene mulighet til å lære på en aktiv måte og bygge ny kunnskap på det de allerede kan og vet.» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Prinsippet om å bygge ny kunnskap på det de allerede kan og vet, er tanker man kjenner fra kjente skoleforskere som Vygotskij, Bruner, Mercer m.fl. Dette blir forklart grundigere i

oppgavens teoridel, hvor jeg vil vise hvordan dette også passer inn med den utforskende samtalen. Læreplanen legger også opp til at elevene skal *lære på en aktiv måte* og at de skal gjøre dette *både alene og sammen med andre*. Undervisningsopplegget mitt baseres på at de skal snakke sammen med andre, utforske sammen med andre og at de sammen med andre skal danne ny kunnskap. At de skal gå gjennom en utforskende prosess sammen med andre, er også noe som kommer til å bli løftet frem i teoridelen på oppgaven.

I tillegg er det med ny læreplan løftet frem begrep som «*Kjerneelementer*». Dette skal fungere som en form for bærebjelker faget skal bygges på. «*Muntlig kommunikasjon*» er et av kjerneelementene i norsk. I planens beskrivelse av dette kjerneelementet står det blant annet: «*Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler.*» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). For denne oppgaven er spesielt ordene «*positive opplevelser*» relevante. Her kan man lese inn så mangt, men essensen er å gi elever gode opplevelser med å uttrykke seg muntlig. I et klasserom finner man elever med svært ulike opplevelser med å uttrykke seg muntlig. Der det for noen vil være naturlig, morsomt og enkelt å være muntlig aktiv, vil det å uttrykke seg muntlig være forbundet med ubehag for andre (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2019, s. 14). Det er også vanlig blant voksne å oppleve ubehag med å snakke for en forsamling, men der voksne kan velge dette bort, har ikke elevene samme valg (Børresen et al., 2019, s. 48). I en skolehverdag der flere og flere opplever stress og har ubehagelige opplevelser med muntlige presentasjoner foran klassen, vil det derfor være viktig å gi *alle* elevene positive opplevelser med å uttrykke seg muntlig (Amundsen, 2017). Dette vil være gode og viktige bærebjelker for en lærer å bygge undervisningen sin på. Undervisningsopplegget i denne oppgaven vil legge opp til at også de elevene som er usikre i muntlige situasjoner, skal kunne ha en positiv opplevelse med å uttrykke seg muntlig. I tillegg er ordene *bygge på andres innspill* noe vi kommer til å se senere, at står sterkt i den utforskende samtalen.

For denne oppgaven vil det også være aktuelt å vise til de tverrfaglige temaene som følger den nye læreplanen. Den presenterer tre tverrfaglige temaer, «*Folkehelse og livsmestring*», «*Demokrati og medborgerskap*» og «*Bærekraftig utvikling*». Med temaet «*Demokrati og medborgerskap*» skal man gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg blir det understreket at skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere og gi elevene kompetanse til å delta i demokratiet. Med dette tverrfaglige temaet skal også elevene «*øve opp evnen til å tenke kritisk og lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet*»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a). Hvis jeg tar med meg disse tankene inn i klasserommet, handler det om å gi elevene tilgang og muligheter til å være deltakere i klasserommet. Å uttrykke seg muntlig spiller en sentral rolle når det gjelder å ytre seg og bli hørt av andre. Dette vil bli gjort rede for i kapitlet som følger.

2.1.1 Hvorfor søkelys på muntlighet i norsk skole?

På Odelstinget i 1878 ble det vedtatt at undervisningen skulle foregå på «*Børnenes eget Talemål*», og siden den gang har muntlig kompetanse vært planfestet i den norske skolemodellen på ulike måter (Børresen et al., 2019, s. 15). Det var lenge norskfaget som hadde et eksplisitt ansvar for å drive opplæring i muntlig kompetanse. Ser man tilbake til langt tidligere kompetansemål, er det nettopp norskfaget som har hatt konkrete opplæringsmål når det gjelder muntlighet (Børresen et al., 2019, s. 17). Med Kunnskapsløftet kom det nye begreper inn i skolen og muntlighet ble en av de fem «grunnleggende ferdigheter» som skulle læres i alle fag, på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Følgelig ble det hele skolens ansvar å drive opplæring i muntlige ferdigheter.

Det finnes flere gode grunner til at Utdanningsdirektoratet ønsket å løfte frem muntlighet og muntlige ferdigheter med ny læreplan. Tidligere så vi hvordan et av målene i den nye læreplanen var å gi elevene kompetanse for å delta i demokratiet. Evnen til å uttrykke seg muntlig er viktig for å kunne delta i et demokrati og være en aktiv medborger. Her spiller skolen en helt sentral rolle. Liv Marit Aksnes hevder at elevene må få oppleve, den virkningen standpunkt, argument, ordvalg og stemmebruk kan ha (Aksnes, 2020, s. 15). Å kunne bruke språket til å bevege, belære og behage er noe alle elever kommer til å få bruk for i det senere liv og skolen har et ansvar for å lære elever dette. Det er også et mål at elever skal få gode muntlige ferdigheter for å kunne delta og bli hørt i samfunns-, arbeids- og privatliv (Børresen et al., 2019, s. 37). Lykkes skolen med å utvikle elevers evne til å uttrykke seg muntlig, er man nærmere de overordnede dannelsesmålene i skolen, nemlig å utdanne elevene til demokratisk medborgerskap (Børresen et al., 2019, s. 14).

Den offentlige norske skolen gir lærere et stort potensial med sitt meningsmangfold. De som har satt sin fot i et klasserom, vet at det finnes like mange meninger, bakgrunner og holdninger som det finnes elever i klasserommet. Alle elevene har sin bakgrunn, noen mer like enn andre. I et gjennomsnittlig norsk klasserom finnes en svært heterogen gruppe mennesker. Disse forskjellene viser seg blant annet når det kommer til kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, sosiale ferdigheter og faglig kunnskap. Dette løftes og frem av Dysthe og Hoel som snakker om hvordan elevene lærer og forstår gjennom samarbeid med andre elever. De hevder

at elevene trenger et mangfold av erfaring, kunnskaper og ideer for å kunne forstå bedre. Mangfold må kunne sies å være en av skolens styrker, og elevene skal gjennom skolesystemet øve seg i samtale med elever som har andre meninger enn seg selv (Børresen, 2020, s. 94). Mangfoldet i klassen gir elever tilgang til meninger de kanskje ikke hadde møtt utenfor skolen.

Fra en lærers perspektiv handler det om å omfavne mangfoldet i elevgruppen og å utnytte potensialet som ligger i et heterogent klasserom. Det er nemlig ikke alle som har like god tilgang til ulike diskurser. Noen elever besitter tilgang til den type diskurser som kreves for å beherske skolespråket godt, mens andre elever ikke har det (Børresen et al., 2019, s. 51). På denne måten kan klasserommet og de ulike meningene i elevgruppen være med på å utjevne denne forskjellen i tilgangen på diskurser.

For å åpne opp mulighetene som ligger her, trengs det øving i muntlighet. Det finnes ingen bedre måte å bli en god taler på, enn å være aktiv i samtale (Aksnes, 2020, s. 24). Med dette i bakhodet vil det være viktig for lærere å sørge for at elevene får komme til ordet. Når det er gjort forskning på muntlighet i klasserommet, viser flere av studiene at lærerne snakker altfor mye i klasserommet (Alexander, 2015, s. 99; Barnes, 2015, s. 13). I tillegg er den samtalen som finnes ofte preget av såkalt IRF-samtaler. Det vil si korte samtaler der læreren er på «jakt» etter det rette svaret. Elevene lærer og forstår gjennom å formulere seg, og derfor må de også få muligheter til dette. Læreren må prøve å legge til rette for samtaler som åpner for å prøve ut tanker og resonnement, stille egne spørsmål og argumentere for egne meninger (Børresen et al., 2019, s. 161). I tillegg trener de på å koble ideer og erfaringer sammen, og strukturerer på samme tid tanke og tale. De kan også trene opp evnen til å lytte, vente og forholde seg til uenighet, vurdering og kritikk (Børresen, 2020, s. 89).

Vi skal videre se på hvordan tankene fra den nye læreplanen som legger til rette for å undervise i muntlighet, passer godt sammen med teori om den utforskende samtalen. I denne delen av kapitlet vil det i hovedsak løftes frem teori om dialogbasert undervisning fra Robin Alexander og den utforskende samtalen fra Neil Mercer og Douglas Barnes.

2.2 Teoretiske perspektiver:

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for, og etablere begreper jeg senere vil bruke i analysen. Her er det forskning på samtalen, og ulike typer for samtaler som vil danne grunnlaget for oppgavens teoretiske perspektiver. Avslutningsvis vil jeg vise analysekategoriene jeg kommer til å bruke i oppgavens analysedel.

2.2.1 Samtale som et verktøy for læring

Neil Mercer er professor ved universitetet i Cambridge og er en av de som har stor påvirkning når det gjelder forskning på samtaler. Mercer har sett nærmere på hvordan man kan bruke språket som et verktøy for læring. Han har med hjelp av Vygotskij, Bruner m.fl, undersøkt hvordan språk og tanke henger sammen. Mercer tar med seg Vygotskij sitt syn på tanke og språk, men går dypere inn i hvordan man bruker språket til å *tenke sammen* (Mercer, 2000, s. 2). Ved å tenke sammen mener Mercer at man kan kombinere hverandres tanker inn i en større tankeprosess, noe han kaller «interthinking» (Mercer, 2000, s. 1). Teorien er at man ved hjelp av å tenke sammen, vil kunne utnytte hverandres tanker og følgelig føre til at «summen» av tankene er større enn hva man hadde klart alene (Mercer, 2000, s. 15). Han legger også til at samtalen har unike egenskaper, mer enn en egenskap for å overføre kunnskap fra et sted til et annet. Samtalen stimulerer tankekraft på helt andre måter enn ikke-interaktive opplevelser kan (Mercer, 2000, s. 9). Samtalens fleksibilitet gir muligheter til å diskutere sammen med andre, til å lytte til andre, til å sammen finne frem til nye og gode løsninger, og til slutt skape ny kunnskap.

Douglas Barnes er en av de andre store stemmene innenfor forskning på samtaler. Han legger til grunn et konstruktivistisk syn på læring (Barnes, 2015, s. 3). Han peker på at det uansett undervisningsform, er eleven som må gå gjennom en læringsprosess. Også han støtter seg på tankene fra Vygotskij, og legger til grunn Vygotskij sin tanke om å gå fra noe kjent til ukjent. Det betyr at man klarer å knytte nye ideer og kunnskap sammen med erfaringer og kunnskap man allerede besitter (Barnes, 2015, s. 3). Ifølge Barnes vil et undervisningsopplegg kun gi mening dersom man lykkes med denne prosessen, fra kjent til ukjent. Dette er en læringsprosess elevene selv må gå gjennom, det er elevene som må knytte sammen ny og gammel kunnskap og på denne måten *konstruere* ny kunnskap (Barnes, 2015, s. 3). Elever som ikke lykkes med å koble sammen ny og gammel kunnskap, vil kunne glemme hva de har blitt fortalt fra en undervisningstime til neste. Fagstoffet som ble presentert dem, ga ikke mening for dem, og de klarte ikke å koble sammen eller å gi mening til det nye fagstoffet.

Ifølge Barnes er det svært viktig å klare koble sammen det man vet fra før, med ny kunnskap, og dette bør gjennomsyre undervisningen.

For å hjelpe til med denne læringsprosessen trekker også Barnes frem samtalen som et godt verktøy, i hovedsak den utforskende samtalen. Gjennom den utforskende samtalen kan man prøve ut det man vet fra før sammen med ny kunnskap for så å lære noe nytt. Den utforskende samtalen bygger på et grunnsyn om at man kan prøve og feile, og at man sammen kan diskutere seg frem til ny kunnskap. Elevene bruker spørsmål og diskusjon til å kunne klare å koble sammen ny kunnskap med den de allerede besitter. Dette er også noe Mercer bekrefter da han peker på at man under en utforskende samtale «tenker høyt», som betyr at man bruker ideer som er under utvikling (Mercer, 2000). Når man bruker uferdige ideer og resonnement i en samtale krever det mot, elevene «blottlegger» seg for de andre på gruppa (Mercer, 2000, s. 65). Det vil derfor være viktig at den utforskende samtalen står trygt på en grunnmur av *tillit*. På denne måten vil det være rom for å si noe feil, for å komme med uferdige og kanskje «dumme» ideer. Målet er at det med utforskende samtaler vil kunne danne ny kunnskap og felles forståelse hos elevene.

2.2.2 Dialogbasert undervisning

Robin Alexander er av de store stemmene i skoleforskningen, særlig når det gjelder det han kaller «dialogic teaching», eller dialogbasert undervisning på norsk. Han så på det engelske og amerikanske klasserommet og sammenlignet dette med franske og russiske klasserom (Alexander, 2015, s. 94). Hovedfunnene i studien viste at i engelske og amerikanske klasserom var samtalen preget av IRF-samtaler og korte svar med raskt tempo for å komme innom flest mulig elever. Lukkede spørsmål preget den muntlige aktiviteten og det var lite søken etter forståelse (Alexander, 2015, s. 95). Alexander problematiserte at den samtalen han var vitne til i engelske og amerikanske klasserom, i liten grad hang sammen med verden utenfor klasserommet. Når man sitter sammen og løser problemer i en jobbsituasjon, eller andre steder, vil man ha behov for å diskutere noe, å komme frem til en fornuftig løsning. Altså helt motsatt av det han så i engelske og amerikanske klasserom. Han så til den russiske og franske skolen og registrerte at det var mer tid til den enkelte taler, mer tid til å utvikle tanke, utvikle evne til å forklare og å lære. Med disse funnene begynte han et arbeid mot det han kaller «dialogic teaching», eller dialogbasert undervisning på norsk. Ifølge Alexander er mer samtale av både elever og lærere, flere åpne spørsmål, mer tenketid, mer lytting, mer inkluderende læremiljø også for de stille elevene, alle indikatorer på det han kaller et dialogbasert klasserom. Han viser til store gevinster av å få elevene i tale, ikke bare læreren.

Alexander argumenterer for fordelene av å få frem et klasserommiljø der dialog er i fokus, der summingen fra elevstemmene er en positiv ressurs i klasserommet. Flere av tankene bak dialogbasert undervisning, likner Douglas Barnes og Neil Mercer sine definisjoner av den utforskende samtalen, men de går lengre i å definere hva den utforskende samtalen er og hvordan man kan kjennetegne den.

Alexander sitt hjertesukk er hvordan læreplaner ikke legger til rette for denne typen klasserom (Alexander, 2015, s. 97). Han viser til alle gevinstene av et læringsklima basert på dialogisk undervisning, men finner få tegn til at læreplanene legger til rette for dialogisk undervisning. Alexander viste til den russiske skolen der det var mer tid til å *utvikle* tanke, evne til å forklare og å lære, dette er alle punkter som er vanskelige å måle (Alexander, 2015, s. 98). For en lærer kan det være utfordrende å måle og kvantifisere dialogbasert undervisning i et travelt klasserom. Når heller ikke læreplaner legger til rette for dialogbasert undervisning, blir det derfor målstyrte prinsipper som råder i klasserommene. Konkurrans erstatte samarbeid og kvantifiserbare mål erstatte utviklende samtale. Men det finnes heldigvis lyspunkt, i læreplanverket for det «nye norskfaget», så vi at det *er* lagt til rette for et dialogbasert klasserom. Med ny læreplan er *utforskning* og *aktiv læring* nå kjernebegrep i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Alexander argumenterer for et klasserom basert på dialog, mellom lærer-elev og elev-elev, og viser hvilke gevinster det bærer med seg. Han viser også med sin «dialogic teaching» at han langt på vei anbefaler en slik klasseromskultur til andre.

Til nå har vi etablert at et klasserom basert på dialog bærer med seg flere fordeler, og videre vil det rettes et søkelys på hvilken type dialog som skjer i klasserommet. Stemmene til Douglas Barnes og Neil Mercer vil være hovedkilder i dette delkapitlet.

2.2.3 Ulike samtaletyper i klasserommet:

Douglas Barnes trekker frem to typer samtaler som ofte forekommer i et klasserom. Den ene er det han kaller «presentational talk», den andre er «exploratory talk» (Barnes, 2015, s. 4). Hver av disse samtaletypene tjener sine formål, og har sine styrker og svakheter. Før jeg går videre vil jeg si at jeg ikke har funnet en god oversettelse av ordet «presentational talk», derfor velger jeg å oversette selv og benytte meg av oversettelsen «presenterende tale». Der den utforskende samtalen skal bygge på prøving og feiling, er presenterende tale mer en fremføring av et ferdig produkt. Dette kan forekomme som et rent foredrag eller som fasitsvar på et spørsmål fra læreren. I presenterende tale er det resultatet eller fremføringen som er i

fokus, ikke selve tankeprosessen. Den som snakker vil være mer bevisst på sitt publikum og tilpasser språket sitt deretter (Barnes, 2015, s. 5). Der den utforskende samtalen er prøvende og undrende, er den presenterende samtalen konkluderende. Den presenterende talen er en samtaleform man kan kjenne igjen fra mange norske klasserom. Hvis man kikker inn i klasserommene, er det stor sannsynlighet for at elevenes muntlige aktivitet er muntlige presentasjoner, eller som en IRF-samtale mellom lærer og elever. Dette kan minne om funnene gjort av Alexander i den engelske og amerikanske skolen. Den utforskende samtalen, som jeg videre vil sette søkelys på, har også sin plass i det norske klasserommet. Denne er dog vanskeligere å «kvantifisere», måle og planlegge, men vel så viktig som den «presenterende» samtalen. Barnes argumenterer for at den utforskende samtalen kan brukes som et verktøy for å danne ny kunnskap og nye måter å forstå på. Samtalen fremstår gjerne som full av løse setninger, ufullstendige resonnementer og synspunkter som endres. Alt dette er en del av tankeprosessen mot ny kunnskap og forståelse (Barnes, 2015, s. 5). Med den utforskende samtalen kan man sammen med andre prøve ut en ide, eller et forslag til en løsning og se hvordan andre reagerer på dette. Dette ligner mer på den samtalen Alexander ønsket seg. Den samtalen som minner om verden utenfor klasserommet, og den samtalen man bruker når man i arbeids- og privatliv skal løse problemer.

Barnes legger vekt på at man trenger både utforskende og presenterende tale i klasserommet, men de tjener hver sine formål og lærere må være bevisst når man bruker dem. En utfordring Alexander så i sine studier, var at lærere la opp til presenterende tale før elevene egentlig var klar for det. Når elevene fortsatt var i tenkemodus, la lærerne til rette for å bruke presenterende tale, ikke utforskende tale. Dette var med på å forstyrre elevenes tankeprosesser. Lærerne brukte presenterende tale for å komme seg videre med undervisningsopplegget de holdt på med. Han så lærere jakte på et korrekt fasitsvar, ikke etter utforskende tankeprosesser.

Når det er snakk om opplæring i et nytt tema, er det ifølge Barnes mye å tjene på å legge opp et undervisningsopplegg basert på den utforskende samtalen. Poenget hans er at det er den utforskende samtalen som vil føre sammen gammel og ny kunnskap og sette elevene i en situasjon der de kan jobbe med forståelse. Elevene må få tid til å utforske og prøve frem nye ideer, før de er klare til å presentere noe. Det er på denne måten elevene lærer å jobbe med forståelsen sin. Å be elevene komme med presenterende tale på et nytt tema de ikke kan så mye om, vil ifølge Barnes kunne skape forvirring. Som sagt innledningsvis i dette avsnittet, fortjener både utforskende og presenterende tale sin plass i klasserommet. Det er likevel

viktig å påpeke at det kreves balanse mellom de to samtaleformene. Er lærere bevisst når man skal bruke den ene eller andre, vil elevene tjene på dette (Barnes, 2015, s. 7)

2.2.4 Samtaleformer

Der Barnes deler inn samtale i to hovedkategorier, presenterende tale og utforskende tale, tar Mercer dette et steg videre. Mercer har gjennom sin forskning på samtaler mellom elever som skal løse utfordrende problemer, funnet ut at man kan dele inn samtaler i tre hovedkategorier: *Cumulative*, *disputational* og *exploratory* talk (Mercer, 2000). Eller på norsk, kumulative, dispuutpregede og utforskende samtaler.

Den *kumulative* samtalen kjennetegnes ved at man sammen med andre, med gjensidig støttende og ukritisk respons, snakker gjennom utfordringer, uten at det fører til danning av ny kunnskap. Det vil altså være en samtale preget av støttende ord, uten kritiske spørsmål underveis. På denne måten bygger man på hverandres bidrag og kommer frem til et svar. Ettersom ideene ikke blir konfrontert, eller utfordret, vil man bare nikke anerkjennende til alt som blir sagt og man er ikke sikker på om det man kommer frem til er en god løsning (Mercer, 2000, s. 97). Skulle man forklart den kumulative samtalen med ett ord, kunne man brukt ordet *enig* som en god illustrasjon på hva som kjennetegner den.

En *dispuutpreget* samtale kjennetegnes ved en manglende vilje til å innta en annen persons synspunkt, og følgelig manglende vilje til å revurdere sitt eget synspunkt. Samtalen vil ofte bære preg av utvekslinger som kan se ut som dette: «Jo, sånn er det» og «nei, det er det ikke» (Mercer, 2000, s. 97). I denne type samtaler kan man ofte se at deltakerne heller prøver å overbevise om at en har det «rette svaret», enn å i fellesskap komme til enighet om en løsning. Et ord som kan kjennetegne den dispuutpregede samtalen er ordet «uenig».

Mercer løfter frem den *utforskende samtalen* som den samtaletypen med størst læringsutbytte. Den kjennetegnes ved at samtalepartnerne *kritisk, men konstruktivt*, diskuterer hverandres ideer. Man vil sammen diskutere mulige løsninger på et problem og argumenter vil gjennomsyre samtalen (Mercer, 2000, s. 98). I denne samtaleformen vil det være rom for å prøve og feile. En person kommer med et forslag, gruppen diskuterer før de kanskje kommer med et nytt forslag. På denne måten vil man høre hverandres tentative ideer og dette vil være viktig for å danne en arena for prøving og feiling. Fordi man sammen deler ideer der samarbeid står i fokus, vil den utforskende samtalen være en gunstig måte å løse utfordrende problemer på.

Barnes forklarer tydelig og godt hva som er forskjellen på presenterende og utforskende tale, og gir flere kjennetegn på begge. Mercer med sin tredeling gjør det enklere å identifisere den utforskende samtalen og skille den ut fra andre samtaleformer. Mercer sin utforskende samtale bygger på samme oppfattelse som Barnes sin utforskende samtale, han gjør det bare enklere å identifisere den. Fra en lærers perspektiv vil man med Mercer sin tredeling raskere kunne høre om samtalen i klasserommet er disputtpreget, kumulativ eller utforskende. Da kan man gå rundt i et summende klasserom og lytte etter om de stort sett er enige, uenige, eller har en konstruktiv diskusjon.

Det er viktig å påpeke at dette er å regne som hovedkategorier, de aller fleste samtaler vil kunne ha innslag av alle tre samtaletypene. Dersom man gjør en samtaleanalyse, vil man kunne se at samtaler svinger innom flere, og kanskje alle av disse samtaleformene. Det vil likevel være mulig å høre om en samtale har overvekt av kumulativ, disputtpreget eller utforskende samtale. Derfor vil disse tre kategoriene fungere godt som en slags grovsortering av samtaler og er noe jeg vil bruke i denne oppgaven. Derfor vil denne oppgaven ta med seg både Barnes og Mercer sin definisjon av utforskende samtale.

2.2.5 Samtaler mellom elever:

Neil Mercer trekker inn begrepene symmetriske og asymmetriske samtaler, når han snakker om ulike samtaler i klasserommet (Mercer & Dawes, 2015, s. 60). Den klassiske lærer-elev-samtalen er asymmetrisk, det betyr at det er et maktforhold mellom lærer og elev. Læreren er på toppen, og elevene under. Elevene har lært at de skal høre etter og være stille når læreren snakker, og vente på tur når læreren stiller spørsmål. På denne måten kan det være vanskelig å komme med nye, uferdige ideer. Til forskjell fra asymmetriske lærer-elev-samtaler, er elev-elev-samtaler symmetriske. Det betyr at alle stiller på samme «nivå», det er ingen som er over de andre (Mercer & Dawes, 2015, s. 60). De er alle elever. Riktignok vil det kunne være elever som er mer styrende enn andre, men samtalene er i prinsippet symmetriske. At noen er mer styrende enn andre er nokså relativt, det vil være store forskjeller både på klassenivå og gruppenivå. Det kan være en klasseromskultur der enkelte elever har stor påvirkning i en klasse, eller tilsvarende liten påvirkning i en klasse. Gruppesammensetningen kan også være avgjørende for om noen styrer en samtale mer enn andre. Hvis en elev som er naturlig muntlig aktiv havner sammen med to som ikke er det, vil det kunne tenkes at det blir en som styrer mer enn andre. Dette vil være tanker å ta med seg for en lærer, det vil kunne være forskjeller i symmetri alt etter gruppesammensetningen. Prinsippet står uansett, de er på samme nivået i «hierarkiet», de har ingen over, eller under seg, de er elever i samme klasse.

En symmetrisk samtale bærer med seg flere fordeler, ifølge Mercer. Det er for eksempel en større aksept for å stille spørsmål til andre på gruppen, det er ikke så naturlig å utfordre lærerens ord som det er å utfordre en medelevs ord. Det er også lettere å komme med konstruktiv tilbakemelding til en medelev som snakker, enn en lærer som snakker. På denne måten kan man vise at man er uenig/enig i en påstand og slik trene seg på å diskutere ulike synspunkt. En annen fordel med den symmetriske elev-elev-samtalen, er at man ikke trenger å bli «valgt» for å snakke, elevene snakker når de vil snakke (Mercer & Dawes, 2015, s. 64).

Barnes fant gjennom sine studier ut at man ikke må falle for fristelsen om å bare slippe elevene løs med gruppesamtaler, helt på egen hånd (Barnes, 2015, s. 7). Uforberedte gruppesamtaler førte til at det var få grupper som hadde gode, utforskende samtaler. Læreren holdt seg passiv i forkant, underveis og etter samtalen, istedenfor å være aktiv i hele prosessen. Elevene gjorde samtalene alene, uten støtte fra læreren. De visste ikke helt hva de skulle gjøre, eller hva som var forventet av dem (Barnes, 2015, s. 7). Barnes pekte også på at elevene har ulik tilgang til å lære seg å diskutere med andre. Barnes hevder at elevene trenger hjelp til å utvikle diskusjonsferdigheter og det er her skolen kommer inn. Læreren må planlegge samtalene før de gjennomføres. Elevene må lære hvordan de skal gjennomføre samtalene på egen hånd. Et steg i denne prosessen kan være å etablere samtaleregler, noe Mercer også argumenterer for. Det er ikke alle elever som vet hvordan man tar del i en diskusjon, og da kan samtaleregler være med på å synliggjøre hva som forventes, og hva som ikke forventes (Mercer & Dawes, 2015, s. 65). Ifølge Mercer vil det være lurt å bli enige med klassen om hvilke samtaleregler klassen skal følge.

Det å blottlegge seg for de andre på gruppen med uferdige resonnement, er ifølge Mercer noe som krever mot. Det kan oppleves som en risiko å «tenke høyt» mens de andre hører på, og da trenger man tillit fra de andre gruppemedlemmene for å slippe tankene sine løs. Uten tillit til hverandre, vil det være vanskelig å komme med utprøvende ideer (Mercer & Dawes, 2015, s. 66). Derfor vil det være viktig at læreren etablerer et sunt klasserommiljø for samtale. Samtalereglene vil kunne hjelpe med dette. Etter hvert vil det kunne bygge seg opp tillit mellom elev-elev, og elev-lærere og gi den utforskende samtalen grobunn.

Mercer gjennomførte et forskningsprosjekt kalt «Thinking Together». I dette prosjektet så han alle de overnevnte fordelene med diskusjonsbaserte aktiviteter (Mercer & Dawes, 2015, s. 67). Derfor argumenterer Mercer for at man må legge til rette for utforskende samtaler i klasserommet, og lære elevene hvordan man gjennomfører dem.

2.2.6 Mercers tre steg for å legge til rette for utforskende samtaler:

At den utforskende samtalen fortjener en større plass i klasserommet har både Barnes, Mercer, Alexander og flere argumentert godt for. De har løftet frem fordelene av å ha et klasserom der det er en fornuftig balanse mellom presenterende tale, og utforskende tale. De pekte også på at det var viktig med en balanse mellom asymmetriske samtaler og symmetriske samtaler. For å legge til rette for at man i større grad kan lykkes med den utforskende samtalen i klasserommet, har Mercer listet opp tre punkter han mener må ligge til grunn for at det skal skje.

Det første steget handler ifølge Mercer om lærerens rolle. Læreren bør innta en aktiv rolle slik at elevene, gjennom lærerens ord og handlinger, kan se hvordan språket kan brukes for å tenke sammen. Hvis læreren ønsker at elevene skal bli mer delaktige og stille spørsmål, må læreren selv vise hvordan dette kan gjøres. På denne måten kan lærerens væremåte fungere som et læringsbilde for elevene. Læreren må selv vise hvordan han eller hun prøver ut uferdige resonnement for å komme frem til et svar. Mercer peker også på at man kan spørre elevene om å begrunne sine svar, kanskje se en sak fra motsatt synspunkt for å utforske svaret sitt. Læreren må gå foran som et eksempel og vise at man ikke er ute etter et «rett svar». Gjennom aktive handlinger som vist ovenfor, hevder Mercer at elevene vil kunne se hvordan utforskende samtale kan gjøres og lære av dette. Dette vil være et viktig første steg på veien mot en utforskende klasseromskultur (Mercer & Dawes, 2015, s. 70).

Det andre steget Mercer trekker frem er samtaleregler, eller grunnprinsipper for samtale i klasserommet. Ved å ha noen felles regler eller prinsipper, kan dette bygge en grunnmur for samtalen man ønsker skal finne sted i og utenfor klasserommet. Mercer argumenterer for at det vil være hensiktsmessig å danne disse reglene sammen med elevene. På denne måten vil de selv ha et eierskap til det og være mer bevisst på hva de ønsker av samtaler mellom elev-lærer og elev-elev. Dette steget er ifølge Mercer helt nødvendig om man skal få ut det fulle potensialet som ligger i den utforskende samtalen (Mercer & Dawes, 2015, s. 70).

Det tredje, og siste steget, handler om selve aktiviteten, gruppeaktiviteten. Aktiviteten skal invitere til diskusjon. Samtidig skal den åpne opp for at gruppen skal kunne danne en felles forståelse av det de diskuterer. Aktiviteten bør legge til rette for et utforskende fellesskap, der gruppen sammen ønsker å utforske ulike problemstillinger. Derfor bør aktiviteten legges opp til ulike måter å løse en utfordring på. Dette kan være med på å få frem flere synspunkt. Mercer trekker også frem at det bør være aktiviteter som er meningsfulle for elevene, samt at

de bygger på grunnprinsippet om at det bør bygge på noe kjent før de sammen går inn i det ukjente (Mercer & Dawes, 2015, s. 71).

Det vil selvsagt være opp til den enkelte lærer å finne ut hvilke verdier, regler og aktiviteter man ønsker i sitt klasserom. Men bygger man på disse tre stegene, vil man danne et godt utgangspunkt for en utforskende og fruktbar klasseromskultur (Mercer & Dawes, 2015, s. 71). Dette henger sammen med Barnes sin studie der han viste at man absolutt ikke måtte tro at dette gikk av seg selv. Overlater man elevene til seg selv, uten en plan, går man glipp at et stort potensial. Mercer sine tre steg et godt hjelpemiddel for lærere som ønsker å utnytte det uforløste potensialet man finner i samtalene i klasserommet. Derfor kan man si at summen av disse tre stegene vil danne en solid grunnmur for den utforskende samtalen i klasserommet.

I mitt prosjekt håper jeg at diskusjonsbasert aktivitet, podkastinnspilling, skal hjelpe elevene til å strekke seg lengre enn de ville klart på egen hånd. Håpet er at elevene skal «tenke høyt» og danne ny kunnskap, basert på den de besitter fra før. Sammen skal de utforske mulige løsninger og bryne seg på hverandres synspunkter. Den utforskende samtalen, med tillit som grunnmur, med bærebjelker av samarbeid, utforsking og meningsskaping, vil sammen danne essensen av denne oppgaven.

2.3 Fra teori til analysekategorier:

For å hjelpe meg med å strukturere datamaterialet, trengte jeg kategorier å sortere empirien etter. For det første brukte jeg Mercer sin tredeling for å skille ut hvilken samtaleform som er dominerende. Dette ble brukt som grovsortering av samtalene. I denne oppgaven er jeg interessert i å identifisere den utforskende samtalen, og da trengs det flere kjennetegn å se etter. For å hjelpe meg med dette brukte jeg Åsmund Hennig sine fire kategorier fra artikkelen «Utforskende samtaler om to ungdomsromaner» (Hennig, 2020). Disse er forankret i Mercer og Barnes sine definisjoner av utforskende samtale.

Den første analysekategorien har navnet: *Analysekategori A: Presenterer egne perspektiver i form av respons på teksten (leserespons)*. Ser man til Mercer sin definisjon av utforskende samtale, er det noen hovedmomenter som gjør at den skiller seg fra andre samtaleformer. For det første krever den at man diskuterer noe. Det betyr at en av deltakerne i diskusjonen må ha presentert et eget perspektiv på noe, kommet med et bidrag inn i samtalen som de kan diskutere. De må rett og slett ha noe de kan diskutere. Dette kan gjerne høres som et uferdig og avbrutt resonnement, eller en nølende og usikker fremstilling av en teori.

Analysekategori B: Responderer spørrende og konstruktivt på andre deltakers leseresponser (samtalerespons) Denne kategorien kjennetegnes ved at man kommer med spørrende og konstruktive tilbakemeldinger på andres bidrag inn i diskusjonen. Det er rom for å være uenige, rom for å diskutere hverandres ideer, rom for å prøve og feile. I en samtale kan dette høres som et spørsmål til de andre på gruppen, at noen sier rett ut at de er uenige og etterspør begrunnelser, eller at de sammen elaborerer rundt et synspunkt.

Analysekategori C: Utveksler og begrunner saklig leseresponser og samtaleresponser, og utvikler slik større og felles forståelse og ny innsikt. I denne kategorien kjenner vi igjen prinsippet om å sammen danne ny kunnskap. Tidligere i teoridelen, med tanker fra Mercer og Barnes, har oppgaven vist hvordan språket kan hjelpe med nettopp dette. Her står Mercer sin tanke om «thinking together» sentralt. I en samtale vil dette kunne kjennetegnes ved å lytte etter om elevene sammen responderer på hverandres bidrag, om de diskuterer, og på denne måten kommer frem til en felles forståelse av et tema, eller en problemstilling. Til forskjell fra kategori A er det den siste delen av setningen som blir avgjørende for om sekvenser havner i kategori C. Altså at de sammen klarer å utvikle større forståelse og ny innsikt.

Analysekategori D: Er engasjerte og forsøker å overkomme det uklare og det vanskelige. For å komme frem til en felles forståelse av noe, krever det at man tør gå inn i det som er litt vanskelig og uklart. Uten problemstillinger å diskutere, vil man heller ikke komme frem til nye kunnskap, eller komme frem til en felles forståelse av et tema. Derfor kreves det et engasjement for å gå inn i ulike problemstillinger. Om ingen på gruppen tar ansvar for dette, vil det heller ikke bli noen fruktbare diskusjoner. For å identifisere denne kategorien kan man lytte til elevens evne til å ikke gi seg, hvordan de søker etter et svar eller hvordan de har et ønske om å finne ut av noe.

Ved å bruke disse analysekategoriene, vil det være enklere for meg å skille ut kjennetegn på den utforskende samtalen i podkastinnspillingene. Barnes og Mercer sine tanker om den utforskende samtalen preger alle disse fire kategoriene og vil være til stor hjelp når det kommer til sortering og kategorisering av empirien i oppgaven. Dette vil igjen danne utgangspunktet for analysen, der funnene i analysen vil bli drøftet opp mot teorien i oppgavens diskusjonsdel.

3 Metode for innsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet

3.1 Forskningsdesign

Oppgaven baserer seg på prinsipper fra kvalitative studier. Mer spesifikt er prinsipper hentet fra pedagogisk designforskning (Brekke & Tiller, 2013). I korte trekk går det ut på at man prøver ut et undervisningsopplegg og eventuelt justerer og forbedrer det til neste gang. Det ligger til grunn et ønske om å undersøke og forbedre egen undervisningspraksis. Slik kan en oppgave basert på et undervisningsopplegg gi svar på hva jeg har funnet ut, og hva jeg kan forandre og forbedre til fremtiden.

3.2 Datainnsamling

Utvalget i denne studien bygger på et ikke-sannsynlighetsutvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 136). Et ikke-sannsynlighetsutvalg kjennetegnes ved at man ikke kjenner de enkelte populasjonsmedlemmenes sjanse til å bli med i utvalget. Utvalget er gjort fra klassen jeg selv underviser til daglig, og vil derfor kunne falle inn under begrepet *formålsutvalg* (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 141). Elevene i denne studien er elever ved åttende trinn på en ungdomsskole på Jæren. Det er formålstjenlig for studien min at jeg har gjort utvalget i min egen klasse. Dette valget er basert på den pedagogiske designforskningen, med et ønske om å stille spørsmål og utvikle egen undervisningspraksis. En annen fordel var at elevene også kjente til innspillingsverktøyet *Garageband* som ble brukt i oppgaven. De trengte derfor ikke tekniske instruksjoner som en del av undervisningsopplegget. I tillegg hadde jeg full kontroll over tidsbruk og eventuelle andre praktiske hensyn jeg måtte ta. Alle elevene fikk tilbud om å delta, og etter forskriftene fra NESH (Hvinden & De Nasjonale forskningsetiske, 2016) måtte elevene og foreldre gi samtykke til prosjektet. Her ble skriv fra NSD sendt ut til alle elevene, og de elevene som returnerte skrevet med signatur fra foreldre og dem selv, kunne bli valgt til å delta i prosjektet.

3.3 Undervisningsdesign:

Jeg presenterer under en skjematisk oversikt over undervisningsopplegget slik det ble gjennomført. Hensikten med denne tabellen er å gi en så detaljert beskrivelse av det praktiske undervisningsopplegget som mulig, slik at andre også kan prøve det på egne klasser og skoler. Under tabellen diskuteres metodiske valg, basert på teori om å uttrykke seg muntlig.

Tema	Organisering	Tid
Første filmvisning	Elevene sitter hver for seg og ser filmen på tavla	15 min
Individuell forberedelseslogg - tankekart	Elevene skriver individuelt	10 min
Organisering	Lærer organiserer gruppene Elevene flytter sammen	5 min
Andre filmvisning	Elevene samler seg gruppevis og ser filmen på nytt	15 min
Gruppe forberedelseslogg - tankekart	Elevene skriver sammen på gruppen	15 min
Forberedelser til podkastinnspilling - gruppe	Elevene forbereder podkasten Elevene bestemmer samtaletema	15 min
Podkastinnspilling - gruppe	Elevene samtaler om filmen uten lærer til stede Elevene avslutter med en metasamtale om podkastproduksjon	Opptil 30 min
Innlevering - gruppe	Elevene laster opp podkasten	5 min
Oppsummering og avslutning av økta	Lærer oppsummerer i plenum	5 min
Totalt		115 min

I tillegg til undervisningsopplegget på skolen, skulle også elevene levere lekser i etterkant av undervisningsopplegget. Det ble lagt opp til at elevene skulle besvare noen spørsmål fra meg, men de måtte gjøre det hjemme. Her var tanken at de skulle gjøre det for seg selv, upåvirket av klasseromskontekst, og forhåpentligvis få et mer ærlig svar. Tidsbruken på leksearbeidet er

ikke vesentlig for besvarelsen, og er ikke noe jeg har oversikt over. Svarene i leksearbeidet ble brukt i analysearbeidet og diskutert i drøftingen av oppgaven.

3.3.1 Metodiske valg knyttet til undervisningsopplegget

Ettersom filmen «Pikselhjerte» er nokså kompleks, var det nødvendig for elevene å samle tankene sine først. I artikkelen «Den første gang, den første gang» løftes det frem viktigheten av å sette av tid til tenkeskriving før en går i gang med gruppesamtaler. Dette vil sikre at man får frem flere ideer, friere samtale og en bedre kvalitet på samtalen. Det kan også være med på utjevne eventuelle forskjeller i taletid. Når man kommer forberedt er det lettere å ta ordet (Børresen, 2020, s. 98; Hoel, 1999, s. 45). Min tanke med dette var at det kunne være mer motiverende for elevene å ha skrevet ned noen tanker. Slik hadde de allerede noe klart de kunne diskutere. Etter å ha sett filmen første gang, gikk elevene i gang med å skrive sine individuelle tankekart, slik skjemaet til undervisningsopplegget viser.

Dette var første gang elevene var med på et slikt opplegg, og jeg fryktet at noen av elevene ville sitte igjen med ganske tomme tankekart etter at de fem minuttene var gått. Derfor viste jeg frem noen spørsmål jeg selv hadde formulert. Dette gjorde jeg for å hjelpe elevene til å strukturere sine tanker og idéer. Det må også legges til grunn at elevene går i 8.klasse og ikke er trent i å reflektere å begrunne helt på egen hånd. Faren med at lærer stiller spørsmål, er at samtalen etterpå kan bli litt mekanisk. Det kan fort bli til at elevene leser opp spørsmålene og svarer kort på disse. Elevene er så vant til å svare på spørsmål fra en lærer, at det for flere grupper vil være vanskelig å løsrive seg fra disse spørsmålene. Målet med å stille spørsmålene var at jeg skulle få det beste fra to verdener. Deres egne tanker først, før de sper på med flere ideer etter å ha svart på spørsmålene mine.

I undervisningsopplegget la jeg også opp til at elevene skulle avslutte podkastproduksjonen med en metasamtale om podkastinnspillingen. Ifølge Børresen bør alle samtaler avsluttes med en samtale om samtalen. Dette i form av noen momenter der de snakker om hva de har lært, hva som gikk bra/dårlig og hva de har gjort (Børresen et al., 2019, s. 72). For å hjelpe elevene med dette, stilte jeg noen spørsmål som de skulle svare på. Spørsmålene handlet om hva de hadde lært, samtalens innhold og hva de synes de fikk til. Disse vil også gi datamateriale som kan brukes i analysen og drøftingen senere i oppgaven. I mitt undervisningsopplegg la jeg opp til tenkepauser i form av tankekart to ganger, først individuelt og så sammen med gruppen. Dette gjorde jeg som et ledd i å aktivisere elevene, slik at de kunne ta med seg noen tanker til podkastproduksjonen.

Gruppene for podkastproduksjonen ble laget av meg, læreren i klassen. Noe av målet for undervisningsopplegget var at det skulle være en positiv opplevelse for alle i klassen, også de som ikke er så glade i å uttrykke seg muntlig. I artikkelen «*Norskfaget og de tause elevene*» poengteres det at mindre grupper er best egnet for å kunne få muligheten til å resonnerer og tenke høyt sammen med andre (Danielsen, 1999, s. 65). Det ble lagt spesielt vekt på at mindre grupper var mer passende for de tause elevene, de som ikke får vist hva de kan. Mindre grupper blir ikke videre definert i denne artikkelen. Jeg lener meg også på Hennig som argumenterer for at størrelsen på gruppen ikke må virke negativt inn på elevenes muligheter til å delta og bidra i gruppen (Hennig, 2012, s. 101). Derfor endte jeg opp med tre elever per gruppe. Det vil etter min vurdering være nok elever til å diskutere med, men ikke så mange at man kan gjemme seg bort. Av praktiske hensyn er også tre et passende antall. Det ville blitt mer utfordrende å transkribere med flere elever på gruppen. Det ville vært fare for at de snakket i munnen på hverandre, noe som kunne gjort transkriberingsarbeidet mye vanskeligere. Etersom de var tre på gruppen ble det ikke kjønnslig balanse. Det ble også forsøksvis dannet heterogene grupper, som kan være en fin ressurs for ulike synspunkter (Hennig, 2012, s. 102).

Sammen med elevene dannet vi også felles samtaleregler for gruppene. Dette ble gjort før første filmvisning. Basert på teori fra Mercer og Barnes m.fl ble vi enige om samtalereglene sammen. På denne måten prøvde jeg å sikre at alle gruppene skulle ha samme utgangspunkt, og samme rammer rundt innspillingen.

3.4 Valg av kortfilmen «Pikselhjerte»

Valget av en kortfilm lener seg på den nye læreplanen i norsk. Her står det at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep, og presiserer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksmåter. I samme skriv er det også nevnt at elevene skal *utforske* tekster, noe som passer godt til denne oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

En god diskusjonsaktivitet bør også være et tema som har et spekter av mulige løsninger, samt at «den beste løsningen» ikke må være åpenbar (Børresen et al., 2019, s. 47). Kortfilmen «Pikselhjerte» kan absolutt sies å være en film med flere mulige tolkninger og eventuelle løsninger. Det er en kompleks film med flere lag. I kommentarfeltet på YouTube som hører til filmen, ser man at det diskuteres flere ulike tolkninger av den. Dette poengteres også i artikkelen «Kortfilmen du må se», der det står at *alt er kanskje ikke som du tror i denne*

fortellingen (Grindhaug, 2020). Dette kan si noe om kompleksiteten som finnes i filmen, det er flere måter å tolke den på.

Når det gjelder målgruppen og hvem filmen passer for, refererer jeg til filmskaper Hallvard Ulvsund som sier: *Dette er en film som kan sees av både barn og voksne* (Hemming, 2020). Ved første øyekast skulle man tro at dette var en film ment for barn, men førsteinntrykket viser seg fort å ikke stemme. Det vil med andre ord være mulig å argumentere for at filmen «Pikselhjerte» vil være tilstrekkelig utfordrende for elever på åttende trinn. I og med at det finnes flere lag, og flere måter å se filmen på, kan man lese av undervisningsopplegget at elevene så filmen to ganger. Dette for å hjelpe elevene til å kanskje se nye muligheter, eller å gå dypere inn i filmen. Ved å kun se filmen en gang, fryktet jeg at elevene kunne ha et tynt grunnlag å gå inn i samtalen med.

Et godt tema er et tema som også er noe elevene er interessert i, eller blir interessert i underveis i arbeidet (Børresen et al., 2019, s. 47). Kortfilmen «Pikselhjerte» er laget som en hyllest til dataspill, og den animerte stilen er sterkt preget av dette (Hemming, 2020). Ifølge rapporten «Barn og medier 2020» er det hele 86 % av barn mellom 9-18 år som spiller dataspill (Medietilsynet, 2020). Blant guttene var det 96% som svarte at de spiller dataspill, og 76% prosent blant jentene. Det kan derfor tenkes at dataspillkonteksten var med på å gjøre flere av elevene engasjerte i filmen. I filmen er det også flere referanser til dataspill, blant annet at man må velge mellom to valg som får konsekvenser, og ikke minst tittelen på filmen «Pikselhjerte» som også kan assosieres med dataspill. Statistikken viser at det kan være en svært stor andel av klassen som kan ha kjennskap til dataspill. Kunnskapen elevene har om dataspill og referansene til dataspill, kan være med på å danne referanserammer elevene kan bruke i podkastinnspillingen.

Videre har også filmen med seg en humoristisk side, som gjør at den fanger oppmerksomheten til elevene. Ved å velge denne filmen, mener jeg at jeg la til rette for at elevene kunne utforske og samtale om et tema der det ikke finnes noen «beste løsning».

3.5 Valg av podkast som undervisningsaktivitet

Valget av podkast som elevaktivitet vil jeg også kommentere kort. Podkast er i vinden som aldri før, det blir lyttet til flere og flere podkaster, og det tjenes stadig mer penger på dette mediet. I en samtale med klassen i forkant av prosjektet, var det flere elever som kunne fortelle at de fulgte med på ulike podkaster og hadde kjennskap til podkast. I samtalen snakket vi blant annet snakket om podkastens særpreg, den løse, uformelle tonen mellom deltakerne. I

tillegg lytter jeg selv til flere podkaster, og tenkte at det ville vært en interessant ide å gjennomføre utforskende samtaler med innrammingen til en podkast. Jeg fant også frem til andre forskningsprosjekter der det hadde blitt gjennomført elevprodusert podkast og ble inspirert av resultatene jeg fant (Kemp, Mellor, Kotter & Oosthoek, 2012). I tillegg la jeg merke til at det ikke var gjort særlig mye forskning ved bruk av podkast i skolesammenheng, iallfall ikke på ungdomsskolenivå.

I Mercer sitt tredje steg for å legge til rette for utforskende samtaler, pekte han på at aktiviteten måtte legge til rette for diskusjon, samtidig som man skal kunne komme frem til en felles meningsdannelse. Mercer argumenterte også for at aktiviteten bør være meningsfull for elevene. Tanken min med podkastinnrammingen, var at den uformelle tonen til en podkast gikk godt sammen med teorien som finnes om den utforskende samtalen. Spesielt Mercer sitt poeng om at aktiviteten skulle legge til rette for ulike måter å løse en utfordring på. Jeg ventet å finne at den uformelle tonen i en podkast gikk godt sammen med den utforskende samtalen. En podkast er ikke planlagt i detalj, den oppstår der og da. I tillegg håpte jeg at podkastinnspilling kunne være meningsfullt for elevene, ettersom dette er noe som er aktuelt og flere har kjennskap til fra før.

Med bakgrunn i podkastinnspilling om filmen «Pikselhjerte», håpte jeg at jeg hadde laget et undervisningsopplegg som kunne være meningsfullt for elevene og få frem flere sider ved den utforskende samtalen.

3.6 Analyseprosessen:

3.6.1 Oversikt:

For å få en oversikt over datamaterialet jobbet jeg meg gjennom flere steg. Det første steget handlet om å lytte gjennom alle de elevproduserte podkastene. Dette gjorde jeg for å få et helhetlig bilde av undervisningsopplegget. Underveis mens jeg lyttet, noterte jeg meg ned stikkord om det var overvekt av kumulative, disputtpregede, eller utforskende trekk i samtalen. Dette ga meg et overblikk over materialet, og utvelgelsen ble tatt på et mer objektivt og kvalifisert grunnlag. Jeg endte opp med tre grupper jeg mente var interessante for oppgaven min. Målet var å vise frem flere sider av den utforskende samtalen, både fordeler og utfordringer, noe jeg mente disse gruppene kunne være med å fortelle.

3.6.2 Transkribering:

Etter at de tre podkastene hadde blitt valgt, startet transkriberingen av podkastene. For å hjelpe meg med det brukte jeg programmet Nvivo 12. Dette er et verktøy som er godt egnet til

behandling av kvalitativ data, og særlig transkribert data. Det gir en enkel oversikt og gir mulighet til å ha transkripsjonen, kodene, og lydfilene i samme system, noe som var en stor fordel i analysearbeidet.

Å *transkribere* et lydopptak, betyr ifølge Kvale og Brinkmann at man transformerer materiale fra en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 204). Det vil være flere faktorer som går tapt i transformeringen, kroppsspråk, holdning og gester er eksempler på dette (Kvale et al., 2015, s. 205). Likevel kan det også ses på fra den andre siden. Jeg var ikke til stede under selve innspillingen, det betyr at jeg ikke ble berørt av stemning, fjesuttrykk eller andre faktorer som kunne vært med på å fargelegge transkriberingen. Ettersom jeg kjenner elevene godt, kunne dette påvirket transkriberingsarbeidet. På grunn av oppgavens begrensning ble kun de tre utvalgte gruppens podkaster transkribert. Det ville ikke vært tid, eller hensiktsmessig å transkribere alle podkastene i prosjektet.

Jeg lyttet meg gjennom hver podkast flere ganger, spolte frem og tilbake og noterte underveis, mens jeg hele tiden prøvde å være så nøyaktig som overhodet mulig. Siden jeg brukte tematiske analysekategorier, var det ikke hensiktsmessig å bruke avanserte transkripsjonsnøkler for samtaleanalyse. For denne oppgaven er det temaet og det de snakker om som er interessant. Ord som «eh», «uhm» og «hm» er utelatt fra transkriberingen, disse er unødvendige for analysearbeidet. Ord som «mhm» er derimot med, da disse passer godt inn under analysekategori B og C. Videre ble resten av samtalene skrevet om fra muntlig dialekt til bokmål. Det er også brukt «...» for å illustrere lengre tenkepauser og «-» for å illustrere avbrytelser.

3.6.3 Koding:

Koding er ifølge Kvale og Brinkmann nedbrytning av tekst i mer håndterlige stykker (Kvale et al., 2015, s. 355). Det er det jeg har brukt kodingen til, et stort datamateriale med mye tekst ble brutt ned til mer håndterlige tekststykker. For å «angripe» datamaterialet lyttet jeg gjennom podkastene flere ganger. Etter første gjennomlytting, noterte jeg meg stikkord underveis der jeg noterte ned om samtalen bar størst preg av å være kumulativ, disputtpreget, eller utforskende. En åpen tilnærming til datamaterialet gir et helhetlig bilde av hvordan undervisningsopplegget hadde vært. Etter først å ha blitt kjent med materialet, startet jobben med å kategorisere materialet i mer håndterlige stykker. Nvivo 12 kaller kategorier for «noder». Jeg opprettet fire noder, de fire analysekategoriene tidligere vist i teoridelen av oppgaven. På denne måten brukte jeg analysekategoriene til å kategorisere materialet mitt,

noe som gjorde analysearbeidet mer oversiktlig og effektivt. Dette arbeidet ble gjort to ganger, med flere måneders mellomrom. Jeg gjorde det to ganger for å se om jeg hadde gått glipp av noe første gang, og samtidig passe på at jeg ikke var farget av å «være lei» av en gruppe første gang jeg gjennomførte analysen. På denne måten prøvde jeg å sikre best mulig kvalitet på datamaterialet i prosjektet.

3.7 Leksearbeid

For å gi et bredere datautvalg skulle også elevene levere leksearbeid knyttet til prosjektet. Jeg hadde formulert noen spørsmål de skulle besvare hjemme, etter at de var ferdige med prosjektet. Dette er spørsmålene elevene skulle besvare:

1. Hva lærte du av å spille inn podkast?
2. Hvordan synes du det var å spille inn podkast? Begrunn svaret.
3. Hvordan fungerte gruppearbeidet? Hva fikk dere til, hva fikk dere ikke så godt til? Vis gjerne til eksempler.
4. Hva synes du at du fikk til/var god på?
5. Hvis du skulle gitt deg selv en vurdering (høy, middels og lav) hva hadde du gitt deg selv? Begrunn svaret.
6. Ville du gjort dette igjen? Begrunn svaret.

Tanken med leksearbeidet var at jeg ville få avdekke litt av deres motivasjon, opplevelse, samt informasjon om elevenes læringsutbytte til senere undervisningsopplegg. Det kan tenkes at noen av spørsmålene ble litt vel ledende, og ikke så åpne som man kanskje skulle ønske. Elevene går i åttende klasse, og erfaringen min er at de trenger veiledning i form av konkrete spørsmål. Eksempel på elevenes leksearbeid vil oppgaven vise i drøftingen av funnene.

Med elevprodusert podkast, elevenes tankekart og leksearbeid sikret jeg meg et bredt datautvalg. Med disse kildene kan man finne elevenes tanker i både gruppe- og individform. Målet med dette er å gi et godt utgangspunkt for å diskutere og analysere det datamaterialet måtte avdekke. I tillegg vil et bredere datautvalg være med på å styrke validiteten og reliabiliteten til oppgaven.

3.8 Overførbarhet, reliabilitet og validitet

3.8.1 Overførbarhet

Ifølge Thagaard er det en viktig målsetting med kvalitative studier at et enkelt prosjekt skal ha en mer generell relevans (Thagaard, 2018, s. 182). Forskningsprosjektet skal med andre ord etterstrebe å ha relevans utover seg selv. Dette kalles for overførbarhet. For at dette skal være

mulig, i mitt prosjekt med få deltakere, er det nødvendig å være svært grundig i gjennomgang av hva jeg har gjort, hvorfor jeg har gjort det, og hvordan jeg har gjort det. Under kommer jeg til å argumentere for hvilke grep som er gjort for å styrke oppgavens reliabilitet og validitet. Med en grundig gjennomgang av dette, kan dette være med på å gi grunnlag for å si noe om oppgavens muligheter for overførbarhet.

3.8.2 Reliabilitet

For å sikre at denne studien er så transparent som mulig, har jeg gjennom dette metodekapitlet forsøkt å beskrive i detalj hvordan dataene er hentet inn, hvordan de er bearbeidet og hvordan de er analysert. Ved å beskrive denne prosessen i detalj, vil man være nærmere Clifford Geertz sin definisjon av «Thick descriptions» (Thagaard, 2018, s. 19) . Dette samsvarer også godt med David Silverman sine tanker om gjennomsiktighet, der han trekker inn at en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analyse vil være nyttig for en utenforstående som vil gjøre det samme (Silverman, 2013). Ifølge Thagaard bør man være så konkret og spesifikk som mulig i beskrivelsene av fremgangsmåtene som er benyttet for å utvikle data (Thagaard, 2018, s. 188). Derfor har jeg i dette metodekapitlet lagt ved en skjematisk oversikt av undervisningsopplegget, med tilhørende tidsbruk og programvarebruk. Ved å følge den skjematiske oversikten tilhørende undervisningsprosjektet, vil det være mulig for andre lærere å gjennomføre det samme som jeg har gjort. Analysekategoriene er også tilgjengelig, slik at det vil være mulig å gjennomføre samme analysemetode jeg brukte. I tillegg kan vedleggene i oppgaven være med på å gjøre oppgaven mer tilgjengelig for andre som vil prøve det samme. Med disse beskrivelsene vil det være mulig å gå grundig inn i hva jeg har gjort, og hvordan jeg har gjort det. Dette er med på å styrke reliabiliteten til oppgaven.

I denne studien vil det være en styrke for reliabiliteten at jeg har samlet inn flere kilder til primærdata. Lydopptak gjennom podkastproduksjon er et godt grunnlag for å innhente informasjon om elevenes oppfattelse av filmen «Pikselhjerte». I tillegg har elevene levert inn sine tankekart der de skrev ned sine tanker etter første og andre gang vi ser filmen. I etterkant av undervisningsopplegget leverte elevene inn leksearbeid direkte knyttet til innspillingen. På denne måten vil man kunne speile tankekartene og leksearbeidet opp mot den endelige podkasten. Dette vil gi oppgaven flere ben å stå på og dermed være med på å styrke reliabiliteten.

I kapitlet som handler om etikk knyttet til forskningsprosjektet, prøvde jeg å være så konkret og detaljert som mulig om hvordan min rolle som lærer og forsker i egen klasse har vært. Jeg pekte på ulike utfordringer knyttet til min rolle, og hvordan jeg gikk frem for å løse dem.

Ifølge Thagaard er det viktig å reflektere rundt forskerens posisjon og hvordan den har betydning for utvikling av dataene (Thagaard, 2018, s. 189).

3.8.3 Validitet

Validiteten handler om hvordan man tolker dataene man får inn (Thagaard, 2018, s. 181). Enkelt forklart handler det om man har undersøkt det man skulle undersøke. Noen ledd i å styrke validiteten til oppgaven har vært å sortere funnene etter analysekategorier. På denne måten vil det ligge et objektivt argument til grunn for sorteringen. Analysearbeidet er også gjort flere ganger, med et tidsrom på 2-3 måneder. Det var ikke slik at jeg ble «lei» av noen av gruppene, eller at jeg var påvirket av stemningen i et øyeblikk. Ved å gjennomgå analysen flere ganger, sikret jeg et rettferdig utgangspunkt for de tre gruppene og et mest mulig valid resultat.

I analysedelen av oppgaven, viser jeg også hele tiden til de faktiske situatene fra elevenes podkaster. De blir eksemplifisert med sitater som diskuteres gjennom hele analysen. På denne måten kan leseren se hva elevene har sagt, og på denne måten selv vurdere tolkningens holdbarhet. Dette kan være med på å styrke oppgavens validitet.

3.9 Etikk

Når man forsker på barn og unge er det strenge retningslinjer som gjelder. For det første må prosjektet godkjennes av NSD før det kunne starte. Dette var nødvendig for å sikre at gjennomføringen foregikk på en forsvarlig måte. Videre trengtes det godkjenning av elever og foresatte, med full mulighet til å trekke seg fra studien når som helst. Etersom jeg er forsker og lærer i dette prosjektet, ble informasjon om studien gitt av meg i klasserommet. Jeg la vekt på å klargjøre forskjellene i rollen som lærer og forsker, jamfør punkt B 18 «*Ansvar for å framtre med klarhet*» (Hvinden & De Nasjonale forskningsetiske, 2016). Elevene i denne studien er 13-14 år og første året på ungdomsskolen og det har vært mye nytt for elevene med overgang fra barneskole til ungdomsskole. Derfor var det nødvendig med en avklaring av rollene som lærer og forsker, og forskjellen på å delta/ikke delta i prosjektet for elevene.

Å være forsker og lærer i egen klasse medfører seg flere etiske utfordringer. Ifølge NESH skal informasjonen bli gitt på en nøytral måte, som gjør at deltakerne ikke utsettes for utilbørlig press. Informasjonen skal også være alderstilpasset slik at elevene forstår hva de kan delta i. Her kommer vi inn på den første og kanskje største etiske problemstillingen, maktforholdet mellom forsker/lærer og elev. Det vil være grunn til å tro at elevene opplever at jeg, som deres kontaktlærer, automatisk legger press på dem til å være med. De er vant til å høre på læreren,

og når nå læreren deres presenterer en studie som skal være frivillig, kan nok dette oppleves som «frivillig tvang» (Hvinden & De Nasjonale forskningsetiske, 2016). Ettersom dette er i åttende klasse, kan det godt være at flere av elevene er lojale mot læreren sin. De ønsker det læreren ønsker, og gjør det han/hun sier. Hadde prosjektet blitt gjennomført i tiende klasse, der elevene har blitt mer selvstendige og trygge på seg selv og egen rolle, kan det tenkes at elevene i større grad kunne stilt spørsmål og vært kritiske til undervisningsopplegget. Det kan tenkes at elevene i klassen opplever denne studien mer som at de *bør* være med, enn at de *kan* være med.

Filmen «Pikselherte» tar opp et alvorlig tema, døden. Dette vil kunne være utfordrende for en elev i 8.klasse å snakke om. De befinner seg i en meget sårbar fase i livet, og dette temaet kan være spesielt utfordrende for noen. Likevel vurderte jeg som forsker og lærer at dette var et tema som kunne passe til klassen, og at det var et tema som kunne skape diskusjon og gode samtaler. I tillegg viste jeg tidligere til at dette er en film for barn og voksne, og at de gjerne kan se den sammen.

Alle deltakerne i studien er anonymisert, det vil ikke være mulig å knytte elevenes ekte navn til prosjektet. Gjennom transkripsjon har elevene fått hvert sitt pseudonym, pseudonymene er plukket tilfeldig fra SSB sin navnedatabase. Det har blitt laget en oversikt over hvilke elever som har hvilke pseudonym, til eventuelle fremtidige prosjekter, men denne er lagret lokalt på en kryptert harddisk. I analysearbeidet blir sammensettingen av gutter og jenter presentert, men elevene vet ikke selv hvilke grupper som har blitt valgt av de som ønsket å delta.

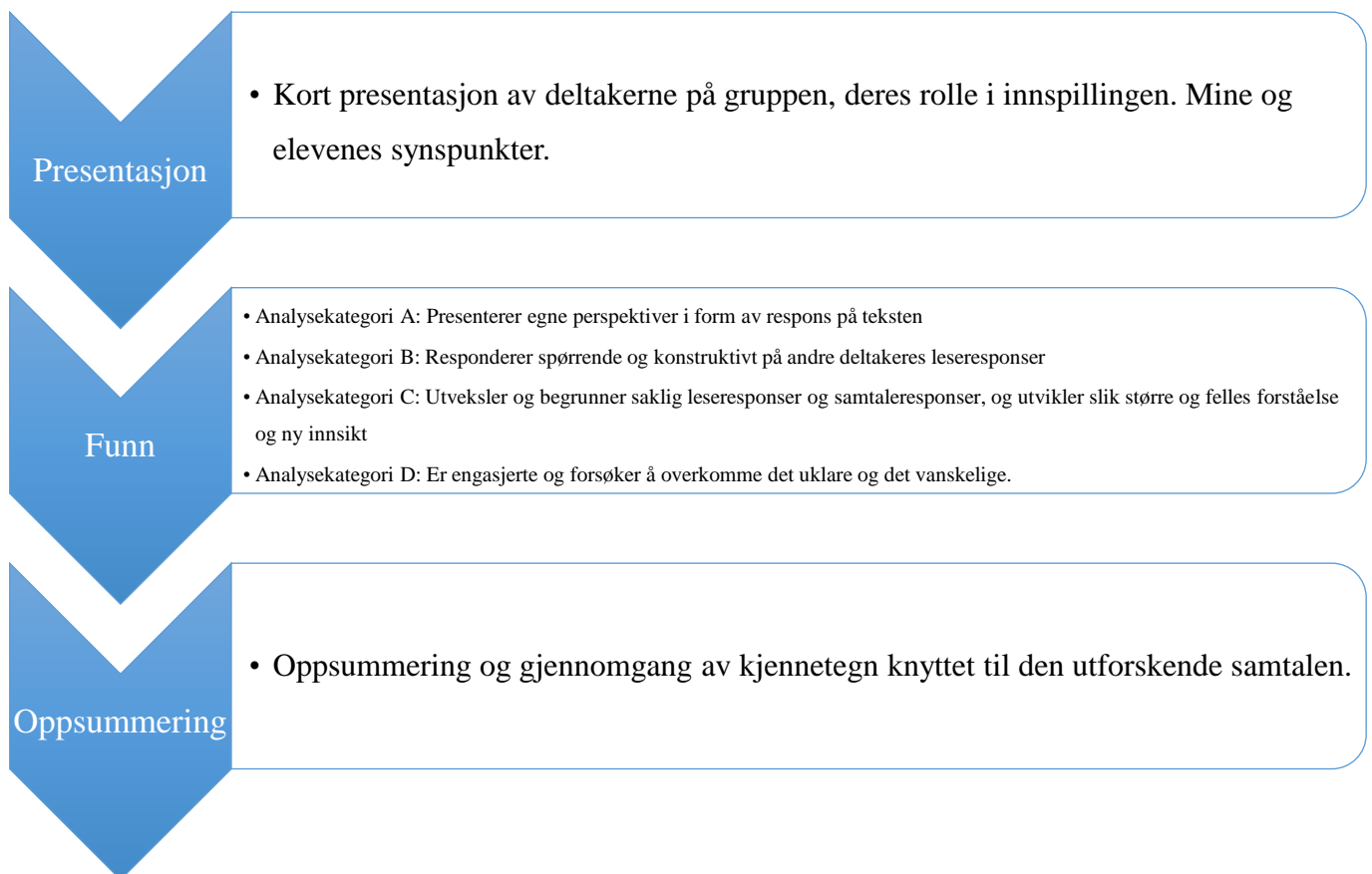
Tankekart og podkaster er lagret på en forsvarlig måte som ivaretar elevenes personvern, de er lagret lokalt på en kryptert harddisk. Datamaterialet fra denne studien vil bli slettet når studien avsluttes i juni 2021.

Å høre barns stemme i forskningen er viktig, og ved hjelp av NSD og NESH ble elevenes rettigheter og sikkerhet bevart, og studien kunne gjennomføres.

4 Analyse av elevenes podkaster

Kapittel 4 vil ta for seg analyser av de tre podkastene. Samtalene vil følge den samme analysestrukturen. Først vil jeg se litt på gruppens forberedelsesark og ta for meg hvem som er med på gruppen. Ettersom jeg er forsker og lærer i en klasse jeg kjenner, vil det være nødvendig å presentere elevsammensettingen på gruppene, da dette vil kunne ha påvirkning på samtale. I tillegg til mine vurderinger av elevene, vil også elevenes leksearbeid bli trukket inn. Leksearbeidet vil være med på å understreke funnene gjort i analysearbeidet og gi rom for elevenes perspektiv i undervisningsopplegget.

Videre vil jeg ta for meg analysekategoriene, A, B, C, og D der jeg vil løfte frem samtaleutdrag tilhørende hver kategori fra hver samtale. Til slutt vil jeg si noe oppsummerende om funnene i samtale, før disse drøftes i kapittel 5. Følgende struktur finner sted: innledende ord om gruppen, presentasjon av funn tilhørende hver analysekategori, før jeg til slutt vil oppsummere hovedfunn fra hver samtale. Denne strukturen vil følge alle tre samtale og er tydeliggjort med figuren under.



Figur 1 - Analysemodell brukt i oppgaven

4. 1 Gruppe 1 – Gunnar, Lasse og Emilie

4.1.1 Presentasjon av gruppen:

Denne gruppen fremstår som den mest heterogene gruppen av de tre jeg har valgt. Med heterogen gruppe, mener jeg ulikheter både når det gjelder faglig nivå og ikke minst muntlige ferdigheter og trygghet i muntlige situasjoner. Emilie som tilhører denne gruppen er svært komfortabel i muntlige situasjoner, mens guttene på gruppen ikke er særlig komfortable i muntlige situasjoner. Dette er noe man tydelig kan høre da Emilie ofte er initiativtaker til nye sekvenser, mens guttene stort sett henger seg på hennes bidrag, eller svarer på spørsmål hun stiller.

For å prøve å vise forskjellen på elevene, vil jeg vise frem utdrag fra samtalen, samt spørsmål de har besvart i leksearbeid hjemme. Her er det forsøkt å belyse hvordan de trives i muntlige situasjoner, og deres engasjement for prosjektet. Et eksempel på dette vil jeg vise med et utdrag fra innspillingen, der Emilie mot slutten av innspillingen stiller et spørsmål til gruppen. Man ser tydelig at det er store forskjeller innad i gruppen.

Emilie: Hvordan synes vi egentlig det var å spille inn podkast?

Gunnar: Drit...

Lasse: Drit...

Emilie stiller spørsmålet til gruppen, og Gunnar er raskt ute med å si hva han synes. Det kommer kort og kontant at dette var «drit», uten noe mer begrunnelse enn det. Noe interessant gjentar Lasse det samme som Gunnar, ordrett. Dette er ikke ord som vanligvis ville falt han naturlig, kanskje han ble påvirket av Gunnar, eller at situasjonen og stemningen i det øyeblikket gjorde at han svarte det samme. Essensen er iallfall at de ikke likte det.

De samme forskjellene ser man igjen i leksearbeidet gjort hjemme. Emilie trekker frem i sin besvarelse at hun synes hun fikk sagt det hun ville, hun satt ikke igjen med noe i etterkant hun ikke fikk sagt. Hun sier samtidig at hun ble litt stresset i situasjonen, og skulle likt å vite på forhånd nøyaktig hva som skulle skje. Likevel sier hun at hun ville gjort det på nytt ved en senere anledning. Hun trekker også frem at hun synes det var mer *spesielt* å spille inn podkast enn å ha muntlige presentasjoner, fordi de er så vant til muntlige presentasjoner. Hun peker på at alle på gruppen var flinke til å bidra inn samtalen, men at hun selv kanskje kunne stilt noen flere spørsmål.

På spørsmål om de ville gjort dette igjen, moderer Lasse seg litt fra tidligere «drit»-svar. «Jeg ville ikke gjort det, men hvis vi måtte, kunne jeg gjort det.» svarer han i leksearbeidet sitt, som

han gjorde hjemme. At han moderer seg noe mer når han er hjemme, kan indikere at han ble litt påvirket av situasjonen da han svarte at det var «drit». Videre svarer han at han likte bedre å spille inn podkast enn å snakke foran hele klassen. Dette begrunner han med at han ikke trenger å vise fjeset sitt, og det er noe han foretrekker. Han beskriver selv konturene av en gutt som ikke trives så godt i muntlige situasjoner. Likevel legger man merke til at han foretrekker podkast foran muntlige fremføringer. På spørsmål om hva han fikk godt til, så trekker han frem at han fikk best til å svare på spørsmål fra de andre, noe vi kommer til å se at stemmer ganske godt med funnene i innspillingen.

Gunnar svarer kort og kontant «nei» på spørsmål om han ville gjort det på nytt, uten noe mer begrunnelse. Han svarer «*snakke mer*» på spørsmål om hva han ville gjort annerledes neste gang. Jeg skal ikke tolke for mye inn i denne uttalelsen, men det kan kanskje peke på at han skulle ønske han fikk sagt mer enn han gjorde.

Etter å ha lyttet til og transkribert gruppens samtale, la jeg merke til at Gunnar nesten ikke tar del i samtalen. Selv om det blir stilt spørsmål der hele gruppen inviteres inn i samtalen, velger han å utebli fra store deler av samtalen. Det er ikke før mot slutten av samtalen han kommer inn med noen bidrag. Gunnar og Lasse, som begge er ukomfortable i muntlige situasjoner, skiller seg fra hverandre når det kommer til faglig nivå. Gunnar har utfordringer knyttet til det faglige nivået, mens Lasse er å regne som en elev med middels til høy oppnåelse i faget. Gunnar kan også oppleves som en gutt med lav selvtillit, noe som kan gjenspeile den lave deltakelsen.

Med en så heterogen gruppe, vil det påvirke resultatene til podkastinnspillingen. Det er to gutter som selv sier at de ikke synes dette var så kjekt, noe som kan påvirke deres vilje og evne til å komme med egne bidrag, svare på andres spørsmål og engasjement til å gå inn i det vanskelige og ukjente. Det er tre forskjellige elever, med tre ganske forskjellige utgangspunkt.

4.1.2 Forberedelsesark:

Når vi ser på forberedelsesarket til gruppen (se bildet under), kan vi se at gruppen var nokså godt forberedt. De hadde satt opp samtaletema og gjort seg klare for opptak, slik bestillingen i undervisningsopplegget var. Man kan også se at de etter instruksjoner i undervisningsopplegget har prøvd seg på en slags struktur med innledning, hoveddel og avslutning. Tankekartet viser at dette ikke er helt vellykket da flere av momentene svever for seg selv, uten å være knyttet til innledning, hoveddel eller avslutning. Likevel er dette er momenter valgt på elevenes initiativ. Det var dette de ville ta tak i, og sammen finne mer ut av. De aller fleste av momentene dreier seg om handlingen i filmen, det er for eksempel ikke skrevet inn noen

spørsmål i tankekartet. Underveis i samtalen hører man at de ikke følger helt oppsettet til tankekartet, det blir lange digresjoner og uventede vendinger. Dette er å forvente da noen av kjennetegnene til den utforskende samtalen er nettopp uferdige resonnement og at man tenker sammen.



4.1.3 Analysekategori A: Presenterer egne perspektiver i form av respons på teksten (leserespons)

Etter at gruppen har introdusert seg selv med navn, innleder Emilie sin første sekvens. Hun trekker paralleller til dagens samfunn og diskuterer om ungdommer spiller for mye, og om de må ta seg en luftetur hvis det blir for mye.

Emilie: Karakterene i denne filmen tror jeg er like ganske mange ungdommer i dagens samfunn, med tanke på at hvis vi spiller lenge, så må vi gå ut, og det var jo det som skjedde i denne filmen.

Lasse: Ja, med hun der Iris, for hun ble tvunget ut av faren sin når hun satt og spilte og nesten var ferdige.

Emilie: Det som skjedde var at når hun spilte, kom det et strønbrudd, så måtte hun ut i skogen og leke, og der skjedde det mange merkelige ting

Lasse: Ja, med det der spillet blei dratt inn i den virkelige verden, spilte i skogen på ekte.

I sekvensens første del, de to første bidragene til Emilie, ser vi at hun ved første mulighet presenterer egne perspektiver på filmen hun akkurat har sett. Ettersom hun er den som er mest

komfortabel i denne muntlige situasjonen, var det ikke overraskende at det var nettopp Emilie som tok ordet først. Vi husker også at Lasse sa at han fikk best til å svare på spørsmål fra andre. At hun klarer å trekke paralleller til sitt eget liv er et godt argument for at dette er hennes egne perspektiver hun presenterer. Hun viser også at dette er hennes tanker da hun bruker ordene «*tror jeg*». Hun bruker også ordet «*vi*» for å vise til at også hun er ungdom i dagens samfunn, og kan kjenne seg igjen i denne problematikken med å spille for lenge. Videre kan vi høre Lasse respondere på denne sekvensen der han bekrefter hva Emilie har sagt, og kommer med videre forklaring på hvordan de tolket denne situasjonen. Emilie med sin presentasjon åpner opp for Lasse ved at han bygger videre på Emilie sitt perspektiv. Samtidig får han presentert sitt eget perspektiv.

I sekvensens andre del gjentas mønsteret vi så i sekvensens første del. Først har Emilie hatt ordet, så fortsetter Lasse, og det samme skjer samme igjen. Emilie fortsetter på Lasse sitt resonnement, han har etablert at Iris og Eik ble tvunget ut av faren, og Emilie forklarer hvor de gikk da de ble tvunget ut. Hun avslutter sitt bidrag med ordene «*og der skjedde det mange merkelige ting*», noe som er spennende å se nærmere på. Resten av samtalen viser at hun har mer enn nok kunnskap til å kunne elaborere rundt hva disse *merkelige tingene* kan være, men hun velger å stoppe opp etter at hun har sagt det. Det er en liten pause her, en pause man kan tolke som en invitasjon. Den takker Lasse gladelig ja til, og tar ordet og fortsetter på hennes resonnement. Emilie og Lasse har i denne sekvensen sammenlignet hovedkarakterene og deres utfordringer med seg selv og sitt liv, før de begynner på et slags handlingsreferat.

Emilie og Lasse diskuterer seg videre gjennom handlingen på filmen der de tar opp ulike situasjoner fra filmen. Temaet for diskusjonen er hvem «*motstanderen*» i filmen kan være. Dette eksempelet illustrerer godt hvordan Emilie og Lasse sammen evner å presentere egne perspektiver fra filmen.

Emilie: Trollet viste det seg at skulle hjelpe til å beseire den der konkurrenten til Iris, som hun hadde i spillet, motstanderen.

Lasse: Og det var på en måte og han som kjørte den bilen som drepte lillebroren til Iris

Emilie: Ja, fordi-

Lasse: Jo, det var jo når broren, han ble påkjørt av en bil, og han har gått litt igjen i tankene til Iris gjennom hele filmen egentlig, som et slags spøkelse.

Det er igjen Emilie som starter sekvensen med å snakke om trollet i skogen. Hun går rett inn i hvordan dette trollet påvirker handlingen i filmen. Hun etablerer også at Iris hadde en motstander, en hun skulle kjempe mot. I sekvensen over så vi samme mønster, Emilie starter og Lasse fortsetter. Denne gang er det ekstra tydelig der Lasse starter setningen sin med «*og det var...*», noe man kan lese som en slags forlengelse av Emilie sitt uferdige resonnement. Lasse presenterer til slutt et viktig og interessant funn som handler om tematikken i filmen. Han har fått med seg at broren blir påkjørt, og at han er med i tankene til Iris, som et slags spøkelse. Emilie er også med i denne sekvensen, hun bekrefter tankene til Lasse, men det er Lasse som presenterer egne funn. Etter at Emilie og Lasse har sagt hver sin setning, ser vi at Emilie ønsker å starte på et resonnement, hun sier «Ja, fordi», før hun blir avbrutt av Lasse. Han skjærer gjennom og fortsetter på sitt resonnement om situasjonen der Eik ble påkjørt. Emilie og Lasse er litt ulike, der Emilie legger opp til at andre skal få presentere sine synspunkter ved å vente og lytte, gjør ikke helt Lasse det samme. Han er mer ivrig etter å si sin mening.

Denne sekvensen har vist hvordan man med presentasjon av ett perspektiv, også kan få frem flere. Emilie åpner opp med å presentere sitt perspektiv, før Lasse kommer med sitt. De bygger på hverandres innspill og utforsker teksten sammen. Deres uferdige resonnement og tanker, flettes inn i hverandre og får frem egne perspektiver fra begge deltakerne i samtalen.

Analysekategoriene viser også igjen det de selv beskrev i leksearbeidet. Lasse sa at «*jeg synes jeg var best til å svare på spørsmål de andre stilte*», noe vi kan se igjen i denne kategorien. Det er stort sett Emilie som initierer de fleste sekvensene. Lasse er ikke like komfortabel i muntlige situasjoner som Emilie, og trives best med å svare på hennes bidrag. Likevel viser det hvor verdifulle hans bidrag er, hans bidrag kan åpne opp for at andre kommer på banen med sine bidrag.

Emilie svarer i leksearbeidet sitt at «*vi var flinke til å komme med bidrag alle sammen*», før hun moderer seg til at «*noen var mer aktive enn andre*». Hun sier på en fin måte at det var noen som bidro mer i samtalen enn andre. Dette har vi også vist i denne kategorien der det stort sett er Emilie og Lasse som kommer med bidrag. Hun svarer også at hun fikk sagt alt hun hadde på hjertet, hun satt ikke i ettertid og tenkte på alt hun egentlig skulle si.

Etter å ha analysert podkastene har jeg ikke funnet innspill fra Gunnar som passer inn under denne kategorien. Dette kan gjenspeile hans opplevelse av undervisningsopplegget, han synes det var «drit», og ville ikke gjort det igjen. Vi vil se senere i analysen at han ikke presenterer egne funn, men kan stille spørsmål til de andre på gruppen. Noe som fører oss inn i kategori B.

4.1.4 Analysekategori B: Responderer spørrende og konstruktivt på andre deltakers leseresponser (samtalerespons)

Når det gjelder analysekategori B, legger man merke til at det stort sett er Emilie og Lasse som responderer på hverandres bidrag. Likevel skal jeg vise til noen eksempler der Gunnar kommer med bidrag til gruppen, i form av at han stiller spørsmål til de andre.

Dette utdraget viser hvordan Lasse og Emilie responderer spørrende og konstruktivt på hverandres bidrag. De diskuterer slutten av filmen og hvordan de opplevde den.

Emilie: Hva synes dere om den rotete slutten?

Lasse: Det var litt for rotete for meg egentlig, for jeg skjønte ikke så mye av den.

Emilie: Ja, jeg er helt enig, det som jeg skjønte i slutten av å se den to ganger, det var at det har vært en rød tråd gjennom hele filmen, det med at de viser bilen, noen biler som kjører forbi noen biler, det viser seg å være da han kjørte på broen.

Lasse: Ja.. det hjalp, jeg synes det hjalp å se den to ganger, da skjønte jeg enda mer, etter første gang, da skjønte jeg ingenting.

Sekvensen introduseres ved at Emilie stiller direkte spørsmål til gruppen, der Lasse velger å svare. At det er ment til hele gruppen, kan man se av ordet «dere». Hun kunne valgt «du», ettersom det stort sett bare er Lasse som til nå har svart, men hun fortsetter å bruke ordet «dere», noe som inviterer hele gruppen inn i samtalen. Svaret til Lasse er noe nølende, og legger opp til videre diskusjon da den avsluttes med «Jeg skjønte ikke så mye av den». Her kan man tenke at han ønsker flere bidrag til å forstå slutten. Videre kan vi se at Emilie plukker opp tråden, hun svarer først med «Ja, jeg er helt enig» til Lasse som ikke skjønte så mye av slutten før hun presenterer sine tanker om slutten. Dette er et godt eksempel på hvordan det å respondere på hverandres bidrag kan åpne opp for nye tanker. At Lasse svarte at han ikke skjønte slutten helt, åpnet for at Emilie kunne bidra med sin tolkning, uten at det nødvendigvis ble belærende på noen måte.

Den neste sekvensen viser hvilken dybde filmen har og hvordan den kan åpne for utforskende samtaler. De diskuterer hvordan det må være å oppleve å miste noen som står en så nær. En flott sekvens, som gruppen selv trakk frem og snakket om etter samtalen var ferdig.

Emilie: Hvordan tror dere at det må være for Iris å vite at broren er død, men på en måte har han med deg hele veien?

Lasse: Jeg tror det må være litt rart,

Emilie: Jeg tror, altså, jeg får vondt av å se på henne når det skjedde, fordi jeg vet hvor vanskelig det er å miste noen. Og. Jeg synes synd på henne fordi hun ikke klarer å gi slipp, fordi det er veldig vanskelig.

Lasse: Ja, jeg har ikke helt opplevd det selv, men jeg tror ikke det må være en god følelse akkurat.

Igjen initieres samtalen med et spørsmål fra Emilie til gruppen. Legg merke til at hun igjen bruker ordet «dere» og på denne måten prøver å inkludere hele gruppen. Igjen er det Lasse som henger seg på. Det er også verdt å legge merke til bruken av ordet «*tror*». Det går faktisk igjen i alle svarene. Bruken av ord som «*tror*», er med på å argumentere for at dette er en utforskende samtale. Elevene på gruppen prøver ut egne teorier og støtter seg på hverandre. De inviterer hele tiden de andre inn i samtalen ved å være undrende og utforskende. Emilie tar opp et personlig og sårt eksempel fra eget liv og kan relatere til Iris som har mistet sin bror. Lasse responderer på en måte som gjør at han oppleves som støttende ovenfor Emilie. Han har ikke opplevd det selv, men bekrefter at han ikke tror dette kan være en god følelse. Her vises litt av samholdet i gruppen, det kan tenkes at Emilie føler seg trygg i gruppen, ettersom hun velger å dele noe så personlig. Dette eksempelet kan også vise hvordan utforskende samtale kan være med på å koble sammen kunnskap og erfaringer man allerede besitter, med ny kunnskap. Emilie bruker referanser fra sitt eget liv til å prøve å forstå hvordan Iris opplevde denne situasjonen. Lasse viser til at han ikke har opplevd det selv, men at han ikke tror det kan være en god følelse. Gjennom sin respons viser han sympati med både Emilie og Iris.

Hvis man ser nærmere i samtalen vil man finne flere spørsmål, noe alle i gruppen bidrar med. Spørsmålene er av forskjellig art, noen åpne, andre lukkede og konkrete. Gunnar glimter plutselig til med et spørsmål ut av det blå. Det har ingenting med foregående tema å gjøre, men er tydeligvis noe han har tenkt på. Dette forekommer nesten fire minutter inn i samtalen,

og er hans første bidrag. Han stiller spørsmålet til hele gruppen, men det er Emilie som svarer.

Lasse: Ja.. det hjalp, jeg synes det hjalp å se den to ganger, da skjønte jeg enda mer, etter første gang, da skjønte jeg ingenting.

Gunnar: Hva er egentlig et pikselhjerte?

Emilie: Et pikselhjerte, er et hjerte de bruker i mange spill, det er et hjerte som har mange firkanter som er med og former hjertet.

Gunnar presenterer et spørsmål og Emilie responderer konstruktivt på hans spørsmål, i form av at hun svarer på det han spør om. Dette spørsmålet kunne ledet inn på en større sekvens som handler om tittelen på filmen, men sekvensen dør ut etter dette svaret. Gunnar hadde ingen oppfølgingsspørsmål, og responderer heller ikke på svaret til Emilie. Dette er et veldig interessant øyeblikk i samtalen, etter fire minutter med stillhet kommer Gunnar med et spørsmål til gruppen. Han bruker ingen pronomen, og retter seg derfor til hele gruppen. Stort sett har samtalen til nå vært preget av glidende og raske overganger mellom sekvensene. Det har vært spørsmål og respons og utforskning av situasjoner, etter fire minutter merker man at det blir mer stillhet etter et bidrag. Det kan tenkes at Gunnar, som selv opplever at han ikke mestrer skolefag, først våger seg utpå når det blir mer stillhet, at det rett og slett blir større plass til han. Hvis man tenker tilbake på Mercer sine tanker om at det må ligge til grunn en stor grad av tillit for at en skal tørre å komme med uferdige resonnementer, kan dette kanskje være grunnen til at Gunnar er så lite aktiv. Det kan være at han ikke er trygg nok, faglig eller på gruppen, til at han tør å ta del i samtalen. Spørsmålet han stiller er interessant og relevant, men konkret. Det er tydelig noe han har tenkt på. Kanskje kan det å stille et konkret spørsmål oppleves som «sikrere» enn å våge seg frempå med et åpent spørsmål. Ved et konkret spørsmål, vet man at mest sannsynlig så får man et svar. Han kunne risikert stillhet som svar om det hadde vært et åpent spørsmål. Emilie begrunnet svaret sitt på en saklig måte og viser at hun tar Gunnar på alvor. I tillegg viser Emilie at hun har kunnskap om dataspill, hun viser til at *hjerte* er noe de bruker i mange dataspill, hun er med på å dele kunnskap hun på forhånd besitter og koble det sammen med filmen de har sett. Kanskje dette kunne være til hjelp for Gunnar, men det kan vi ikke si sikkert, da han ikke responderer på hennes svar.

Neste sekvens viser hvordan Emilie prøver å respondere konstruktivt på Gunnar sitt bidrag. Hun sier rett og slett tydelig fra at hun er uenig med Gunnar. Dette viser også hvordan utforskende samtaler kan ha disputtpregede trekk ved seg. Gunnar er mest interessert i å

fremme sin mening, ikke å lytte etter andres. I teoridelen av oppgaven viste jeg til Mercer sin definisjon av disputtpregede samtaler der sekvenser som «nei – jo – nei» dominerte. Denne sekvensen kan være et godt eksempel på hvordan man kan se spor fra disputtpreget samtale i den utforskende samtalen. Samtalen handler om at Iris ser Eik i sine tanker, i en annen verden.

Gunnar: Hvis hun springer rundt og ser han der galningen hele tiden, så vil jeg jo si at hun jenta er ganske syk i hodet.

Emilie: Det vil jeg avbsolutt ikke si, fordi-

Gunnar: Det sier jeg!

Man legger merke til at Gunnar er litt tøffere i språket enn de andre to på gruppen. I den første setningen bruker han sterke ord som «*galningen*» og «*syk i hodet*» for å tegne et bilde av situasjonen. Dette er en litt råere presentasjon enn vi har sett fra de andre to. Emilie prøver å respondere konstruktivt ved å si at hun er uenig, noe hun gjør veldig klart. Hun bruker ordene «*absolutt ikke*» når hun skal si sin mening om Gunnar sin påstand. Det som skjer etterpå er interessant, Emilie skal til å fortsette på sitt resonnement, hun bruker ordet «*fordi*» noe som kan indikere at det skulle komme en begrunnelse av hvorfor hun er uenig, men hun blir avbrutt av Gunnar. Han sier bestemt og litt brydd «*Det sier jeg!*». Det er tydelig at Gunnar bare var opptatt av å få sagt sin mening, ikke å lytte til andre, eller diskutere dette synspunktet. Han avbryter Emilie sitt forsøk på å forklare seg, og lar sitt ord være det siste i denne sekvensen. Det blir stille etter at Gunnar har sagt sin siste setning og de går videre på noe helt annet. Dette utdraget bærer med seg trekk fra disputtpregede samtaler, men viser likevel hvordan Emilie ønsker og prøver å innlede en utforskende samtale.

Noe lignende ser vi skje i dette neste utdraget. De diskuterer hva som egentlig skjedde da Eik spiste bæsjen til trollet. Gunnar henger seg opp i at han synes det var merkelig at Eik ikke sprengete. Bæsjen i filmen eksploderte nemlig alle andre ganger den ble vist, men ikke når Eik smakte på den. Emilie og Lasse prøver å ha en utforskende tilnærming til denne situasjonen, men blir hindret av at Gunnar bestemt sier nei.

Emilie: Jeg synes synd på Iris sin spøkelsesbror, han som egentlig ikke var der, men han spiste jo den bæsjen.

Gunnar: Merkelig at han ikke sprengete.

Lasse: Jo, men det kan-

Emilie: Det er egentlig-

Gunnar: Det så ikke ut som han sprenget, han spydde jo!

Emilie: Jeg. Jeg. Men, jeg tror vi alle kan være enige om at det var den merkeligste scenen i hele filmen-

Gunnar: Nei.

Det er igjen det kjente mønsteret med at Emilie initierer en ny sekvens. Hun snakker om hvorfor hun synes synd på Eik som spiste bæsjen, før Gunnar henger seg på. Han responderer på innspillet fra Emilie, og legger opp til en samtale om hvorfor Eik ikke sprenget da han smakte på bæsjen. Lasse begynner på et resonnement, men blir avbrutt av Emilie som også ønsker å forklare seg. De ønsker begge å komme med en forklaring, men blir igjen avbrutt av Gunnar som skjærer igjennom. Han sier bestemt at det ikke så ut som Eik sprenget, men at han spydde. På lydopptaket er det tydelig at Gunnar er bestemt i måten han uttaler dette på, han hever stemmen og lar det ikke være noen tvil om hva han mente. Det virker som om Emilie leter etter hva hun skal si, hun begynner setningen sin to ganger med ordet «*jeg*», før hun sier sitt perspektiv på situasjonen. Det kan kanskje være Gunnar sin konfronterende stil som gjør at hun må lete etter ordene, det har ikke vært tilfellet tidligere i samtalen. Det er heller ikke rom for diskusjon, noe som blir veldig tydelig i siste del av sekvensen der Emilie prøver å sy det hele sammen. Hun snakker på vegne av hele gruppen og sier at «*vi alle*» er enige om hvordan de oppfattet scenen. Gunnar er ikke enig i dette og uttaler kort og bestemt «*Nei.*». Heller ikke denne gang kommer det noen begrunnelse, og stemningen i samtalen blir anstrengt etter denne sekvensen.

Denne analysekategorien har belyst hvordan Emilie og Lasse lykkes med å respondere konstruktivt på hverandre bidrag og sammen utforske nye sider ved filmen. Den har også vist hvordan Gunnar bidrar inn i samtalen ved å stille spørsmål til gruppen. Kategorien har også vist hvordan Gunnar ikke er interessert i diskusjon, men er mest interessert i å legge frem sin mening. Emilie og Lasse prøver å komme med sine forklaringer og utforske scenene sammen med Gunnar, men dette blir raskt slått ned av Gunnar.

4.1.5 Analysekategori C: Utveksler og begrunner saklig leseresponser og samtaleresponser, og utvikler slik større og felles forståelse og ny innsikt

Dette utdraget kan være med på å illustrere hvordan gruppen sammen kommer frem til en felles forståelse av situasjonen som fant sted mot slutten av filmen. Her hopper vi rett inn i en

diskusjon der de tar opp det siste dilemmaet i filmen, den åpne slutten, og deres tolkning av den.

Emilie: Jeg tror hun har et såpass stort savn for han at han er rundt henne hele tiden, selv om han ikke er der.

Lasse: Ja, og på slutten av filmen da står hun over et valg, imellom han og faren, selv om broren ikke er der.

Emilie: Ja, altså, i slutten så sa jo faren at hun skulle være hos han, at hun ikke skulle forlate han, slik som broren gjorde, og det handlet jo om at han ville at hun ikke skulle beseire kjempen, fordi da hadde hun mistet livet.

Lasse: Ja.

Emilie: Men at hun valgte å være hos faren.

Lasse: Og hver gang hun tenkte på den bilen som kjørte på broren, så mistet hun litt liv av det hjertet som var på t-skjorten hennes.

Emilie: Det som har med hjertet å gjøre, er at på spillet, så har det hjertet, det viser hvor mye liv hun har igjen, og det hjertet kommer over til den virkelige verden, så når hun skulle beseire kjempen i slutten med lillebroren, som var spøkelse, stod hun ovenfor valget om hun måtte velge om å beseire kjempen og miste livet i hjertet, eller å bli hos faren.

Lasse: Og hun valgte til slutt ingen av delene.

Emilie: Tiden gikk ut.

Emilie og Lasse har en samtale der de veksler på å ha ordet og lede sekvensen fremover. De responderer på hverandres bidrag og bekrefter ofte at de er på samme vei ved å bruke ordet «ja», før de kommer med et nytt bidrag. Det er nesten som om de fullfører hverandres setninger, der den ene tar en liten pause, fullfører den neste resonnetet til den andre. Dette kan også sees der Lasse starter to av setningene sine med «og», som er starten på en forlengelse av det Emilie akkurat har sagt. Dette er alle trekk som havner inn under den kumulative samtalen, der de responderer bekreftende på hverandres bidrag og fortsetter sin forklaring. Likevel skal vi se at samtalen ender opp med kjennetegn som tilhører den utforskende samtalen, de finner til slutt en felles forståelse av sluttscenen. Det er først Lasse som fører dem inn på sluttscenen, dette er en interessant detalj. Lasse bruker det Emilie akkurat har sagt, og linker det sammen med *slutten*. Videre ser vi at i neste setning fra Emilie, bruker hun ordet *slutten*, og med det er samtalen om slutten i gang. En interessant observasjon, som viser hvordan et ord, en tanke, et resonnement fra en annen, kan aktivere tanker hos andre. Her fikk Emilie hjelp av Lasse til å koble sammen den innledende tanken

hennes og slutten på filmen. De bygde på hverandres bidrag og hjalp hverandre frem til å danne ny innsikt om sluttscenen på filmen.

Midtveis i sekvensen presenterer Lasse en teori om at Iris mister liv hver gang hun tenkte på bilen som kjørte på broen. Emilie starter ikke med «*ja*», slik hun tidligere har gjort, men innleder sin lengre sekvens med ordene «*det som har med hjertet å gjøre*». Hun bygger på det Lasse akkurat har presentert, og utvikler dette videre ved å komme med en lengre sekvens om dette hjertets betydning. Lasse bekrefter denne tolkningen ved å komme med setningen «*og hun valgte*», før de til slutt ender med en felles forståelse av situasjonen med at tiden gikk ut. Ved denne sekvensens slutt har de begge elaborert rundt egne perspektiver før de lander på en slags enighet om tolkningen av slutten. De blir til slutt enige om at Iris ikke klarte å ta et valg i dilemmaet i slutten fordi tiden gikk ut. Denne sekvensen har vist hvordan Emilie og Lasse spiller hverandre gode, og må kunne sies å være et godt eksempel på det Mercer ville kalt «*thinking together*» (Mercer & Dawes, 2015, s. 66). Gunnar uteblir igjen fra diskusjonen.

En annen faktor å trekke frem fra denne sekvensen er å se på hvordan Lasse og Emilie bruker kunnskap om dataspill til å koble det hele sammen. Der de er i ferd med å tolke slutten, og finne litt ut av dette, er det tydelig at deres kunnskap om dataspill spiller inn på hvordan de tolker den. Lasse sier blant annet at «*hver gang hun tenkte på den bilen som kjørte på broen, så mistet hun litt liv av det hjertet som var på t-skjorten hennes*». Dette er vesentlig informasjon å ta med seg i en tolkning av sluttscenen. Emilie viser til det samme. Hun viser til at hjertet «*viser hvor mye liv hun har igjen*». Dette er relevant informasjon for å kunne tolke slutten slik de gjør. De knytter sammen kunnskap de allerede besitter og bruker det for å tolke slutten, slik at de sammen kommer frem til en felles forståelse av den. Nettopp slik Mercer og Barnes hevdet at utforskende samtaler kan brukes.

4.1.6 Analysekategori D: Er engasjerte og forsøker å overkomme det uklare og det vanskelige.

Ettersom filmen de har sett inneholdt en del uklarheter, finner man sekvenser der de forsøker å overkomme det uklare og vanskelige. Deres engasjement tolker jeg som deres vilje til å tørre å gå inn i det som er utfordrende, ved å for eksempel stille spørsmål til utfordrende tema i filmen.

I analysekategori B viste jeg til en sekvens der Emilie stilte spørsmål om «*Hva synes dere om den rotete slutten?*». Denne sekvensen vil jeg igjen plukke opp, da deres engasjement til å overkomme det uklare og vanskelige også vises i det utdraget.

Allerede i spørsmålet kan vi se at det ligger en slags ladet tolkning av slutten. Emilie opplever slutten som rotete, og inkluderer dette ordet i spørsmålet sitt. Igjen kan vi se at hun bruker ordet «*dere*», som kan tolkes som et forsøk på å inkludere alle på gruppen inn i samtalen. Hun legger også til grunn at hun ikke ønsker et fasitsvar, men hva de «*synes*», noe som burde åpnet opp for at alle deltakerne på gruppen kunne kommet med sitt synspunkt. Likevel er det kun Lasse som blir med i diskusjonen. Det er verdt å merke seg at han blir litt farget av Emilies måte å stille spørsmålet på, og tar opp ordet «*rotete*» i sitt svar. Lasse kommer ikke med noen nye tanker om slutten, men er med på å åpne opp for Emilie. Han sier at han ikke skjønnte så mye, og det gjør at Emilie tør å gå inn i det ukjente og forklarer hvordan hun opplevde den uklare slutten. Lasse bekrefter Emilies utspill før han selv kommer med en kort kommentar om hvorfor han opplevde slutten som han gjorde. Man kan også legge merke til at selv om de ikke skjønnte så mye av slutten, så fortsetter de å diskutere hvordan de opplevde den. Dette kan tolkes som en vilje og et forsøk på å overkomme det som var uklart. De kunne valgt å ikke gå inn i det, ettersom de ikke forstod det helt, men Emilie og Lasse støtter seg på hverandre og ender opp med å utforske denne utfordrende slutten.

Gunnar er ikke deltakende i denne diskusjonen, selv om den er full av uferdige tanker og at de sier «*skjønnte ikke så mye av den*». Når de sier at de ikke skjønner så mye av slutten, kunne man tenkt at det åpnet opp for Gunnar, at han så at heller ikke de andre på gruppen hadde forstått dette. Likevel tar han ikke del i diskusjonen.

4.1.7 Oppsummering av gruppe 1:

Noe av det som kjennetegner gruppe 1 er at det stort sett bare er to på gruppen som deltar aktivt i samtalen. Gunnar velger å ikke delta i store deler av samtalen, selv om han gjennomgående blir invitert inn i samtalen av de to andre. Til tross for at de stort sett bare er to som diskuterer, evner Lasse og Emilie å ha en samtale som har flere utforskende trekk.

Samtalens utforskende karakter kommer til uttrykk gjennom måten de tilnærmer seg filmen på. De bygger ofte videre på hverandres bidrag og danner sammen en felles forståelse av filmen. De argumenterer for sine synspunkter ved å vise til utdrag fra filmen, og kommer med sine tolkninger av hvordan de opplevde forskjellige situasjoner. Videre legger man merke til at de bruker dempende utsagn som «*jeg tror*», «*jeg skjønnte ikke helt*» før de legger frem et bidrag. Dette bringer frem en utforskende tilnærming til filmen, de bærer ikke frem en fasit, men åpner opp for diskusjon ved å legge frem hvordan de opplevde situasjoner i filmen. Emilie og Lasse er spesielt gode til å hjelpe hverandre til å finne gode argumenter og skaper på denne måten mening sammen.

Emilie og Lasse stiller også spørsmål til hele gruppen, flere steder i samtalen. Dette åpner opp for gode diskusjoner og de kommer med konstruktiv respons på hverandres bidrag. De viser også gjennom spørsmålsstilling og påfølgende diskusjon, at de har en evne til å tørre utforske det utfordrende ved filmen. De går for eksempel inn i den utfordrende slutten og ender opp med å danne en felles forståelse av hvordan de opplevde den. Jeg vil si at de lykkes veldig godt med det Mercer kaller å «tenke sammen». Dette kommer, som vi har sett, veldig tydelig frem der de omtrent fullfører hverandres setninger, og sammen går på en sti som fører dem frem til målet. De tenker sammen og danner ny kunnskap sammen.

Videre kan man også legge merke til at de stort sett er støttende til hverandre, og positive til bidragene som blir lagt fram. Dette kommer til syne ved ord som «ja», «mhm», samt at de ofte fortsetter på hverandres bidrag. Dette er med på å bygge opp tillit til hverandre, at det er trygt å ytre seg i denne gruppen, noe Mercer har snakket om. Det er med på å skape trygge rammer for samtalen. For å illustrere dette kan vi også se til eksempelet der Gunnar kommer et spørsmål ut av det blå. Gruppen kunne valgt å ikke besvare dette seriøst, men velger å gi han en seriøs respons på spørsmålet sitt og er på denne måten også med på å inkludere Gunnar inn i samtalen.

Symmetriske og asymmetriske samtaler var også to begrep som ble forklart i teoridelen av oppgaven. Ettersom det er en elev som er svært komfortabel i muntlige situasjoner, og to som ikke er det, kan tenkes at det i denne gruppen ville blitt en skjevfordeling av taletid. De er alle elever i samme klasse, og har fått samme instruksjoner og er følgelig en «symmetrisk» samtale. Likevel er det innad i gruppen store forskjeller på å være komfortabel i muntlige situasjoner. Emilie og Lasse er stort sett de som driver samtalen fremover. De prøver hele tiden å dra med seg Gunnar med å bruke ord som «dere» og ikke «du» når de stiller spørsmål.

Mercer og Barnes viser hvordan den utforskende samtalen er spesielt egnet til å knytte sammen gammel og ny kunnskap. Dette er også noe gruppen lykkes med. Gruppen bruker kunnskap om dataspill, og referansene til dataspill, aktivt inn i utforskingen av filmen. Flere steder har vi sett at spesielt Emilie og Lasse sin kunnskap om dataspill er med på å hjelpe dem i utforskingen, spesielt sluttscenen.

I teoridelen av oppgaven så vi at Mercer sa at det trengs mot for å ytre sine uferdige resonnementer, og at det trengs en grunnmur av tillit for at en utforskende samtale skal finne sted. Barnes snakket om ulike tilgang til diskurser, og at elever kanskje trenger opplæring i å

diskutere. Om dette er noen av grunnene til at Gunnar uteblir fra store deler av samtalen, vil bli tatt opp i drøftingsdelen av oppgaven.

4.2 Gruppe 2 – Marie, Astrid og Kyrre

4.2.1 Presentasjon av gruppen:

Denne gruppen består av to jenter og en gutt. Gruppen må kunne sies å være nokså homogen, både når det gjelder muntlige ferdigheter og faglig nivå. De er alle komfortable i muntlige situasjoner og har generelt mye å bidra med. De to jentene kjenner hverandre ganske godt, de har gått i klasse sammen før, mens gutten i gruppen er et nytt bekjentskap av dette skoleåret. Vi skal høre at dette ikke er noen hindring for hverken gutten, eller noen av jentene.

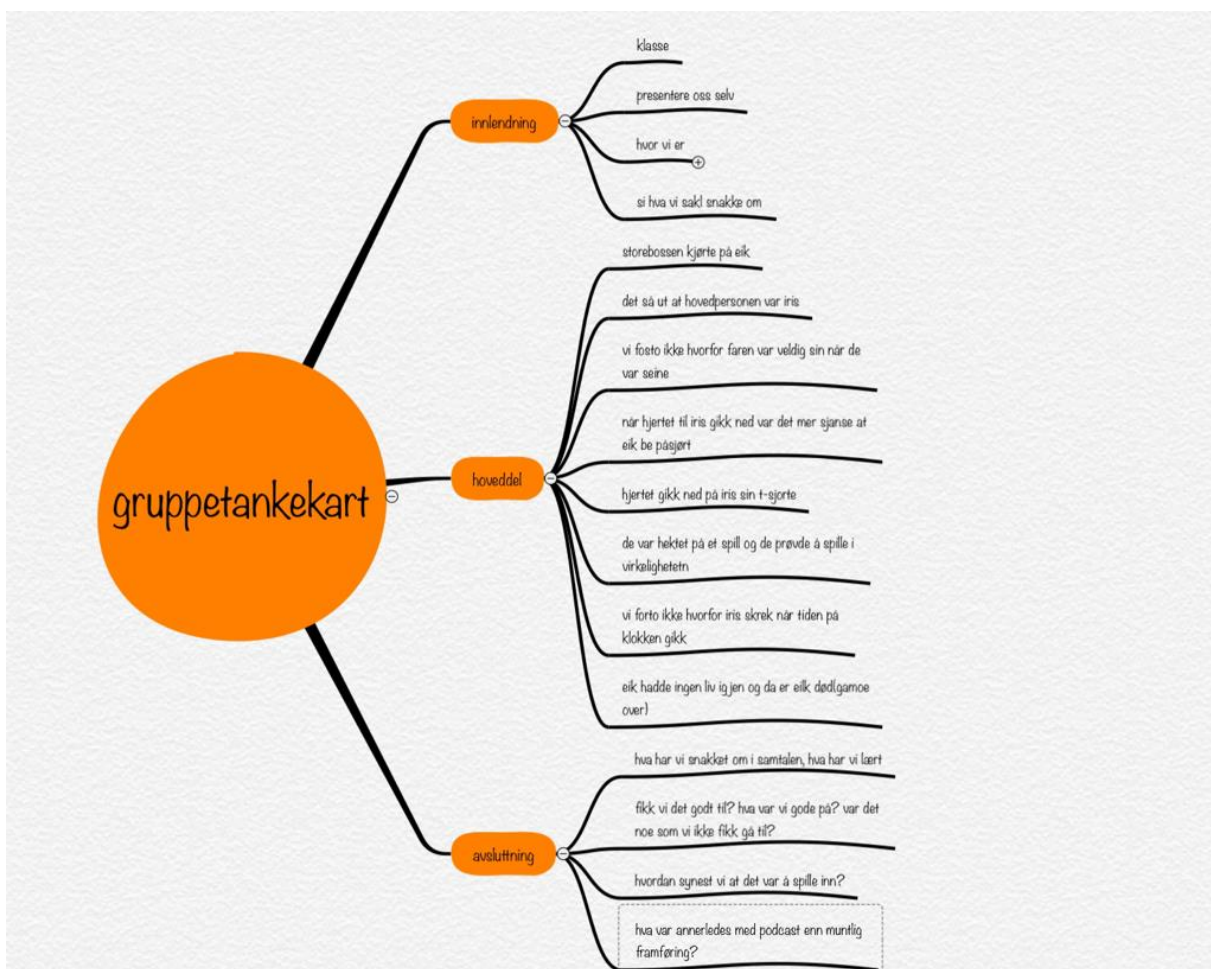
Ser vi til leksearbeidet gjort i etterkant av undervisningen, finner vi en mer unison tilnærming enn i gruppe 1. I denne gruppen svarer alle at de ville gjort dette på nytt hvis de fikk mulighet til det. Kyrre sier at det var *veldig kjekt*. Dette går igjen i flere av svarene i leksearbeidet. De sier alle at det ikke var så stress å spille inn podkast, de kunne si feil og så gjorde det ingenting, for folk sier feil hele tiden i livet sitt. Kyrre er nok den som er mest positiv og sier at når de spilte inn så var alle med og at de hadde det kjekt.

Når det gjelder spørsmål om hva de synes de fikk godt til, kommer deres forskjellige bidrag veldig tydelig frem. Kyrre svarer at han syntes han fikk godt til å komme med nye bidrag og ideer, samtidig som han sier at han la merke til at de andre på gruppen også brukte hans argumenter. Han svarer også at han fikk svar og nye ideer fra de andre når de diskuterte sammen. Marie svarer at hun fikk godt til å spørre når hun ikke forstod noe, dette er noe vi kommer til å se nærmere på i kategori D. Astrid sier kort at hun «*fikk til å svare på andre sine meninger*», noe som kan tolkes som at hun fikk til å henge seg på andres bidrag.

Konturene av en mer unison gruppe er tydelig, de synes alle dette var kjekt og ville gjort det igjen. Det kan tyde på at deres engasjement for å spille inn podkast er stort, noe som vil påvirke deres evne til å bidra inn i samtalen med perspektiver og å svare på andres spørsmål. I samtalen deltar de omtrent like mye og man hører ofte at de fullfører hverandres setninger og bygger på videre på hverandres bidrag.

4.2.2 Forberedelser:

Tankekartet viser at gruppen har fulgt strukturen presentert i undervisningsopplegget og har delt inn podkasten i tre deler, innledning, hoveddel og avslutning. De har etter instruksjoner i undervisningsopplegget blitt fortalt hva en innledning og avslutning skal inneholde. Dette kan man se igjen i momentene de har satt inn under «innledning» og «avslutning». Momentene i hoveddelen har de skrevet opp etter eget initiativ. Når det gjelder samtalemomentene, kan vi se at de fleste tar for seg handlingen i filmen. Det er også skrevet inn to spørsmål med noe de synes var uklart. Med andre ord har de forberedt å diskutere både handling og å ta opp spørsmål med det de ikke forstod. Gruppen fremstår som meget godt strukturert og forberedt til podkastinnspilling. Likevel kommer vi til å høre at strukturen de har satt opp, går litt i oppløsning underveis i innspillingsprosessen. Ettersom et kjennetegn ved utforskende samtaler er at de er preget av uferdige resonnement, og at elevene sammen kommer frem til et svar, forventes det å finne lange digresjoner. Oppgaven har tidligere vist hvor viktig det er å være godt forberedt til samtale. Selv om de ikke fulgte denne planen slavisk, har den likevel vært viktig i form av å aktivisere elevene og gi dem en struktur å forholde seg til.



4.2.3 Analysekategori A: Presenterer egne perspektiver i form av respons på teksten (leserespons)

Gruppen går raskt i gang med å diskutere handlingen i filmen, dette var det første punktet de hadde på tankekartet sitt og blir derfor første samtalesekvens. I denne samtalen kommer Kyrre med sin første tolkning av filmen, han presenterer sitt perspektiv, etterfulgt av at Marie og Astrid også kommer med noen perspektiver.

Kyrre: Vi hadde litt problemer med å følge med, på grunn av at det skjedde så raskt, men vi iallfall forstod at, eller vi tror at vi forstod at Eik, lillebroren til Iris, han hadde noen problemer med hjertet og ble påkjørt av han store bossen.

Marie: Ja, fordi det var jo han der mannen som kjørte på han, som sa "jeg så han ikke" og så sa bossen det samme.

Astrid: Ja.. og så plutselig kom det opp et lite dyr, den...

Marie: Den der rare kaninen? Jeg vet ikke hva det skulle være.

Kyrre: Ja, en type kanin iallfall.

Kyrre tar opp problematikken med at det skjedde litt mye på en gang, men at de forstod at Eik hadde noen problemer med hjertet og ble påkjørt. Et interessant funn er den andre setningen der han først presenterer at de forstod, men raskt etterpå korrigerer til *tror* at de forstod. Dette er en dempende ordformulering som viser at perspektivet han presenterer er av en utprøvende og utforskende art. Han taler også på vegne av gruppen ved å bruke «vi», og ikke «jeg». Marie fortsetter der Kyrre avslutter, hun snakker videre om «bossen». Her ser vi Marie bruke terminologi fra dataspillverden, der «bossen» er en kjent referanse til en stor utfordring man må kjempe mot og overvinne. Hun kobler sammen at bossen og han som kjørte på Eik er den samme. Dette er egentlig et veldig viktig poeng ved hele filmen, men de velger ikke å diskutere dette noe mer.

Astrid trekker inn *dyret* Iris og Eik møter i skogen og presenterer med det et nytt perspektiv. Noe som er spennende å se på er hvordan *dyret* Astrid først presenterer endrer seg til å bli *kaninen* når Marie har koblet seg på. Astrid er usikker på hvordan hun skal forklare dette dyret og avslutter sin første setning med «*den...*», før Marie bekrefter hennes usikkerhet og viser med sitt retoriske spørsmål at også hun er usikker. I tillegg sier Marie at hun heller ikke skjønnte helt hva det skulle være. Kyrre avslutter det hele med å konkludere med at det var en slags kanin. Dette utdraget viser veldig godt flere av fordelene ved den utforskende samtalen. Kyrre innleder med en lengre sekvens, før Marie og Astrid i tur og orden kobler seg på det som allerede er sagt, og får presentert sine egne perspektiver samtidig som de driver samtalen

videre. I løpet av kort tid er de innom at det skjer mye i filmen, hvem bossen kan være og hva dette dyret kan være. Sammen så åpner de opp for hverandre og gjør at de klarer å presentere sine perspektiver. Den ene plukker opp tråden fra den andre og sammen utforsker de denne scenen fra filmen. At de tør å komme med uferdige resonnementer, som Astrid sitt resonnement om *dyret*, viser at det finnes tillit i denne gruppen. De tør å komme med uferdige tanker der de mulig kan «dumme seg ut», men som vi har sett, er belønningen stor.

Videre kommer de plutselig inn på et moment som tar for seg hvem som er hovedperson i filmen. Denne sekvensen kommer frem der de diskuterer seg gjennom handlingen i filmen. Igjen er det Kyrre som er først ute med å presentere sine perspektiver. Vi kan se at alle tre i gruppen bidrar i denne diskusjonen og at alle tre har sine tolkninger av hvem hovedpersonen kan være. Kyrre innleder sekvensen med sitt perspektiv, det gjør at både Astrid og Marie kan presentere sitt perspektiv på hvem hovedpersonen kan være.

Kyrre: Ja, og det var litt vanskelig å finne ut hvem som var hovedpersonen. Fordi det var mye sånn, som var med på Iris, men vi tror iallfall, jeg tror iallfall at hovedpersonen er Eik, fordi det er han som egentlig ble påkjørt, og hadde litt problemer og sånn.

Astrid: Jeg tror at hovedpersonen var Iris, fordi det var veldig mye snakk om Iris, det er ofte hun det startet med og så kom liksom Eik etter hvert.

Marie: Jeg tror også at det var Iris, fordi at hun liksom, liksom det var hun som hadde det der hjertegreiene som gikk ned, når de krasjet hver gang.

Kyrre starter sekvensen med å si at han synes det var litt vanskelig å finne ut hvem hovedpersonen var, etterpå bruker han ordet *tror* flere ganger. Et annet spennende funn er at han korrigerer seg fra å først tale på vegne av gruppen ved å bruke ordene «*vi tror*», til å tale på vegne av seg selv «*jeg tror*». Deretter presenterer han sitt perspektiv på hvem hovedpersonen kan være, og begrunner dette med bruk av ord som «*fordi*». Han innleder sitt perspektiv med setningen «*det var litt vanskelig å finne ut*», noe som viser at han synes det var utfordrende, men prøver seg med et perspektiv likevel. Når han her er så lite bastant, kan det tenkes at Marie og Astrid synes det var nokså naturlig å komme med sine tolkninger av hvem hovedpersonen kan være. Kanskje kan det tenkes at Kyrre sin undrende tilnærming til temaet gjorde at Astrid og Marie fant det så naturlig å slenge seg på. Det kan godt være tilfeldig, men alle gruppedeltakerne har ulike tolkninger av hvem hovedpersonen kan være. Kyrre tror at det er Eik, mens de to jentene tror at det må være Iris. At de tre har ulikt syn på hvem hovedpersonen kan være, og tørr å si det, kan vitne om at det er en trygg ramme rundt

denne gruppen. For å være uenige med noen, er det nødvendig med tillit, slik Mercer har nevnt.

De begrunner alle tre hvorfor de tolker hovedpersonen ulikt, dette kan vi også se eksemplifisert med ordet *fordi*. De sier først navnet på den de tror er hovedpersonen før de begrunner sin påstand. Denne sekvensen skiller seg fra andre sekvenser de har hatt i samtalen, det er ingen bekreftende ord i bidragene til Astrid eller Marie, de går rett på «*jeg tror...*», før de kommer med sitt perspektiv på hvem hovedpersonen kan være. Det virker nesten som om det ligger implisitt i samtalen at de nå skal presentere sin teori om hvem hovedpersonen kan være. Dette er et godt eksempel på hvordan en persons presentasjon av sitt perspektiv åpner opp for at andre kan presentere sine perspektiver.

Som vist i leksearbeidet, svarte Kyrre at han synes han fikk til å komme med ideer. Dette er også noe denne analysekategorien viser. Det er stort sett Kyrre sine bidrag de diskuterer. Han begynner og de andre henger seg på. I leksearbeidet svarte Marie at hun kanskje skulle kommet med flere ideer selv, men hun bidrar likevel med å stille spørsmål og være med i samtalen. Selv om det er Kyrre som starter de fleste sekvensene, er det viktig å se på hvordan Marie og Astrid slenger seg på. Gjennom å presentere ulike perspektiver, utforsker de sammen ulike scener fra filmen.

4.2.4 Analysekategori B: Responderer spørrende og konstruktivt på andre deltakers leseresponser (samtalerespons)

Til grunn for denne kategorien er det igjen verdt å vise til leksearbeidet. De var positive til denne måten å jobbe på, alle tre. De svarte også at de følte at de fikk det godt til. Dette viser at deres engasjement for å gå inn i samtaler er stort, noe man kan se igjen i at de er ivrige etter å svare på hverandres bidrag og holde diskusjonen i gang.

Gruppen diskuterer slutten på filmen, hva var det egentlig Iris valgte? Alle på gruppen deltar og de har hver sine bidrag. Astrid initierer og avslutter sekvensen.

Astrid: Så jeg tror hun valgte broren, og så ble han tatt på, siden hun hadde jo et hjerte og så var det far, pappa eller eik, stod det og så valgte hun Eik, gjorde hun ikke?

Kyrre: Nei, men det vet vi ikke, på grunn av

Marie: Nei for tiden gikk jo liksom bare på begge to.

Astrid: Ahhh. Ja!

Astrid presenterer sin tolkning av dilemmaet til Iris i siste scene av filmen før hun avslutter med «*gjorde hun ikke?*». Når hun avslutter med dette spørsmålet, kan det tenkes at hun

egentlig på jakt etter bekræftelse på sin teori, noe hun ikke får. Det er tydelig at hun ikke er helt sikker på denne tolkningen, hun bruker ord som «*tror*» og avslutter med nevnte spørsmål. På denne måten inviterer hun de andre med i diskusjonen. Kyrre responderer konstruktivt på denne tolkningen og sier at man ikke kan vite at hun valgte Eik. Han skal til å begynne på en forklaring, introdusert med ordene «*på grunn av*», før Marie avbryter han. Hun responderer også konstruktivt på Astrid sin tolkning og mener heller ikke at man kan vite at hun valgte Eik. Til slutt kan vi se at Astrid er enig med Kyrre og Marie sin tolkning av slutten. Astrid starter diskusjonen og avslutter med et spørsmål som både Kyrre og Marie svarer «*nei*» på, før de begrunner svaret sitt kort. Dette skiller seg fra de fleste andre sekvensene i samtalen der de stort sett bruker ordet «*ja*», før de diskuterer seg gjennom et tema. De er uenige med Astrid og kommer med konstruktive tilbakemeldinger på hennes tolkning, før Astrid til slutt sier seg enig med de to andre.

Deltakerne på gruppen diskuterer meningen med filmen. Igjen er alle tre deltakere i diskusjonen. Alle gruppedeltakerne stiller flere spørsmål til hverandre og de responderer også spørrende på hverandres bidrag.

Kyrre: Ja, kanskje det var litt meningen med filmen?

Marie: Ja! Sånn at du ikke helt skal forstå? Jeg tror liksom meningen med filmen er at du skal tenke egne tanker.

Astrid: Ja, hva som skjedde, hva det handlet om? Det skjedde jo veldig mange ting.

Marie: Det var liksom det, det skjedde liksom alt på en gang. Eller, ikke på en gang, men litt mye. På en gang. (latter)

Kyrre innleder sekvensen med et spørsmål til gruppen. Han bruker ikke pronomen og lar spørsmålet henge til den som ønsker å svare. Marie responderer også med et spørsmål, der hun bekrefter Kyrre sin opplevelse av filmen, før hun kommer med en begrunnelse av tankene sine. Astrid responderer også spørrende til Kyrre sitt bidrag og bidrar med nye spørsmål inn i samtalen. Marie konkluderer med at det skjedde mye på en gang, før de alle sammen ender opp med å le. Det som kjennetegner dette utdraget, er at de alle tre responderer spørrende på hverandres bidrag. Man ser at alle tre deltar i diskusjonen og at alle tre bidrar med spørsmål inn i samtalen. Det er ingen som legger opp til at spørsmålene skal besvares, men de kan oppleves som retoriske spørsmål som kan være med på å underbygge den innledende påstanden om at meningen med filmen var at man «*ikke helt skal forstå*». Dette er et godt eksempel på hvordan de sammen utforsker denne filmen, det er ikke ferdige tanker de kommer med, men de spør hverandre og utforsker meningen med filmen sammen.

I denne analysekategorien har vi sett at Astrid sin refleksjon over sin egen rolle, stemmer ganske godt. Hun svarte i leksearbeidet at hun fikk til å svare på andre sine spørsmål, men kanskje skulle kommet med noen flere bidrag selv. Astrid er svært delaktig i samtalen, og viser at hun fikk til å respondere på andres bidrag. Hun stiller også flere gode spørsmål underveis i sine resonnement, noe som fører til at diskusjonene går mer i dybden av temaet de diskuterer.

4.2.5 Analysekategori C: Utveksler og begrunner saklig leseresponser og samtaleresponser, og utvikler slik større og felles forståelse og ny innsikt

Eksempelet under viser at alle tre deltakerne på gruppen er aktive og at de sammen utvikler en felles forståelse av en av scenene i filmen. Samtalen er et utdrag fra en sekvens der de diskuterer tilbakeblikkene man ser mot slutten av filmen. De diskuterer hva som skjer når pikselhertet går tomt.

Astrid: Da var det på en måte "game over" når faren, fant de, var det det?

Marie: Ja, eller, jeg forstod ikke helt det...

Kyrre: Nei.. jeg var ikke helt sikker, men når de spilte i virkeligheten, da var det Eik, når vi så på høyre hjørne, da hadde han ingen liv igjen, og når de spilte, så kom de hjem igjen, så det var kanskje det?

Astrid: Ja! Det jeg ikke helt forstod var at plutselig ble han stengt inne på rommet sitt, og så plutselig var han på sykehuset, og så plutselig var han tilbake igjen.

Marie: Eller, det var liksom, sånn at først, han tok jo hun der Iris med på rommet, var det ikke noe sånn?

Kyrre og Astrid: (i kor) Jo!

Samtalen starter med et innspill fra Astrid. Hun viser at hun besitter kunnskap om dataspill og trekker inn referansen «game over», som er en kjent dataspillreferanse. Om hun gjør dette bevisst der hun snakker om slutten, er ikke sikkert. Men det kan tyde på at hun kobler sammen gammel kunnskap med det hun akkurat har sett. Hun er litt nølende der hun presenterer sitt perspektiv, men avslutningsvis spør de andre to «*var det det?*». På denne måten inviterer hun de andre to inn i samtalen og det legges opp til at de skal bygge videre på det hun har sagt. Først ser vi at også Marie også samtykker til at hun ikke forstod helt hva som var meningen med dette. Kyrre plukker opp tråden. Han sier at han ikke forstod helt, før han kommer med en teori og avslutter med «*så det var kanskje det?*» på hennes bidrag. Videre ser vi at Astrid engasjert sier «*Ja!*» til Kyrre sitt perspektiv før hun videre forteller hva hun ikke forstod. Marie slenger seg på og presenterer sin tolkning av situasjonen før hun avslutter med

«*Var det ikke noe sånn?*». Sekvensen avsluttes med at Kyrre og Astrid i kor engasjert bekrefter Marie sin teori ved bruk av ordet «*Jo!*». Et kjennetegn ved denne gruppen, og denne samtalen, er at alle tre har en nokså nølende og undrende tilnærming til diskusjonen. Det er tydelig at de er usikre på hvordan de tolker denne situasjonen, men sammen diskuterer de frem til en mulig løsning og felles forståelse av situasjonen. Dette er også kjennetegn Barnes og Mercer trekker frem i sine definisjoner av utforskende samtaler.

Videre i samtalen kan vi finne en lignende sekvens. Her diskuterer de valgsekvensene som dukker opp flere ganger i løpet av filmen. Iris står ovenfor et vanskelig dilemma og har tidsbegrensning på valget hun må ta. Det kommer frem at de ikke skjønner dette helt, og sammen diskuterer seg gjennom hva dette kan være.

Marie: Jeg forstod heller ikke helt hvorfor hun ikke gjorde noe i slutten, når den kaningreia, gikk med hodet hennes, eller det der greiene.

Astrid: Ja.

Kyrre: Hun hadde en sånn hvit flamme i hånden da...

Marie: Ja, men liksom, jeg forstod liksom ikke helt den tida når den gikk nedover

Kyrre: Ja, men hver gang hun måtte velge noe, da kom disse tidene som hun måtte velge innen. Så det var kanskje det?

Marie og Astrid: (I kor) Ahhh. Ja!

Igjen kan vi se at det er Marie som åpner opp for diskusjon. Hun starter med «*jeg forstod ikke helt*», før hun kommer med en slags forklaring på hva hun ikke forstod. Sekvensen hennes avsluttes ikke med et spørsmål, men hun har initiert til diskusjon med å si at hun ikke forstår. Astrid bekrefter samtykkende til Marie sitt utspill før Kyrre prøver seg på en forklaring. Kyrre begynner på sin forklaring før Marie igjen avbryter med at hun ikke forstod helt, denne gang presiserer hun at det var dette med nedtelling av tid hun ikke forstod. Igjen lar hun utspillet stå åpent, uten spørsmål mot slutten. Kyrre kommer igjen med en forklaring hvordan han opplevde denne situasjonen. Han innleder forklaringen med ordene «*Ja, men...*», ordet «*ja*» peker bekræftende tilbake på Marie sitt bidrag. Ordet «*men*» innleder hans forklaring på det Marie lurte på. Han avslutter med et spørsmål som oppleves som åpent og inkluderende, og inviterer til videre diskusjon. Kyrre bruker ordet «*kanskje*», et ord som viser at han ikke er bastant, men er åpen for videre innspill. Marie og Astrid opplever slags «*eureka-øyeblikk*» og bekrefter i kor at de nå skjønnte hvordan denne situasjonen kan oppfattes. Denne sekvensen er et godt eksempel på hvordan de sammen diskuterer seg frem til en felles forståelse av en

opplevd situasjon i filmen. Det er mye takket være Marie som ikke gir seg, hun sier flere ganger at hun ikke forstår og inviterer med dette hele tiden de andre inn i samtalen. Kyrre kommer med noen forklaringer på sin opplevelse, men er ydmyk og utforskende i sin forklaring, og danner med dette gruppens felles forståelse av situasjonen.

Sekvensene belyst over, viser hvordan denne gruppen flere ganger i løpet av samtalen kom frem til felles forståelser av ulike situasjoner i filmen. Dette vises også igjen i leksearbeidet. Kyrre skriver at han «fant på gode ideer og argumenter» til de andre, men at han og «fikk egentlig litt svar fra de andre når de snakket». Dette viser at han evnet å komme med forslag til løsninger selv, men også lærte av de andre på gruppen. Marie svarte at hun fikk til å spørre når hun ikke forstod helt, noe som var viktige bidrag for å komme frem til en felles forståelse. Dette er noe vi har sett tydelige tegn til i kategori C og noe som kommer enda tydeligere frem i kategori D.

4.2.6 Analysekategori D: Er engasjerte og forsøker å overkomme det uklare og det vanskelige.

Når det gjelder denne kategorien, er det nødvendig å vise til Marie sine bidrag i denne diskusjonen. Det er mye takket være hennes bidrag at denne samtalen har så mange utforskende trekk. Under skal vi se flere eksempler på Marie sine engasjerte bidrag til å forsøke å overkomme det uklare og vanskelige med filmen. Hun bidrar med utrolig mange spørsmål til gruppen, der hun ikke gir seg helt før hun får et svar på det som er uklart. I leksearbeidet trekker også frem at å stille spørsmål var det hun følte hun fikk best til i samtalen.

Marie: Den der rare kaninen? Jeg vet ikke hva det skulle være.

Marie: Men jeg forstod ikke helt hvordan de kom hjem, liksom hvordan...

Marie: Ja, eller, jeg forstod ikke helt det...

Marie: Eller, det var liksom, sånn at først, han tok jo hun der Iris med på rommet, var det ikke noe sånn?

Marie: Ja.. jeg forstod ikke helt egentlig hvorfor...

Marie: Jeg forstod heller ikke helt hvorfor hun ikke gjorde noe i slutten, når den kanningreia, gikk med hodet hennes, eller det der greiene...

Marie: Ja, men liksom, jeg forsto liksom ikke helt den tida når den gikk nedover...

Marie: Jeg forstod ikke helt slutten...

Her ser vi hele åtte bidrag der Marie med sin nysgjerrighet bidrar til å utforske det uklare. Det som kjennetegner hennes bidrag, er at hun sier at hun ikke forstår helt. Dette kan være responser på andres bidrag. Ved å si at hun ikke forstår helt, åpner hun opp for at de andre kan komme på banen med sine tolkninger. Marie er en svært viktig bidragsyter inn i denne samtalen på flere måter, for det første stiller hun mange gode spørsmål. For det andre bidrar hun med sin ydmykhet, «*jeg forstår ikke helt*», til at de andre også kan komme med utprøvende og utforskende sekvenser inn i samtalen. I det ene utdraget kan man se at hun avslutter med et spørsmål «*var det ikke noe sånn?*». Når hun avslutter på denne måten inviterer hun til at de andre på gruppen kan komme med sin tolkning. Hun kunne bare latt være å stille dette spørsmålet og på denne måten latt hennes tolkning stå sterkere. Likevel velger hun å avslutte med et spørsmål for å høre hvordan de andre opplevde denne situasjonen. Det er også mange av utdragene vi kan se avsluttes med «...», som betyr at sekvensen avsluttes med at den henger litt i løse luften, slik at det åpner for at de andre på gruppen kan komme med sine tolkninger. Man kan si at Marie er hovedårsaken til at de graver dypere og dypere inn i det ukjente og vanskelige.

I utdraget under skal vi se hvordan Marie sitt engasjement er med på å utforske en utfordrende scene i filmen. Gruppen hadde litt utfordringer med å forstå forskjellen på når det var spill, og når det var virkelighet.

Kyrre: Det var nesten egentlig som et spill i virkeligheten.

Marie: Men jeg forstod ikke helt hvordan de kom hjem, liksom hvordan

Astrid: Nei, det var jo ...

Marie: Hvordan de plutselig

Astrid: Nei, jeg tror kanskje, jeg tror at de latet som om de var i slottet, men de lagte på en måte slottet i huset sitt..

Marie: Åja!

Kyrre starter med å forklare sitt perspektiv, men Marie forstår ikke helt. Hun responderer på Kyrre sitt utspill og ber implisitt om en forklaring. Hun sier at hun ikke forstår hvordan de kom hjem, og avslutter første setning med «*liksom hvordan*» før det blir en liten pause. Pausen kan indikere at Marie har en liten tenkepause, hun må tenke ut hva hun egentlig lurere på. Astrid prøver å hjelpe til, men også hun tar en liten tenkepause etter setningen sin. Marie gir seg ikke, og prøver å formulere et spørsmål og vi ser at «*hvordan*» har blitt til «*hvordan de plutselig*». Spørsmålet hun prøver å stille, peker tilbake på hvordan de kom hjem til huset sitt.

Tankeprosessen og veien frem til en løsning er i gang. Astrid, som heller ikke har klart å formulere seg tydelig, kommer med en teori om hvordan de latet som om slottet var hjemme i huset sitt. Hun formulerer seg klart og tydelig, og kanskje hun trengte tenkepausene de viste tidligere. Marie virker fornøyd med Astrid sin teori og svarer «Åja!» etter at Astrid har sagt sitt perspektiv.

Utdraget viser en evne til å gå inn i det ukjente, Kyrre innleder med å trekke parallellen mellom spill og virkelighet, noe som Marie tydelig synes var et utfordrende tema. I stedet for å la dette passere, begynner Marie med noen løse, avbrutte tanker der hun prøver å formidle hva hun egentlig lurte på. Astrid skjønner hva Marie lurte på, og så ender det med at Marie og Astrid sammen finner svaret på det de synes var utfordrende og vanskelig. Mercer sine tanker om «thinking together» viser styrkene av å tenke sammen med andre, noe dette eksempelet viser. Når man leser samtaleutdraget er det nesten som man kan høre at de tenker høyt sammen. Jeg mener dette er et godt eksempel på fordelene av å kunne diskutere og tenke sammen med andre. Marie sitt engasjement og vilje til å utforske det hun ikke forstod, gjorde at Astrid kunne presentere en løsning de begge kunne være enige om.

At alle deltakerne på gruppen var positive til undervisningsopplegget og ville gjort det igjen, kan vise at de hadde et sterkt engasjement inn i samtalen. Dette kan man også høre tydelig, da samtalen hele tiden drives videre av spørsmål og nye ideer. Det ligger til grunn et engasjement hos gruppen, noe denne kategorien har vært med på å belyse.

4.2.7 Oppsummering av gruppe 2:

Det som kjennetegner gruppe 2 er først og fremst at alle tre er sterkt deltakende inn i samtalen. Samtalen flyter gjennom hele podkastens lengde og de er alle tre pådrivere for at samtalen skal spinne videre. De inntar også forskjellige roller i gruppen, uten at de har avtalt det. Kyrre sin rolle er en slags presentasjonsrolle, det er ofte han som kommer med nye synspunkter og standpunkter, noe de andre to bygger videre på. Marie sin rolle er en slags spørsmålsstillende rolle, hun er den som stiller spørsmålene som leder inn til Kyrre sine forklaringer og sekvenser. Astrid har en mer kumulativ tilnærming til samtalen, hun bekrefter mye av det de andre sier ved hjelp av ord som «ja», «mhm», og i form av at hun ofte bygger videre på de andre to sine bidrag. Hun er ikke den som nødvendigvis tar initiativ til nye sekvenser, men har en sterk vilje til å utforske det ukjente og utfordrende gjennom å bidra aktivt inn i samtalen. I tillegg bidrar hun med sin bekreftelse til at det etableres tillit innad i gruppen. Hun skaper trygge rammer for de andre. Her ser vi hvordan de tre, uten å ha avtalt, har inntatt forskjellige roller i samtalen og på denne måten bruker de hverandres styrker til å

utforske filmen sammen. De følger denne oppskriften i store deler av samtalen, Kyrre innleder med et resonnement, Marie stiller spørsmål og Astrid henger seg på, før de sammen kommer frem til en løsning. Dette er en interessant og spennende observasjon av hvordan de utfyller hverandre.

De er også sterke i kategori B. Dette kommer frem i form av mange spørsmål, både spørsmål som er bekreftende «*gjorde de ikke?*», og spørsmål som er åpne «*hva handlet det om?*». At gruppen evner å komme med konstruktive tilbakemeldinger kommer også tydelig frem ved gruppens flere «eureka-øyeblikk», noe som også kan plasseres inn under kategori C. Med dette tenkes det på situasjonene der Marie eller Astrid stiller et spørsmål til gruppen, før Kyrre kommer med sin tolkning med en påfølgende diskusjon, noe som ofte ender i en felles forståelse av situasjonen.

Man ser også at de generelt er støttende til hverandre og kommer med positive bemerkninger i form av «*ja*», «*mhm*», samt «*Aaah, ja!*» i noen tilfeller. I tillegg bygger de svært ofte videre på hverandres bidrag, for eksempel der Kyrre starter en sekvens om hvem hovedpersonen kan være, der de en etter en presenterer sitt syn. Mercer løftet frem hvordan det å tørre å komme med et uferdig resonnement krever mot, og tillit innad i gruppen. At gruppen er så støttende til hverandre, er med på å bygge opp denne tilliten, og gjør at man lettere kan komme med sine tentative ideer. Dette vitner om en gruppe som sammen ønsker å utforske elementer fra filmen.

Av andre utforskende trekk vil jeg også berømme Marie sin evne til å ikke gi seg. Dette kommer til syne under kategori D der Marie, omtrent alene, starter sekvensene til å utforske det ukjente og vanskelige. Hun gjentar flere ganger at «*jeg forstår ikke helt*», noe som inviterer de andre på gruppen til å komme med sine tolkninger av gitte situasjoner i filmen. Ved å stille spørsmål slik hun gjør, får hun hjelp av gruppen til å få en forklaring på de situasjonene hun ikke forstår. Hun bidrar med et sterkt engasjement til å utforske de uklare og vanskelige sidene ved filmen. At Marie tør å si til de andre at hun ikke forstår, og på denne måten blottlegger seg, kan også være med på å vise en stor grad av tillit innad i gruppen.

Holdningen gruppen viser frem, både gjennom podkast og leksearbeid i etterkant, vil nødvendigvis virke positivt inn på viljen og evnen til både å presentere egne perspektiver og respondere på andres perspektiver.

Denne samtalen ligner også på en samtale man kunne hørt utenfor skolens rammer, noe som nok kunne gledet Robin Alexander, der hans frustrasjon med det klassiske IRF-klasserommet

var at samtalen ikke ligner samtalen man finner utenfor klasserommene. I tillegg hører vi hvordan de tre snakker når de vil snakke, de venter ikke på tur, de avbryter hverandre, og de tenker sammen. Slik en samtale kan høres ut også utenfor skolens vegger.

Det er spesielt et punkt ved Mercer og Barnes sin definisjon av utforskende samtaler jeg vil belyse, nemlig hvordan gruppen løste utfordrende problemer. I teoridelen av oppgaven så vi hvordan Mercer og Barnes argumenterte for at det var den utfordrende samtalen som var å foretrekke når det gjelder problemløsning. Det å kunne diskutere noe med andre, komme med uferdige ideer og tanker og sammen prøve seg frem til et svar, ser man flere ganger i denne samtalen. Spesielt der de snakker om meningen med filmen, tør de alle tre å komme med egne, uferdige tanker om hvordan de tolket slutten og meningen med filmen, før de til slutt ender i en form for enighet. De kommer med mulige løsninger og prøver og feiler sammen. *De tenker sammen.*

4.3 Gruppe 3 – Ståle, Albert og Nina

4.3.1 Presentasjon av gruppen:

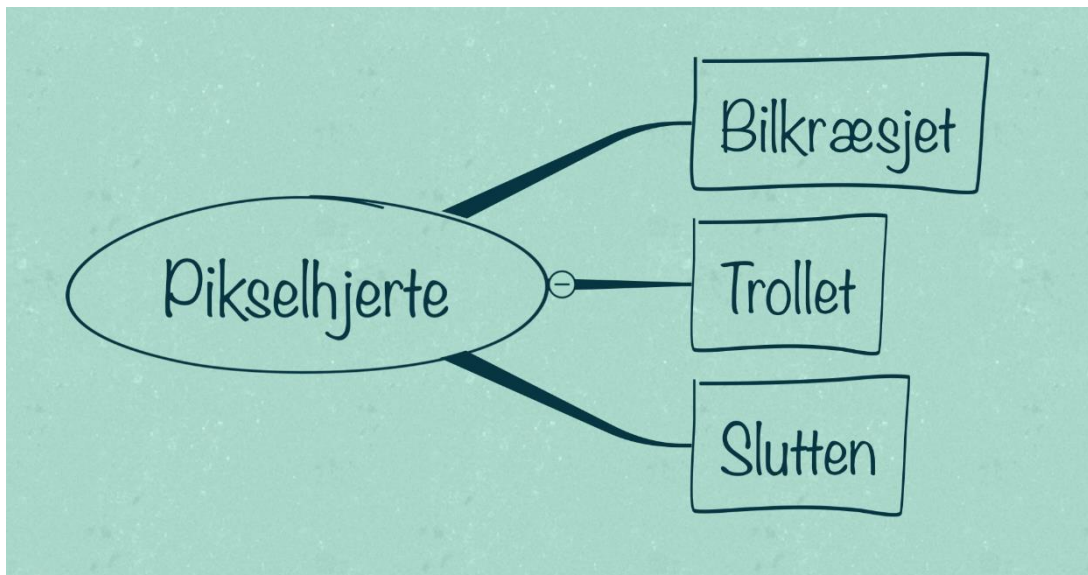
Gruppe 3 består av to gutter og en jente, alle går i samme klasse som de andre to gruppene. Denne gruppen består, som gruppe 2, av tre muntlig aktive elever og kan regnes som en homogen gruppe. De kjenner hverandre godt, noe man kan høre tegn til i podkasten, samtalen flyter og er preget av god stemning. Det er tydelig at spesielt de to guttene kjenner hverandre godt da de tidvis havner inn i vennskapelige ikke-faglige diskusjoner. Jenta som er med på gruppen er vant til å ta en lederrolle og styrer gruppen inn på rett spor hvis de to guttene havner for langt utpå viddene.

Min vurdering av gruppedeltakerne blir langt på vei bekreftet i leksearbeidet gjort av elevene selv. De svarer alle tre at de ville gjort dette på nytt om de fikk mulighet til det. Albert sa: «*Det var kjekt å spille inn podkast, vi kunne snakke fritt og slapp å skrive ned alt!*». Noe lignende svarte Ståle i sitt leksearbeid: «*Det var kjekt å gjøre noe annet enn å bare skrive*». Nina trekker frem at hun synes det var lettere å fortelle noen hva du mener, enn å måtte skrive det ned for å forklare det. Hun sier også at hun kanskje var heldig med gruppen, da det var veldig god stemning. Hun svarer også at «*det ble kanskje litt mye tull, og da måtte jeg ta mer lederrollen*» på spørsmål om hva hun fikk godt til. De svarer alle at de synes de fikk til å si meningene sine og å diskutere svarene, men at det kanskje ble litt tull av og til. At de alle sammen synes de fikk til å si meninger og diskutere svar, kan tyde på at engasjementet deres for å gjøre prosjektet var stort. Dette kommer vi til å se nærmere på i analysekategoriene, de bidrar mye inn i hverandres samtaler, kommer med spørsmål og teorier gjennom hele podkastinnspillingen.

4.3.2 Forberedelser:

Til forskjell fra de andre gruppene, har denne gruppen svært få momenter på sitt tankekart. De har faktisk bare tre momenter, på hele tankekartet sitt. De har heller ikke delt inn etter innledning, hoveddel eller avslutning, slik undervisningsopplegget la opp til. Det man kan lese ut fra dette tankekartet, er at gruppen har tre hovedmomenter de ønsker å ta opp, *bilkrasjet*, *trollet* og *slutten*. Dette var de tre momentene elevene selv ville snakke om, og de som kanskje var de mest utfordrende å snakke om. Tankekartet viser en rekkefølge de har satt opp, men det kan virke som om de satser på å ta ting litt som det kommer. Dette er en i beste fall det vi kan kalle en grov struktur. Likevel har vi sett hvordan teorien anbefaler å ha gjort noen forberedelser for å aktivere flest mulig av gruppedeltakerne og sikre best mulig kvalitet på samtalen (den første gang, den første gang). Dette var de tre momentene gruppedeltakerne

endte opp med, men de hadde en diskusjon i forkant der de valgte nettopp disse tre. I løpet av denne valgprosessen har det nok blitt aktivert mange ideer og tankeprosesser. At gruppen forberedte så få samtalemomenter, kan tyde på at de følte seg trygge i situasjonen. Samtalen deres var lang (14 minutter), noe som viser at de hadde nok å snakke om.



4.3.3 Analysekategori A: Presenterer egne perspektiver i form av respons på teksten (leserespons)

Handlingen er i fokus hos denne gruppen, og er det første de tar tak i.

I utdraget under ser vi at gruppen diskuterer bilkrasjscenen som stadig dukker opp i filmen.

Nina presenterer sitt perspektiv på hvordan hun tolket denne scenen.

Nina: Ja, for vi fant ut at det mest sannsynlig var at broren ble påkjørt, fordi når de viste det klippet mange forskjellige ganger, med forskjellige på en måte grader i grafikken.

Nina bruker ordet «vi» i starten av setningen, noe som kan tilsi at hun snakker på vegne av hele gruppen. Når hun bruker dette ordet, kan det og tenkes at det åpner opp for at de andre på gruppen kan komme med sin tolkning av deres versjon. Hun sier først «vi», og så kommer hun med et perspektiv og på en måte gir stemmen videre til de andre på gruppen. At hun bruker fraseringer som «*mest sannsynlig*» vitner om at dette ikke er noe sikkert, og noe de nok ikke kan slå fast. Ved bruk av slike dempende formuleringer, åpner det også opp for andres perspektiver. Det kan være lettere å komme med et alternativt syn hvis det blir lagt frem på en ydmyk måte, som i dette eksempelet. Hun bruker også kunnskap om dataspill, der hun referer til *grader i grafikken*, for å hjelpe til med å begrunne meningen sin.

Her diskuterer Ståle, Nina og Albert et av tilbakeblikkene i filmen der de viser et arr på hjertet til Eik.

Nina: Et lite flashback-.

Albert: Arret!

Ståle: Arret ja, der hjertet er.

Albert: Hjertet ja!

Ståle: Så jeg tenkte iallfall at det kunne være at han gutten sitt hjerte, hadde på en måte, han hadde gitt det til hun der søstera da. og hun hadde på en måte et pikselhjerte da, siden det røde greiene dreiv og gikk ned hele tiden, for hver gang hun skadet seg eller noe.

Det er Nina som først åpner opp samtalen om dette tilbakeblikket, de kaller det «flashback». Albert roper ut «arret», som om han har lyst til å si noe om dette. Ståle bekrefter at også han har fått med seg at det var noe med dette arret og hjertet. Ståle presenterer ikke noen egne perspektiver enda, men bekrefter Albert sin tolkning av dette arret. Etter at Ståle har konkludert, og egentlig åpnet opp for at Albert kan komme med et perspektiv, en egen tanke, gjør ikke Albert det. Han bekrefter igjen at arret er over hjertet, men sier ikke noe mer. Da tar Ståle over initiativet i samtalen og presenterer et lenger utspill over hvordan han opplevde tematikken rundt hjertet. Han trekker også tråder til tittelen på filmen, og scenene der man kan se at hjertet «*mister liv*», en kjent dataspillreferanse. Utdraget avsluttes med frasen «*eller noe*». Dette kan være en indikator på at han ikke ønsker at dette perspektivet skal slås fast som noe fasit, men en tolkning han har gjort. Interessant nok, så dør sekvensen ut etter dette utspillet. De kunne tatt tak i flere momenter, men sporer av på en diskusjon av ikke-faglig karakter. Dette er et godt eksempel på hvordan et stikkord fra Albert, «*hjertet*», åpner for at Ståle presenterer sitt perspektiv.

Alle i gruppen bidrar inn i denne samtalen, som blir innledet med et spørsmål fra Ståle. Samtalen handler om slutten på filmen, der Iris står ovenfor et valg, hun må velge mellom faren sin, eller broren sin.

Ståle: På slutten så kom det noe tidsgreier der hun kunne velge mellom broren og faren, skjønte du helt hva det var?

Nina: Neeei.

Albert: Jeg forstod det heller ikke helt...

Ståle: Det var litt sånn merkelig, for akkurat det der burde det vært litt bedre forklaring på

Albert: Men, men jeg tenkte at det var på en måte at hun er, når han der Eik ble påkjørt, så

gikk han jo over veien, men Iris bare stod der, hun liksom hadde kanskje et valg om hun hadde lyst til å gå over veien og være med Eik og bekjempe det der monsteret.

Ståle innleder med et spørsmål og bruker ordet «*du*», som referer til et tidligere bidrag fra Nina. Nina svarer at hun ikke forstod helt, og det samme bekrefter Albert. Ståle synes det burde vært en bedre forklaring på dette, og synes det hele var litt merkelig. Etter dette presenterer Albert sitt perspektiv på denne scenen. Han bruker ordene «*jeg tenkte at det var*», noe som tilsier at dette er hans perspektiver. Videre ser man at han bruker ord som «*liksom*» og «*kanskje*», samt frasen «*på en måte*» for å myke opp og dempe påstandene sine. Dette kan tyde på at han ikke ønsker at disse skal stå som noen slags form for fasit for gruppen, men ønsker å understreke at dette er hans undrende tanker om denne scenen. Han har tidligere i samtalen sagt at han ikke forstod helt denne slutten, så det kan være en naturlig forklaring på hvorfor han er litt utforskende og nølende i sin presentasjon. Det kan tenkes at Albert er så nølende fordi det ikke er noen på gruppen som har våget å si noe om dette *tidsgreiene* enda. Hans teori blir den første gruppen har om denne slutten. Når man leser hvordan han ordlegger seg, er det nesten som om man kan høre at han føler seg litt frem, at han leter frem til en teori. Albert er med dette i gang med å utforske meningen med slutten.

Som vist i presentasjon av gruppen, svarte alle tre at de synes de fikk til å si meningene sine i podkastinnspillingen. Dette kan man og se igjen i denne analysekategorien. De har alle tre bidratt med sine meninger, der både Nina, Ståle og Albert har vært initiativtakere til forskjellige sekvenser. Nina trakk frem at hun synes hun «*var flink til å si hva hun mener*», noe denne analysekategorien også har vist. Hun er kanskje den som har vist mest initiativ til å starte nye sekvenser. Albert svarte i leksearbeidet at «*vi fikk til å begrunne meningene våre*», noe som er vist flere ganger i analysekategori A.

4.3.4 Analysekategori B: Responderer spørrende og konstruktivt på andre deltakeres leseresponser (samtalerespons)

Inn i denne kategorien ser man at Ståle spiller en viktig rolle. Kanskje en større rolle enn han er klar over selv. Utdragene under viser gjentatte ganger at han responderer spørrende og konstruktivt på de andres bidrag. Etter en kvantitativ opptelling viser det at han stiller hele 11 spørsmål til gruppen, enten knyttet direkte til et tema, eller åpne spørsmål til hele gruppen.

Her ser man hvordan Ståle bidrar med sine konstruktive spørsmål til gruppen. Samtalen handler om scenen der Eik blir påkjørt, og de har litt forskjellige opplevelser av denne scenen.

Nina: Så det viste seg bedre, og bedre på at det var en gutt han kjørte på.

Ståle: De viste ikke nødvendigvis at det var en gutt da?

Albert: Nei, det var en blå stick-man, som var helt blå, han hadde ikke øyner eller munn, øyre, tiss, ingenting (latter).

Før spørsmålet til Ståle, har Albert og Nina diskutert kort hvordan de opplevde scenen med bilkrasjet, se første sekvens i kategori A. Nina går videre og sier at hun så tydeligere at det var en gutt som ble påkjørt. Ståle kommer med et spørsmål til både Nina og Albert, der han er usikker på om det var en gutt de faktisk så på bildene. Denne sekvensen viser at Ståle ikke bare sier seg enig i siste taler, men evner å stille konstruktive spørsmål som kan bidra til en mer fruktbar diskusjon. Etter at Ståle har stilt spørsmålet, kommer Albert med sin observasjon, at han heller ikke kunne se om det var en gutt, men at det var en blå figur man kunne se på bildene. Ståle responderer spørrende og konstruktivt til Nina og Albert sin diskusjon, og fører til en grundigere diskusjon av dette temaet.

I neste utdrag ser man at alle tre har en samtale om huset kan være den siste «levelen» de viser i filmen. Alle tre deltar i samtalen, men det er Albert og Ståle som i hovedsak leder an.

Albert: Så fant de frem til den siste levelen.

Ståle: Som da var inne i huset, der de egentlig bodde, fant vi ut til slutt, fordi faren var her.

Albert: Det så ut, fra deres perspektiv, så var det slottet de kom til, store bygningen, konstruksjonen, vet ikke jeg.

Ståle: Hva mener du med deres perspektiv?

Albert: Nei, de dere folkene, Iris og han der Eik..

Nina: Kanskje spillet?

Ståle: Hva var perspektivet deres?

Albert: Perspektivet deres?

Nina: De var inne i spillet

Ståle: Ja, skjønner!

De to første setningene viser at Albert og Ståle egentlig fullfører hverandres setninger. Albert begynner, før Ståle fortsetter. Ståle bruker og ord som «vi», for å illustrere at dette er gruppens perspektiver, ikke bare hans. Albert bruker også referanser fra dataspillverden til å hjelpe med resonnementet sitt. Han bruker ord som «levelen» til å begrunne hva han mener. Ståle fortsetter bare på dette resonnementet, noe som viser at også han forstår dataspillreferansen til Albert.

Videre kommer Albert med et bidrag som får Ståle til å stusse litt. Han stiller spørsmål med bruk av ordet «*perspektiv*», noe som gjør at Albert blir litt satt ut. Han klarer ikke å gi et fullgodt svar, svarer noe nølende, og lar svaret sitt henge i løse luften. Nina kommer på banen og hjelper Albert med å svare. Ståle gir seg ikke helt og ber igjen om en forklaring om hva han mente med «*perspektivet deres*». Dette kan kanskje oppleves som et angrep, og Albert blir igjen litt satt ut og vet ikke helt hva han skal svare. Grunnen til at det kan oppleves som en litt krass formulering, er at han stiller spørsmålet veldig direkte. Frasen «*hva mener du med*», og spesielt ordet «*du*», kan oppleves som litt angripende for Albert. Det er ingen tvil om at han stiller spørsmålet direkte til Albert. Albert blir litt perpleks og besvarer et spørsmål med et nytt spørsmål, mens han tenker over hva han egentlig skal svare. Et endelig svar trenger han ikke, for igjen kommer Nina med en hjelpende hånd. Hun sier til slutt at perspektivet deres var at de var inne i spillet, og Ståle bekrefter at han er fornøyd med svaret. Ståle bidrar sterkt til gruppen ved å stille spørsmål som gjør at gruppen «graver» seg dypere inn i utfordringer. Uten hans spørsmål i denne sekvensen, ville svaret på hva de mente med «*deres perspektiv*», blitt ubesvart for Ståle og gruppen ville gått glipp av en god diskusjon.

Hele gruppen bidrar inn i den neste samtalesekvensen. De nærmer seg slutten på samtalen, og det er tydelig at de begynner å gå tomme for momenter å diskutere. Det høres tydelig i form av pauser i samtalen og det er mer stillhet å spore enn det var tidligere i samtalen. Albert, som har bidratt med mye latter og moro inn i samtalen, kommer med en teori, noe humoristisk ment. Selv om den er humoristisk ment, kan man se at den bærer med seg tematikk som er interessant for utforskning av filmen.

Albert: Men, bare en liten teori, du vet når faren ble sur, eller sånn sjokka når at han sa, når Iris sa at hun hadde lekt med Eik, kan det jo være faren trodde at hun hadde lekt med et eiketre? (latter)

Ståle: Okei! Akkurat den teorien der, må jeg avslå på det sterkeste, jeg er ganske sikker på at det ikke var Eiketre, det var sikkert noe annet.

Nina: Jeg tror at han forstod at det var broren

Ståle: Ja, jeg tror at han forstod at det var broren

Albert: Det var bare en liten teori.. som jeg kom på nå nettopp (latter)!

Albert innleder sekvensen med et spørsmål, etterfulgt av at han selv og de andre på gruppen ler av teorien hans. Det er først hans latter man hører, noe som gjør at de andre og henger seg på. Det er åpenbart ment som et humoristisk innspill, men likevel kommer det en interessant samtale ut av det. Ståle stiller seg kritisk til denne teorien, og avslår at det var et eiketre. Han

bruker ord som «*må avslå på det sterkeste*» for å vise at han ikke er enig. Man kan høre på stemmen hans at også han er med på at dette er et humoristisk innspill, noe som gjør at tonen fortsatt er god i gruppen. Nina reagerer annerledes, og kommer med et konstruktivt innspill til Alberts teori. Hun henger seg ikke helt på det humoristiske, og sier at hun tror at faren forstod det var broren, ikke et eiketre. Et interessant funn er at Ståle også henger seg på Nina sitt bidrag. Han er helt enig med Nina, og repeterer det hun sa. Albert avslutter sekvensen med å «forsvare» at han kom med en liten teori, og igjen ler han først selv, før de andre henger seg på. Her ser vi et humoristisk innslag som det blir reagert litt forskjellig på, Ståle reagerer med å være uenig, før Nina har en mer konstruktiv tilnærming og begrunner hvorfor hun ikke tror på teorien til Albert. Det gjør at samtalen, som kunne endt i tull og fjas, ender opp med å ta opp et viktig moment fra filmen.

I leksearbeidet svarte Ståle at «*vi fikk godt til å argumentere og diskutere svarene våre*», dette kan tolkes som at de fikk til å gi responser på hverandres bidrag. De hadde noe å si på de andre sine bidrag, de diskuterte. De sier alle at de hadde utfordringer med å holde seg til tema, og at det noen gang ble litt mye tull. Den siste sekvensen viste hvordan det kunne skli litt ut, men likevel kom det noe godt ut av den.

4.3.5 Analysekategori C: Utveksler og begrunner saklig leseresponser og samtaleresponser, og utvikler slik større og felles forståelse og ny innsikt

I utdraget under finner vi et eksempel på hvordan Ståle driver samtalen videre med sine bidrag. De diskuterer hvordan de opplevde scenen der Eik og Iris møter det lille «trollet» for første gang.

Nina: Poenget var at der møtte de et lite troll, eller et monster eller noe, som bæsjet sprengende bæsje

Ståle: Ja, og det gjemte seg inni en trestubb, tror jeg det var..?

Nina: Ja!

Det er Nina som innleder temaet og kommer raskt inn på at de møtte et lite troll. Hun lar bidraget sitt stå åpent, noe som gjør at Ståle henger seg på. Han starter med ordet «*ja*», som er en bekreftelse på at han opplevde det samme som Nina. Videre fortsetter han med en observasjon om at det gjemte seg inni en trestubb, før han avslutter med spørsmålet «*tror jeg at det var?*». Her kan man se at Ståle ikke gjør veldig mye, men han gjør noe viktig. Han bidrar til at samtalen går fremover, han kommer med en bekreftelse, før han videre presenterer sin observasjon og med spørsmålet legger opp til at noen andre skal ta ordet videre. Til slutt

konkluderer Nina med at de er enige om at de så et monster som gjemte seg inni en trerot. Ståle legger med spørsmålet sitt opp til at de skal være enige, og etablerer på en måte gruppens felles forståelse av situasjonen.

Inn i den neste sekvensen ser man at hele gruppen bidrar til en samtale med flere tilfeller av respons på hverandres bidrag som til slutt ender i en slags felles enighet. Samtalen dreier seg om en av scenene i slutten av filmen, der taket i huset blir revet av. De tre bidrar omtrent like mye, med forskjellige innslag til samtalen.

Nina: Når de var på det der rommet da, der faren hadde spurt hvem du lekte med, så ble plustelig taket revet av.

Ståle: Og det var det monsteret, eller bossen, og da innså vi, eller iallfall etter andre gangen, at bossen var han som hadde kjørt på Eik, på grunn av at han drev og ropte "jeg så han ikke"-

Albert: Ja, fordi på sykehuset så drev han der mannen som kjørte på Eik, og faren diskuterte, kranglet, sa han der som hadde påkjørt Eik, at han ikke så han.

Ståle: Så det spillet gikk egentlig ut på, å beseire han som hadde kjørt på Eik?

Albert: Ja!

Nina: Ja! Og så, etter da, etter at taket ble revet av, så kom han Eik plutselig der, og sa sånn "du må hjelpe meg å ta han, du må hjelpe meg å ta han!" og hun var veldig usikker, så sa faren, "Ikke gå der, ikke gå der", sant?

Ståle: "Du er den eneste jeg har igjen" og sånne ting.

Nina: Ja!

Albert: Ja!

I starten av denne sekvensen fullfører de omtrent hverandres setninger, de bygger hele tiden videre på hverandres bidrag og driver samtalen videre i en slags unison enighet om hvordan de opplevde denne scenen. Ståle bruker ordet «*bossen*», som vi tidligere så at Albert også brukte. Her viser de at de klarer å koble sammen at «*bossen*» er den samme som han som kjørte på Eik, og dette hjelper dem med å utforske slutten sammen. Deres kunnskap om dataspill hjelper dem med denne tolkingen. De bruker dataspillreferanser til å utforske sluttscenen sammen.

Ståle bruker også ordet «*vi*» for å indikere at han snakker på vegne av gruppen. Videre kommer han igjen med et av sine mange spørsmål, han stopper opp etter at de har hatt hver sine bidrag og tar opp et viktig tema, hva spillet egentlig symboliserer. Et interessant funn ved denne sekvensen er at han ikke stiller et åpent spørsmål, men et ja/nei-spørsmål til gruppen. Spørsmålet har ingen mottaker, men blir stilt til hele gruppen. Både Albert og Nina bekrefter

at de også oppfattet denne situasjonen slik og gruppen har etablert en felles enighet av denne scenen. Ståle kommer med et viktig bidrag, han tar en tenkepause, stopper opp, og sjekker om de faktisk er enige, eller om de bare prater forbi hverandre. Dette lille spørsmålet gjør at de får en bekreftelse om at de har en felles forståelse av scenen. Nina blir inspirert av dette, og avslutter sitt neste bidrag med et spørsmål der hun søker bekreftelse. Hun avslutter med spørsmålet «*sant?*», som kan tolkes som et kontrollspørsmål for å sjekke om de andre på gruppen er enige. Ståle besvarer dette spørsmålet med å fortsette på bidraget til Nina og bruker sitater fra filmen til å bekrefte dette. Nina svarer «*Ja!*» og det samme gjør Albert. To ganger i løpet av denne sekvensen ender gruppen i felles forståelse av hvordan de opplevde situasjoner i filmen. Dette ser man ved at en på gruppen innleder et perspektiv, eller et spørsmål, før de andre to på gruppen bekrefter dette med «*Ja!*». Det er utropstegn bak ja, noe som indikerer at de er engasjerte og genuine i situasjonen. Her spiller de hverandre gode, responderer på hverandres bidrag, før de ender i en felles forståelse av de scenene de diskuterer.

I det neste utdraget diskuterer gruppen om Eik er død, eller levende. Alle på gruppen deltar, spinner videre på hverandres bidrag, før de til slutt lander på en slags felles forståelse av karakteren Eik.

Ståle: De viste det på en måte i starten, at hans karakter var død, i starten når hun andre satt og spilte.

Nina: Ja, for du så jo på spillskjermen når du så på hvordan hun spilte.

Ståle: Og da var Eik død.

Albert: Da hadde han ikke noe liv igjen, eller noen ting.

Ståle: Nei... han var helt... kaputt.

Nina: Så! da er det jo på en måte sånn at Eik har vært et spøkelse for henne.

Ståle: Hele tiden.

Nina: At hun har følt at han har vært ekte.

Ståle: Og egentlig har de hintet til at Eik har vært død hele tiden, men siden vi ikke har sett filmen før, så skjønnte vi ikke det.

Albert: Men når vi så den andre gang, så forstod vi det.

Nina og Ståle: Ja!

Ståle gir først uttrykk for at han har latt merke til at spillkarakteren Eik er død, noe Nina og bekrefter. De bruker dataspillreferanser, og viser at spillkarakteren hans ikke hadde «*noe liv igjen*», som Albert sa. Dette er med på å hjelpe dem med å utforske forståelsen av at Eik har

vært død, gjennom hele filmen. Nina kommer igjen på banen og presenterer en dypere forståelse av at han var død, hun sier at det kanskje var slik at Eik var et spøkelse for henne. Hun bruker fraser som «er det jo på en måte», en frase det kan tenkes at hun sier for å dempe sitt synspunkt. Det er ikke et ferdig uttenkt bidrag, men hun utforsker scenen sammen med de andre. Ståle er med på denne teorien og sier «hele tiden». Dette gjør at Nina fortsetter på sitt bidrag og kommer med enda et nytt perspektiv. Ståle og Albert er med på Nina sin teori og legger til at de skjønnte dette først da de så filmen gang nummer to. Til slutt konkluderer Albert med at «så forstod vi det», «det» peker tilbake til Nina sin teori om at Eik hele tiden har vært et spøkelse for Iris. Nina og Ståle bekrefter med «ja!» og sekvensen er over. Her ser man tydelig at de responderer på hverandres bidrag hele tiden. Alle på gruppen har sine viktige roller i dette utdraget, Nina kommer med den nye teorien, Ståle og Albert bekrefter med tilleggsinformasjon før Albert til slutt konkluderer. De holder seg hele tiden til samme tema og hjelper hverandre fremover med bekreftende ord og støtter seg på hverandre, de utforsker denne utfordrende scenen sammen. Sammen graver de seg dypere og dypere ned i materien, før Nina kommer med sin spøkelsesteori som blir stående som en felles forståelse for hele gruppen.

4.3.6 Analysekategori D: Er engasjerte og forsøker å overkomme det uklare og det vanskelige.

Sekvensen starter med et av mange spørsmål fra Ståle, som setter hele sekvensen i gang. I utdraget diskuterer de slutten på filmen, der Iris fikk et dilemma der hun måtte velge mellom broren og faren. Dette utdraget har vi sett deler av i kategori A, men blir her presentert i sin helhet for å illustrere hvordan de engasjert forsøker å overkomme det uklare.

Ståle: På slutten så kom det noe tidsgreier der hun kunne velge mellom broren og faren, skjønnte du helt hva det var?

Nina: Neeei.

Albert: Jeg forstod det heller ikke helt.

Ståle: Det var litt sånn merkelig, for akkurat det der burde det vært litt bedre forklaring på

Albert: Men, men jeg tenkte at det var på en måte at hun er, når han der Eik ble påkjørt, så gikk hun jo over veien, men Iris bare stod der, hun liksom hadde kanskje et valg om hun hadde lyst til å gå over veien og være med Eik og bekjempe det der monsteret.

Ståle: Eller om hun skulle bli med faren.

Albert: Ja! og så klarte hun ikke bestemme seg helt, og så gikk jo Eik over og så så Eik at hun bare stod der, så da stoppet han opp midt i veien og så ble han påkjørt.

Ståle: Ja, og det der kan jo og være på en måte at hun kunne velge om Eik skulle komme

tilbake i live, eller at faren skulle dø? Eller at han bare skulle være død og så.. gikk hun tilbake til faren?

Nina: Jeg tror på en måte at den spillverdenen da var på en måte "de dødes verden", fordi det virket jo som at alt at han døde var skjedd før de gikk ut i skogen, fordi faren ble jo helt sjokka når hun sa at hun hadde lekt med Eik.

Ståle henvender seg til Nina ved å bruke «*du*», noe som referer til et tidligere bidrag fra Nina. Videre ser vi at Nina svarer «*nei*», før Albert og henger seg på med å si at han heller ikke skjønnte helt. Samtalen kunne endt her, ingen på gruppen hadde skjønnt situasjonen helt og de kunne valgt å avslutte dette momentet. Likevel ser vi at Albert tar mot til seg og kommer med et lengre utgreiing av sitt perspektiv på denne scenen, som vi så i kategori A. Etter at han har åpnet opp, ser man at både Ståle og Nina plutselig kommer med lengre bidrag, med flere interessante tanker og spørsmål knyttet til denne situasjonen. Etter at Albert åpnet opp, har plutselig Ståle og Nina presentert sine perspektiver, og kunne fint passet inn i analysekategori A. At den havner inn under denne kategorien (D), handler om deres engasjement i å gå inn i det ukjente og uklare. De prøver, og de får det til! At de er engasjerte inn i hverandres bidrag kan man også se ved at de spinner videre på hverandres tanker og ideer, og bruker bekreftende ord som «*Ja!*» før de begynner på sitt bidrag. Man kan også se at dette er uferdige tanker, de bruker ord som «*kanskje*», «*det kan jo være*» og spørsmål underveis i sine bidrag, noe som kan vise at dette ikke er ferdig uttenkte teorier, men at de sammen prøver å overkomme det som er uklart. Albert gjør en viktig jobb i denne sekvensen, han er engasjert, og tar fatt i det ukjente og presenterer en uferdig teori om hvordan han opplevde denne scenen. Han åpner egentlig opp hele denne sekvensen med sitt bidrag. Plutselig får vi en svært fruktbar diskusjon der de tar opp flere av hovedtemaene i filmen.

At de evner å gå inn i det ukjente og vanskelige, kan henge sammen med svarene de ga i leksearbeidet. De synes alle at dette var gøy, og at de kunne tenke seg å gjøre det igjen. Dette kan vises som deres engasjement i denne kategorien.

4.3.7 Oppsummering av gruppe 3:

Gruppe 3 er preget av flere lange sekvenser der de i fellesskap utforsker de ulike delene ved filmen. De har lengre sekvenser de spiller på hverandres bidrag, stiller spørsmål og kommer med konstruktive tilbakemeldinger, før de ender i en felles forståelse av situasjoner i filmen. Det er også kjennetegnende at alle tre deltar aktivt inn i samtalen, de er alle like viktige for denne samtals utforskende trekk. Som gruppe to, har elevene i denne gruppen også litt forskjellige roller. Ståle er den som stiller flest spørsmål, han stiller åpne spørsmål til hele

gruppen og direkte spørsmål til en av deltakerne på gruppen når han ikke forstår. På denne måten er han med å utforske deler av filmen som kan være utfordrende. Nina er en naturlig leder, og styrer ofte samtalen inn på rett spor hvis den er i ferd med å spore av. Dette kan man se i form av at det ofte er hun som initierer en ny sekvens, samt at hun bruker ordet «*men*» før hun får samtalen på rett spor. Hun bruker også ord som «*poenget er at..*» når hun synes de to andre har begynt på et sidespor hun ikke er helt fornøyd med. Albert har en egen evne til å være engasjert og ta fatt i det ukjente, han gir seg ikke og kommer med flere lange sekvenser der han elaborerer rundt sine synspunkter. Dette er alle trekk man kjenner igjen fra Mercer og Barnes sine definisjoner av den utforskende samtalen. Spesielt kjenner man igjen Mercer sitt poeng med at den utforskende samtalen er godt egnet til å løse utfordrende problem, noe jeg gjennom analysekategoriene mener å ha vist at de fikk til.

Etter å ha lyttet til gruppesamtalen, er det tydelig at denne gruppen får spesielt stort utbytte av å utforske det ukjente sammen og slik danne felles forståelse av situasjoner i filmen (Kategori C). Et bevis for dette kan være i form av at de har lange sekvenser der de spiller på hverandres bidrag i form av å spørre om utfyllende informasjon, eller å bruke en annens argument inn i sitt eget synspunkt. Dette gjør de før de til slutt, uten at de har snakket om det, ender med en felles forståelse av en situasjon. Her eksemplifisert ved at to av deltakerne svarer «*JA!*», engasjert, når en annen har kommet med et lengre utspill. Igjen viser gruppen hvordan deres tentative ideer, og responsene til hverandre bidrag, er med på å danne grunnlag for å løse utfordrende problemer sammen.

Gruppen oppleves også støttende og positive til hverandres bidrag. Dette kan man se i form av bekræftende ord som «*ja!*», «*ikke sant?*» samt at de svært ofte bruker en annens argument inn i sitt eget synspunkt. Dette er trekk fra den kumulative samtalen, men er også med på å knytte et bånd av tillit mellom deltakerne på gruppen. De tør å blottlegge seg for hverandre gjennom uferdige ideer og tanker, de tør å tulle med hverandre gjennom digresjoner av ikke-faglig art, de tør å sammen gå inn i det ukjente for å løse problemer. Som Mercer nevnte, trengs det tillit for at en utforskende samtale skal finne sted, dette mener jeg analysekategoriene har vist at var til stede.

De bruker også kunnskap om dataspill til å hjelpe dem med å utforske de ulike scenene ved filmen. De ulike kategoriene viser hvordan de på ulike måter kobler sammen gammel kunnskap med ny kunnskap. På denne måten viser de Barnes og Mercer sin teori i praksis og hvordan utforskende samtale kan være et godt egnet verktøy for å gjøre denne koblingen.

Det er en hendelse der Ståle stiller Albert litt til veggs, og ikke lar han slippe unna, han krever svar på sitt spørsmål. Dette eksempelet er med på å illustrere hvordan samspillet på gruppen fungerer. Nina kommer med en hjelpende hånd når Albert sitter litt fast. Sammen utforsker de filmen og løser samtalen ved å hjelpe hverandre.

At samtalen av og til sklir ut på digresjoner av ikke-tematisk art, kan vise at samtalen ligner likner den man bruker til daglig utenfor klasserommet, slik Robin Alexander poengtere i teoridelen av oppgaven. Når man snakker sammen med andre, oppstår det uventede situasjoner og sidesprang, noe som også skjedde i denne samtalen. I tillegg er det med på å understreke tilliten mellom gruppedeltakerne, at de går inn i morsomme sidesprang tyder på at de har det gøy sammen, noe de også ga uttrykk for i leksearbeidet sitt.

Gjennom leksearbeidet sitt løftet de alle tre frem hvordan det å ytre seg muntlig er forskjellig fra å ytre seg skriftlig, eller å skulle ha en presenterende tale. De synes alle tre at de fikk sagt mye mer enn om de bare skulle skrevet ned hva de tenkte om filmen, eller hatt en presentasjon om den. Som Albert sa «*Vi slapp å skrive, vi kunne bare snakke fritt!*».

5 Drøfting av funn og et kritisk blikk på eget prosjekt

I dette kapitlet vil jeg vise til funnene fra analysen og drøfte dette opp mot tidligere etablert teori. For å svare på problemstillingen med et så bredt grunnlag som mulig, vil jeg rette søkelys mot flere momenter jeg mener er interessante og relevante for oppgaven. Jeg vil også se på min egen studie med et kritisk blikk, det er spesielt metodiske valg som blir diskutert. Forslag til videre forskning vil også bli gjort rede for mot slutten av kapitlet.

5.1 Drøfting av funn

For å gjøre denne delen av kapitlet oversiktlig og systematisk, har jeg valgt å dele inn i flere temaer til diskusjon. Temaene vil naturligvis være knyttet sammen på ulike måter, men de er likevel med på å belyse ulike sider av problemstillingen.

5.1.1 Forskjell på presenterende tale og utforskende tale

Det første jeg vil rette søkelys mot er hvordan undervisningsopplegget kan være med på å vise forskjeller mellom presenterende tale og utforskende tale. Her vil jeg igjen hente inn sitater fra leksearbeidet til elevene. I datamaterialet jeg har tilgjengelig, er det flere av elevene som trekker frem hvordan de opplevde å spille inn podkast, og hvor forskjellig det var fra andre muntlige undervisningsformer de er vant til. For å vise hvordan elevene reflekterte rundt dette, vil jeg gjerne trekke frem et sitat fra leksearbeidet til en av elevene i prosjektet:

«Jeg likte det bedre enn å snakke foran hele klassen. Da må man ikke kunne alt, man kan ta ting på sparket.»

Eleven peker på forskjellen mellom det å stå foran klassen og det å spille inn podkast. Eleven sier at man ikke må kunne alt, men at det går an å ta ting på sparket. Dette er noe Neil Mercer trekker frem som en av de store styrkene ved den utforskende samtalen, at man sammen med andre diskuterer seg frem til løsninger. Å ta ting på sparket betyr at det er ikke et ferdig fasitsvar elevene presenterer, men noe gruppen sammen utforsker og kommer frem til. Dette blir også forsterket gjennom et annet funn i leksearbeidet:

«Hvis vi skal ha muntlig presentasjon, da kan vi jo pugge det vi skal si. Ganske mye.»

Ordet *pugge* kan peke tilbake på den presenterende talen, der man er ute etter å presentere et svar eller å vise til at noe er ferdig gjennomtenkt. Dette står i sterk kontrast til det elevene har gjort i undervisningsopplegget. De fikk ikke se filmen på forhånd, og spilte inn podkasten rett etterpå. Det betyr at det ikke var tid til å «pugge», se filmen flere ganger eller å lese seg opp

på relevant terminologi. Elevene måtte ta i bruk kunnskap de allerede hadde, og prøve å koble det sammen med filmen de så.

I undervisningsopplegget finner vi også spor av hvordan elevene selv, sikkert ubevisst, belyser forskjeller på presenterende og utforskende samtale. Her er et samtaleutdrag fra en av samtaleene der de snakker om hvordan det har vært å spille inn podkast.

Kyrre: Det var egentlig mye bedre å spille inn, fordi

Astrid: Ja

Marie: Ja.

Kyrre: Det var ikke så stressende som å ha muntlig presentasjon.

Astrid og Marie: Ja, og ja!

Marie: Det er mye lettere, liksom å bare snakke

Astrid: Ja også på en måte ha en samtale

Marie: Enn å stå foran hele klassen

Denne sekvensen er med på å vise hvordan forskjellen mellom presenterende tale og utforskende tale kommer til uttrykk gjennom elevenes samtale. Ordet *stressende* er relatert til muntlig presentasjon, som er en form for presenterende tale. I mange klasserom er dette det eneste forholdet elever har til «norsk muntlig». Vi så også i teoridelen hvordan presentasjon er en stressfaktor for mange elever, og noe de kan assosiere med negative opplevelser. Noe av målet med undervisningsopplegget i denne oppgaven var at alle elever, også de som ikke liker presentasjoner, skulle ha en positiv opplevelse med å uttrykke seg muntlig. Elevene på denne gruppen er mer positive til den utforskende samtalen sammenlignet med den presenterende. De trekker frem at det er lettere å ha en samtale, «*liksom å bare snakke*», enn å stå foran hele klassen. Det er tydelig at dette med å «*stå foran hele klassen*», kan være en stressfaktor for flere elever. I undervisningsopplegget i denne oppgaven, slapp elevene å presentere noe foran hele klassen. De skulle snakke sammen på et grupperom, de tre som var sammen på gruppe. Dette husker vi fra teoridelen at også var noe de tause elevene foretrakk.

Barnes og Alexander pekte på at det trengs både presenterende og utforskende tale i et klasserom. Funnene gjort i denne oppgaven, kan tyde på at det elevene har blitt mest eksponert for, er presenterende tale. Det er denne de selv sier at de kjenner best.

Eksemplifisert med dette utdraget fra leksearbeidet til en av elevene i datamaterialet: «*Jeg synes det var merkelig å ha podkast, fordi vi er så vant til å ha muntlige presentasjoner.*».

Barnes og Alexander argumenterer for at det må være balanse mellom de to samtaleformene, og at de må tilpasses et hvert undervisningsopplegg. Undervisningsopplegget mitt er med på å vise at det er behov for balanse. At denne eleven synes det var *merkelig*, kan indikere at det var veldig nytt for elevene. Det mer trengs øving, og flere undervisningsopplegg basert på utforskende samtale.

Når de diskuterer forskjellene mellom presenterende og utforskende tale, kan det se ut som de foretrekker utforskende tale fremfor presenterende tale. De sier at det var «*lettere*» og «*mindre stressende*» enn å ha muntlig presentasjon. Det vil selvsagt være for bastant å trekke noen konklusjoner utfra dette, men tendensene viser at de fleste elevene var positive til denne undervisningsformen.

5.1.2 Den utforskende samtalen og kobling av kunnskap

Analysen viste også hvordan elevene i stor grad lykkes med å koble sammen gamle referanser og kunnskap med ny kunnskap. Ifølge Barnes og Mercer, er nettopp dette en av styrkene ved utforskende samtale og noe vi husker igjen fra Mercer sitt andre steg for å legge til rette for utforskende samtaler. Barnes hevder at et undervisningsopplegg kun vil bli meningsfullt for elevene om de lykkes med å koble sammen gammel og ny kunnskap (Barnes, 2015, s. 14). I metodedelene viste jeg til statistikk som forteller at 86% av barn mellom 9-18 år spiller dataspill noe som viser at det er et veldig stort flertall som har kjennskap til dataspill og referanser fra denne konteksten. I analysearbeidet presenterte jeg eksempler der elevene hele tiden drog med seg dataspillreferanser når de argumenterte og resonnererte. De brukte ord som «bossen», «game over» og refererte til pikselhjertet som mistet liv. Disse tre eksemplene er kjente referanser fra dataspillverden. Dette var, som vi så i analysen, til stor hjelp for flere av elevene da de brukte disse inn i sine resonneringer. Kanskje kan dataspillkonteksten som filmen «Pikselhjerte» representerer, ha vært med på å gjøre diskusjonen mer tilgjengelig for elevene? Dette utdraget, vist i analysekategori C, gruppe 3, viser hvordan dette skjer.

Ståle: De viste det på en måte i starten, at hans karakter var død, i starten når hun andre satt og spilte.

Nina: Ja, for du så jo på spillskjermen når du så på hvordan hun spilte.

Ståle: Og da var Eik død.

Albert: Da hadde han ikke noe liv igjen, eller noen ting.

Ståle: Nei... han var helt.. kaputt.

Nina: Så! da er det jo på en måte sånn at Eik har vært et spøkelse for henne.

Ståle: Hele tiden.

Nina: At hun har følt at han har vært ekte.

Ståle: Og egentlig har de hintet til at Eik har vært død hele tiden, men siden vi ikke har sett filmen før, så skjønnte vi ikke det.

Her ser vi hvordan de sammen utforsket at hjertet til spilleren Eik ikke hadde liv, og hintet til at han hadde vært død hele tiden. På denne måten klarte de å knytte sammen dataspillreferansen om at «*ikke noe liv igjen*», er det samme som død. Slik klarte de å koble sammen at Eik egentlig var død gjennom hele filmen. Jeg mener å ha vist at elevene flere ganger har vist at de lykkes med å knytte sammen gammel og ny kunnskap og at dette har hjulpet dem med å utvikle forståelse av filmen.

Det kommer også tydelig frem at dette er referanser de alle behersker, det stilles ikke spørsmål ved bruk av ord som «bossen», «game over», eller «null liv». De forstår hverandre, og har et metaspråk fra dataspillkonteksten som brukes når de resonnerer seg frem til sine svar.

5.1.3 «Pikselhjerte» og den utforskende samtalen

I teoridelen av oppgaven viste jeg også viktigheten av å velge et tema som er utfordrende, uten et åpenbart svar. Det første jeg vil rette søkelys mot, er hvordan elevene selv trakk frem at de «ikke skjønnte helt» alle sidene ved filmen. Spesielt i gruppe 3 og gjennom eleven Marie, kom dette tydelig frem. Hun sa hele tiden at hun «forstår ikke helt» og gang på gang innledet dette en diskusjon av utforskende art. Det var også elever på alle gruppene som trakk frem at de ikke forstod så mye etter å ha sett filmen første gang, men at de skjønnte det mer når de så den gang nummer to. Dette vitner om at filmen har vært tilstrekkelig utfordrende, og at den har lykkes med å utfordre elevenes tankekraft. Det som gjorde analysearbeidet så givende for meg, var å se på hvordan elevene sammen diskuterte seg frem til mulige tolkninger av de ulike scenene ved filmen. Jeg mener at filmen «Pikselhjerte» var med på å få frem elevenes utforskende egenskaper.

På den andre siden kan en såpass intrikat film ha vært med på å gjøre det mindre tilgjengelig for noen av elevene. Vi så hvordan Gunnar bare stilte konkrete spørsmål og ikke deltok i diskusjonen. Kan det ha vært fordi han ikke skjønnte så mye av filmen? Hvis man kombinerer en utfordrende film med elevers utfordringer knyttet til muntlige aktiviteter, er det ikke sikkert det er den beste kombinasjonen for alle. Ettersom dette var første gang elevene gjorde

undervisningsopplegg som dette, kunne jeg kanskje ha valgt en «lettere» film. Likevel er jeg redd for at dette kunne tatt bort mye av det gode denne filmen har bragt med seg. Vi har i hele analysen sett hvordan filmen frembringer gode diskusjoner og får elevene til å reflektere, diskutere og sammen komme frem til felles enighet. Jeg tror også at elever som Gunnar får god trening i å diskutere ved å lytte til at andre diskuterer. Derfor ender jeg på at jeg ville valgt en film som «Pikselhjerter» på nytt, om jeg skulle gjort det igjen.

5.1.4 Hvordan kommer ulike elever til uttrykk gjennom den utforskende samtalen?

I undervisningsopplegget har det blitt vist frem tre forskjellige grupper. To av gruppene (2 og 3) må kunne sies å være ganske like. Tre sterkt deltakende elever på hver gruppe, og fruktbare, utforskende diskusjoner stort sett gjennom hele podkastinnspillingen. De snakket også positivt om undervisningsopplegget i podkasten og i leksearbeidet gjort i etterkant. Likevel er det en gruppe som skiller seg ut, og da spesielt en elev, Gunnar i gruppe 1. Her vil jeg forsøke å svare på hvorfor Gunnar ikke deltok like mye som de andre i gruppen.

Douglas Barnes argumenterte i teoridelen av oppgaven for at det ikke er alle elever som *vet* hvordan de skal diskutere (Barnes, 2015, s. 8). Noen trenger opplæring i å diskutere, de trenger opplæring i hva som er vanlig å si, hvordan man responderer og hvordan man ordlegger seg i en diskusjon. At det kan trenge øving å diskutere er også et poeng Mercer argumenterte for i teoridelen av oppgaven. For å hjelpe elevene med struktur og danne trygge rammer for den utforskende samtalen, mente Mercer at man trenger *samtaleregler*.

Samtaleregler kan være med på å skape struktur for elevene, og kan hjelpe dem med å «ramme inn situasjonen» slik at de har noe konkret å forholde seg til (Mercer, 2000, s. 66). Det er ikke sikkert at det i mitt undervisningsopplegg var nok at vi diskuterte oss frem til noen samtaleregler og snakket om hva som forventes i en diskusjon. Det var første gang elevene gjennomførte et undervisningsopplegg basert på den utforskende samtalen. Samtalereglene ble vi enige om samme dag som innspillingen. Det kan godt tenkes at den utforskende samtalen og samtalereglene ikke «satt under huden» på elevene, og ikke dannet den hjelpende rammen den skulle. Dette så vi også tidligere der de svarte at det var *merkelig*, noe som kan vise til at det var nytt og at de ikke var vant til dette. Kanskje hadde Gunnar, og andre i klassen, trengt å gjennomføre dette flere ganger for å øve seg i å delta i diskusjoner. Dette vil være viktig for meg som lærer i klassen å ta med seg i undervisningen fremover.

I et klasserom finner man unike elever, med unike bakgrunner, unike familier og unike egenskaper. Deres tilgang til ulike diskurser er svært forskjellig, noen kommer fra familier der det diskuteres og argumenteres ivrig rundt middagsbordet, andre elever spiser ikke middag

sammen med familien sin. Kanskje kan det være at Gunnar ikke har tilgang til samme diskurs som de andre to elevene han er på gruppe med? Oppgaven lykkes ikke med å svare på det, men tanken til Barnes, om at noen elever trenger å lære seg å diskutere, er Gunnar med på å bekrefte. Han trenger øving i å diskutere med andre, lære seg å begrunne et synspunkt, lytte til andre og være en god samtalepartner. Likevel vil jeg vise at Gunnar har vært svært viktig for denne gruppen. I oppgavens teoridel viste jeg til Dysthe og Hoel som også argumenterte for at elevene lærer og forstår gjennom samarbeid med andre elever og at man som lærer må omfavne mulighetene som finnes i mangfoldet i klasserommet. De argumenterte også for at elevene gjennom skolesystemet, skal øve seg i samtale med elever som har andre meninger enn seg selv, og der har Gunnar mye å lære, og å lære til andre. Hans bidrag er viktig, han gjør at de andre må begrunne på nye måter, tenke annerledes og reflektere over eget ståsted. I tillegg har Gunnar diskutert med elever som har andre meninger enn seg selv og på denne måten forsynt seg av meningsmangfoldet i gruppen.

En annen faktor som kanskje kan spille inn på Gunnars lave deltakelse er *tillit*. Neil Mercer argumenterer for at det trengs mot for å komme med uferdige resonnementer og ideer. At noen andre hører deg *tenke høyt*, gjør at man blottlegger seg for andre (Mercer & Dawes, 2015, s. 65). Man risikerer å si noe som blir oppfattet som rart, man risikerer å bli oppfattet som dum, og man risikerer å feile. For at man skal tørre å blottlegge seg, og mulig sette seg selv i en utfordrende situasjon, kreves det en viss grad av tillit, ifølge Mercer. Det kan tenkes at Gunnars lave deltakelse skyldes at han ikke følte at han hadde tillit til de andre på gruppen. De bidragene han kommer med er konkrete spørsmål, der han er på jakt etter et konkret svar. At han stiller lukkede spørsmål, kan tyde på at han er usikker. Han føler seg ikke trygg nok til å stille åpne spørsmål, fordi man da risikerer å ikke få svar. Når man stiller et lukket spørsmål, kan det tenkes at sannsynligheten for å få et svar er større. Hans bidrag tenderer også mot den disputtpregede samtalen der han presenterer sine perspektiver, klart og tydelig, uten rom for diskusjon. Han har ikke helt den samme utforskende tilnærmingen som de andre to. Kan det tenkes at Gunnar ikke er vant til å bli utfordret på sine synspunkter, argumentere for sin sak, eller forsvare sin mening? Da vil det være forståelig om Gunnar opplever konstruktive spørsmål som angrep, og derfor svarer kort, bestemt og litt brydd.

I tillegg svarte han ærlig og kort at han synes det var «*drit*» å spille inn podkast, noe som indikerer at han ikke hadde en god opplevelse med elevprodusert podkast. Noe av målet med undervisningsopplegget var at *alle* skulle ha en positiv opplevelse med å ytre seg muntlig.

Gunnar sitt svar i leksearbeidet viser at jeg ikke lykkes helt med det. Videre vil spørsmålet mitt være, hva kan vi gjøre for elever som Gunnar?

I teoridelen av oppgaven så vi at noe av målet til skolen er å være med på å jevne ut forskjeller, og å legge til rette for at alle, uansett bakgrunn, kan ytre seg og på denne måten delta i samfunnet. Dette så vi også passe godt inn med ny læreplan og tankene om demokrati og medborgerskap. Elevene må få erfare hvilken virkning å ta standpunkt, å argumentere, og vite hvilke ord man velger, kan ha (Børresen et al., 2019, s. 37). For å bli hørt i samfunns-, arbeids- og privatliv trenger elevene kunnskap og øving i muntlige situasjoner. Det vil derfor være svært viktig å legge til rette for at alle elever kan øve seg i muntlige situasjoner.

Undervisningsopplegget i denne oppgaven, har vist at de fleste elevene lykkes med det, men også hvordan noen ikke lyktes. Det ville vært svært interessant å gjennomføre et lignende prosjekt i samme klasse om et års tid, og sett på utviklingen i klassen. Ville det vært flere deltakende elever? Ville Gunnar fortsatt synes det var *drit*? Dette får jeg dessverre ikke svaret på i denne oppgaven, men funnene i denne oppgaven viser likevel noe viktig. Selv om flesteparten synes dette var gøy og at de lyktes med å argumentere, resonnerer, utforske og ha en fruktbar samtale, var det ikke alle elevene som fikk dette til. Det er kanskje disse elevene det er viktigst å legge til rette for, de som ikke er komfortable muntlig, de tause elevene. Det er disse elevene som trenger øving i å diskutere, øving i å delta i samfunnet og øve seg i å bli medborgere. Skal skolen lykkes med sitt dannelsingsoppdrag, å utdanne elevene til demokratisk medborgerskap (Børresen et al., 2019, s. 14), mener jeg at det er det disse elevene man må legge til rette for.

5.1.5 Hvordan passer undervisningsopplegget inn med ny læreplan?

I starten av teorikapitlet forankret jeg prosjektet i den nye læreplanen og hvordan den legger til rette for å bruke tid på utforskende samtaler. Muntlig aktivitet er en av kjerneelementene i norskfaget og det skal legges vekt på aktiv og utforskende læring. Det betyr at stemmene til Barnes, Mercer og Alexander kan komme stadig mer til syne i klasserommet med den nye læreplanen. Nå har jeg tid til å gå i dybden, jeg har tid til å etablere et dialogbasert klasserom og jeg har tid til å utforske sammen med elevene.

I teoridelen av oppgaven husker vi hvordan Alexander var frustrert over læreplanene som ikke la til rette for dialogbaserte klasserom og alle fordelene han viste til. Han pekte på at flere skoler var mer opptatt av konkrete mål det er lett å kvantifisere og måle, enn de utforskende prosessene som tilhører samtalen. Dette undervisningsopplegget er godt forankret i den nye læreplanen og tilhørende kompetansemål, og kan være et eksempel på veien mot å etablere et

dialogbasert klasserom. Selv om det kan være mer utfordrende å vurdere og måle denne prosessen enn et enkelt fasitsvar, har Alexander og flere argumentert for alle fordelene samtaleprosessen medfører. Med en læreplan som legger til rette for at man kan danne klasserom basert dialogbasert undervisning, der utforskende samtaler er en del av hverdagsundervisningen, kan man oppnå flere av fordelene Alexander, Barnes og Mercer listet opp. Jeg mener dette forskningsprosjektet har vært med på å vise hvordan dette kan gjøres.

I kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» var det også et uttalt mål at elevene skulle få positive opplevelser med å uttrykke seg muntlig, noe som også var et personlig mål for meg i dette prosjektet. Som jeg tidligere har vist, var elevene positive til prosjektet og sa at de hadde lyst til å gjøre det igjen. Det var også svært god stemning i form av tull og tøys på noen av gruppene, noe som viste at de koste seg. Jeg lykkes delvis med målet mitt, om at alle skal få en positiv opplevelse, Gunnar opplevde ikke denne situasjonen som særlig god. Selv om det i datamaterialet mitt bare var en «Gunnar», finnes det flere som han i andre klasserom. Jeg har lært mye på veien som jeg kan ta med meg inn i fremtidige undervisningsopplegg for å legge til rette for Gunnar og de som er like han. Målet mitt etter å ha gjennomført opplegget, er fortsatt at *alle* elevene i klassen skal erfare en positiv opplevelse med å uttrykke seg muntlig. Det ville vært naturlig å ta med erfaringen fra dette prosjektet inn i et nytt undervisningsopplegg basert på utforskende samtale, og prøvd å legge mer til rette for at Gunnar og de som er like han, kunne fått en bedre opplevelse. Med stort sett positive opplevelser fra elevene, mener jeg å ha vist at denne undervisningsformen kan legge til rette for å få positive opplevelser muntlig.

5.1.6 Elevprodusert podkast som verktøy for den utforskende samtalen

Et annet moment å diskutere er hvordan innrammingen, podkastinnspillingen, har fungert. Det vil være spesielt interessant å se på om podkast som verktøy, kan være med på å åpne opp for større grad av deltakelse for elevene.

I teoridelen av oppgaven så vi at Barnes argumenterte for den symmetriske samtalen, altså en samtale der alle er på samme «nivå». Det betyr i praksis samtale mellom elever, uten lærer til stede. I denne oppgaven spilte elevene inn sin egenproduserte podkast, med lydopptak. På denne måten kunne elevene ha en symmetrisk samtale, uten lærer til stede. Dette kan være til hjelp for flere elever som kanskje er utrygge og ikke tør å uttrykke seg på samme måte med en lærer til stede. Etter å ha lyttet gjennom samtalene, høres dette ut som naturlige samtaler mellom elever. Elevene snakker med hverandre med sitt vanlige språk, og kommer med flere

ikke-faglige sidesprang. Denne uformelle tonen kan tyde på at de ikke følte at de snakket til en lærer, men til hverandre. Dette kan være med på å vise at undervisningsopplegget med podkast som verktøy, kan legge til rette for den naturlige samtalen Alexander etterlyser i klasserommene.

Jeg viste også i teoridelen at det var nødvendig å redusere lærerens taletid, og gi ordet mer til elevene. De må øve seg i å diskutere, samtale med andre, argumentere for, og forsvare sine synspunkt. Ved å bruke podkast som verktøy kan alle elevene i klassen få mulighet til å snakke så mye de vil. Det var ingen tidsbegrensning på denne oppgaven, og elevene var ferdige når de følte de var ferdige. På denne måten har alle i klassen fått mulighet til å si noe, og mest sannsynlig fått sagt mer enn de ville gjort i en «vanlig» time, etter IRF-formen. Ved å gi alle elever mulighet til å uttrykke seg muntlig på denne måten, er elevene i gang med øvingsprosessen mot å bli tryggere i muntlige situasjoner.

En lærer kan lytte gjennom podkastene for eventuelle justeringer og kontrollere hvordan undervisningsopplegget har fungert. Analysene viste at det ville vært nødvendig å gjøre noen justeringer på gruppe 1. Jeg kunne for eksempel brukt erfaringene fra dette undervisningsopplegget og lagt mer til rette for at Gunnar skulle få en god opplevelse ved en senere anledning. En lærer vil også kunne avdekke om samtalereglene fungerer eller ikke, og om det eventuelt må justeres. Dette er viktige poeng å ta med seg inn i fremtidige undervisningsopplegg.

I leksearbeidet så vi at de fleste elevene i datamaterialet var positive til podkastinnspillingen. Tidligere i drøftingen så vi hvordan elevene selv pekte på forskjellene mellom podkastinnspilling og muntlige presentasjoner. Elevene trakk blant annet frem at det var mye mer behagelig å snakke til hverandre, enn å presentere foran klassen. I leksearbeidet svarte Lasse i gruppe 1 at han synes det var behagelig å ikke måtte vise fjeset sitt, og det var noe han synes var behagelig med å spille inn podkast. Analysen viste at dette er en gutt som ikke hadde veldig god selvtillit i muntlige situasjoner. Likevel så vi at han hadde veldig mye å komme med, han var en sterk bidragsyter til gruppen sin. Kanskje kan podkastinnspilling og symmetrisk samtale være et ledd i å gjøre utrygge elever tryggere i muntlige situasjoner? Det er selvsagt altfor tynt grunnlag til å slå fast dette med ett elevsvar, men det er iallfall en positiv bemerkning å ta med seg i planlegging av videre undervisningsopplegg.

Fra en lærers perspektiv er det også noen fordeler å vise til, alle elevene får øvd seg i å uttrykke seg muntlig, og i tillegg er det tidseffektivt. I løpet av en undervisningstime eller to,

sitter læreren igjen med datamateriale som forteller noe om hvordan alle elevene i klassen uttrykker seg muntlig. I leksearbeidet viste de fleste elevene at de likte det og ville gjort det igjen ved en senere anledning. Undervisningsopplegg med podkast som verktøy er derfor noe både jeg og elevene vil benytte oss av i fremtiden.

For å vise hvilke muligheter podkastformatet kan være med på å gi, vil jeg rette søkelys mot Lasse. Han fikk vist utrolig mye med denne podkastinnspillingen, spesielt faglig. Han var ikke den som ledet an, men kom likevel med mange viktige bidrag. Tidligere så vi hvordan han ikke likte å vise fjeset sitt, noe som gjenspeiler hans deltakelse i den muntlige hverdagen i klasserommet. Han er ikke glad i at alle ser på han, og derfor velger han heller å la være å delta. Gjennom podkastinnspillingen fikk han virkelig vist hva han kan. Hans eksempel kan være med å vise hvordan podkast som verktøy kan åpne for større grad av deltakelse for ulike elever. Også til elever som ikke er glad i å uttrykke seg muntlig i klasserommet. Finnes det en Lasse, finnes det flere.

Etter å ha hørt gjennom elevenes podkaster, har gjenklngen av Robin Alexanders frustrasjon bare blitt sterkere. Han var oppgitt over at samtalen i mangfoldige klasserom ikke ligner samtalen utenfor skolens rammer. Barnes og Mercer var opptatt av å gi elevene verktøy de kunne bruke resten av livet. I podkastene har elevene snakket sammen, uten lærer til stede, slik de ville gjort om jeg ikke var der, og slik de ville gjort i «den ekte verden», som den ene eleven så fint sa det.

Jeg mener å ha vist at podkastinnspilling fungerer godt som verktøy sammen med utforskende samtaler. I oppgavens metodedel gjorde jeg kort rede for valg av podkast, der et av hovedargumentene var den uformelle tonen i en podkast. Den er grovt planlagt, og er en spontan og genuin samtale. Dette er også noe man har hørt igjen fra elevenes podkaster, de har snakket i munnen på hverandre, tullet, hatt lange, gode diskusjoner og fått til å lage et godt produkt. Den uformelle tonen i en podkast viste seg å passe veldig godt med den utforskende samtalen.

5.1.7 Den utforskende samtalen og muligheter for deltakelse for *alle* elever

Jeg viste i teoridelen av oppgaven hvordan den presenterende talen og IRF-modellen som preger mange klasserom, ikke ligner den samtalen som brukes utenfor skolens rammer. Elevene skal løse utfordrende problemer i både jobb- og privatliv etter endt skolegang, og da trenger de verktøy på veien. Jeg har tidligere vist hvordan Barnes og Mercer argumenterer for hvorfor utforskende samtaler er et godt verktøy til nettopp dette, løse utfordringer og

diskutere seg frem til en løsning. Undervisningsopplegget mitt har vist at flere av gruppene lykkes med å diskutere seg frem til løsninger. De har tatt fatt i utfordrende problemer og sammen løst disse ved hjelp av utforskende samtale. I leksearbeidet har de også reflektert over hvordan den utforskende samtalen ligner samtalen utenfor klasserommet. Se eksempelet under:

«Å spille inn podkast er nesten det samme som å snakke i virkeligheten, bare at vi tar taleopptak. Det er nesten som å snakke egentlig. I en podkast er vi ikke redde for å si feil, fordi det er helt normalt fordi folk sier feil i livet sitt.»

Eleven bruker ordene «nesten det samme som å snakke i virkeligheten», og sier også at folk «sier feil i livet sitt». Dette utdraget er med på å vise hvordan samtalen i undervisningsopplegget også ligner den samtalen som skjer utenfor klasserommet.

Når elevene i undervisningsopplegget i tillegg viser refleksjon som dette, mener jeg at det er med på å understreke hvor viktig det er å utstyre dem med verktøy som den utforskende samtalen. Gjør man mer av dette i klasserommene, kan man være med på å forberede dem på å gå inn i lignende situasjoner i fremtiden. Da kan elevene ha erfaringer med hvordan det gjøres, og være opplært i regler og normer i en utforskende samtale og kan dra fordel av dette senere i livet.

I oppgavens teoridel viste jeg til Mercer og hans «thinking together» uttrykk. Ved å tenke sammen med andre kunne man finne bedre løsninger enn man ville gjort alene. Dette er det verdt å se litt nærmere på. Oppgaven har gjennom analysearbeidet vist at det finnes spor av dette i samtalen til elevene. I analysekategori C, ser man at de utvikler felles forståelse, og at summen av tankene deres er større enn hva de hadde klart alene. Hvis man nå tenker på Gunnar og hans noe utfordrende utgangspunkt, mener jeg at vi kommer til noe viktig. Gunnar får ta del i en samtale der han kan være med i en tankeprosess som utvikler noe større enn det han hadde klart alene. Dette er kanskje ikke noe Gunnar er så vant til. Selv om elever som Gunnar ikke nødvendigvis sier så mye, kan de fortsatt ta del i en samtale og være med i en tankeprosess. De kan få sagt mer enn de ville gjort i en «vanlig» time, de kan oppleve å komme med viktige bidrag til en samtale. I tillegg kan de oppleve å bli hørt av andre. Alt dette faller inn under tanken om å tenke sammen.

Jeg mener at utforskende samtaler er med på å gi håp for elever som Gunnar. Det er ikke sikkert at de har tilgang til, eller erfaring med å tenke så mye sammen med andre. Å ha en spennende diskusjon rundt middagsbordet, en mor eller far som kan hjelpe til med leksene

med en tilhørende god diskusjon, er fremmed for flere elever. Jeg mener at hvis man klarer å legge til rette for mer utforskende samtaler i klasserommet, kan dette åpne opp for større grad av deltakelse for alle elever. I analysedelen av oppgaven viste elevene hvordan dette kan gjøres. I gruppe 1 så vi hvordan de ved hjelp av pronomen stort sett inkluderte hele gruppen når de snakket. De brukte ord som «dere» når stilte spørsmål, for å henvende seg til hele gruppen. Kanskje det er slike små, gjentatte forsøk på inkludering Gunnar trenger for å øve. Øve på å svare på et spørsmål, komme med et bidrag, stille et spørsmål, øve seg i å bli hørt av andre.

Analysen viste hvordan elevene gjennom den utforskende samtalen hjelper hverandre. Det er elevene selv som gir hverandre muligheten til å delta. Eksempelvis Ståle i gruppe 3 som stilte utrolig mange spørsmål til gruppen sin. Han stilte spørsmål rettet til enkelte personer og spørsmål rettet til hele gruppen. På denne måten var han med på å aktivere de andre på gruppen. Dette så vi også igjen i alle de andre podkastene, og det var åpenbart at elevene hjalp hverandre med å være aktive. De ga hverandre muligheten til å delta i diskusjonen, og det var elevene som gjorde denne jobben selv. De bygde videre på hverandres bidrag og stilte spørsmål til hverandre. I analysearbeidet så vi hvordan de brukte dempende ord for å få flere i tale og hvordan de hele tiden brukte ord som «dere», selv om det bare var den samme som svarte. Vi kan altså se hvordan elevene selv prøvde å hjelpe hverandre og gjøre hverandre aktive i diskusjonen. Ved å aktivere hverandre er elevene på den måten med på å gi hverandre tilgang til diskusjonen. Kanskje er det slike forsøk på hjelp elever som Gunnar trenger? Det er grunn til å tro at elever som Gunnar kan ha stort utbytte av å være med i en gruppe som dette. Her får han tilgang til et inkluderende og aktivt fellesskap, kanskje til forskjell fra det han har tilgang til hjemme. I tillegg så vi på samme gruppe hvordan både Emilie og Lasse svarte konstruktivt på Gunnar sine spørsmål. Han opplever å bli hørt av sine medelever og at hans ord betyr noe.

Eleven som kan og vil, men som ikke liker å stikke seg frem, kan også ha godt av å være i et slikt fellesskap. Vi så i gruppe 1 at Lasse responderte utrolig godt når det ble stilt spørsmål. Jeg har tidligere vist hvordan han ikke liker å stikke seg frem, eller svare muntlig. Men når han kom på gruppe sammen med Emilie, fikk han vist frem mer enn jeg noen gang har fått han til å gjøre i klasserommet. Han viste stor faglig kunnskap, og kan kanskje takke Emilie for noe av dette. Hun var med på å aktivere Lasse gjennom å stille spørsmål og respondere på bidragene hans.

Vi husker fra teoridelen av oppgaven at skolen må sørge for at elevene får oppleve virkningen av et standpunkt, hvordan de argumenterer, hvordan ordene man velger påvirker og hvordan man bruker stemmen (Børresen et al., 2019, s. 37). Dette mener jeg spesielt Gunnar og Lasse er gode eksempler på. Her har du to gutter som kanskje ikke ville fått oppleve dette i en «vanlig» time. Med dette undervisningsopplegget har de fått prøve seg i å delta i en diskusjon. Slik kan de oppleve hvordan det er å bli hørt av andre og at deres ord kan påvirke andre. Kanskje kan man si at elevene gjennom utforskende samtale øver seg på demokrati og medborgerskap.

5.1.8 Avsluttende kommentar:

Med denne drøftingen mener jeg å ha fått frem hvilke muligheter, og utfordringer det er knyttet til et undervisningsopplegg basert på utforskende samtale. Jeg mener å ha vist hvordan ulike elever responderte på undervisningsopplegget og hva dette kan skyldes.

Undervisningsopplegget ble også diskutert opp mot den nye læreplanen og hvordan det kan passe inn med de nye mulighetene som ligger i den. I tillegg ble pekte jeg på hvordan elevprodusert podkast kan være med på å legge til rette for mer taletid for flere elever. Fra et lærers perspektiv var det spesielt gledelig å se hvordan de hjalp hverandre til å bli gode.

Undervisningsopplegget kan være med på å vise hvordan vi lærere kan legge til rette for utforskende samtaler, og hvordan dette kan åpne opp for større grad av deltakelse for alle elever.

5.2 Et kritisk blikk på eget prosjekt

Det første jeg vil se på, er at jeg kanskje burde hatt et pilotprosjekt i forkant av innspillingen. Det var noen av elevene som sa at de gjerne skulle visst hva som skulle skje, slik at de ikke trengte å være så stresset. Spesielt en elev sa at hun var stresset under innspillingen. Hun visste ikke helt hva som skulle skje og hva hun trengte å kunne for å få det godt til. Dette kunne vært løst med et pilotprosjekt. Med et pilotprosjekt kunne alle vært forberedt på at de skulle trykke på «opptak» med en gang de kom inn i rommet, og at podkasten ikke trengte å være «perfekt». Vi har sett på teori som snakker om fordelene med den utforskende samtalen, og at man hele tiden skaper kunnskap i en prosess med andre. Hadde et pilotprosjekt vært gjennomført kunne det vært at flere av elevene hadde vært sikrere på hva de skulle gjøre, og ikke stresset med innspillingen, slik noen opplevde det nå. Likevel har jeg fått frem flere interessante funn ettersom dette var første gang de gjennomførte et slikt prosjekt. Spesielt

refleksjonene rundt presenterende/utforskende samtale er det ikke sikkert man ville fått med et pilotprosjekt i forkant, siden elevene da hadde vært mer vant til det.

Noe av det overordnede målet med prosjektet, og et viktig mål for meg personlig, var at *alle* elevene skulle ha en positiv opplevelse med dette prosjektet. Sett i retrospekt, var det kanskje et hårete mål, da det finnes svært mange ulike elever i et klasserom. Likevel synes jeg det er viktig i mitt lærervirke å strebe etter mål som dette. Vi så i drøftingsdelen at det ikke var alle som hadde en positiv opplevelse av dette prosjektet. Sett i etterkant, kunne det kanskje vært lurt å plassere denne eleven sammen med noen han var tryggere på. På denne måten kunne kanskje skuldrene hans senket seg, og fått en mer avslappet og positiv holdning til prosjektet. Dette er noe jeg bør ta med meg inn i lignende prosjekt i fremtiden. Gruppesammensetning er en utrolig utfordrende øvelse, og man kan ikke lykkes hver gang, noe jeg har vist i denne oppgaven. Det kan også tenkes at denne eleven ville tjent på et pilotprosjekt og kanskje vært mer motivert hvis han visste hva som skulle gjøres.

Det vil også være viktig å peke på min rolle som lærer/forsker i dette prosjektet. Det er jeg som har planlagt, gjennomført og analysert datamaterialet i dette prosjektet, med de styrker og svakheter dette innebærer. I metodedelen av oppgaven har jeg prøvd å legge frem databehandlingen på en så transparent måte som mulig, for at andre kan gjennomføre lignende prosjekt på sine skoler. Det ville vært svært interessant å gi datamaterialet i denne oppgaven til noen utenforstående og se hva de ville fått ut av prosjektet. Det er selvsagt mulig at jeg gjennom min hverdag i klassen, har tolket og fargelagt noen av funnene mer enn de kanskje burde. Likevel håper jeg at metodedelen viser at jeg har vært nøyaktig, transparent og laget et prosjekt som er etterprøvbart for andre.

Det kan også tenkes at noen av gruppene tok seg mer sammen enn i en «vanlig» situasjon. De visste at dette skulle være til mitt forskningsprosjekt og det kan tenkes at svarene de ga ble farget av dette. Dette har tidligere blitt diskutert i metodedelen der jeg pekte på elevenes lojalitet til læreren sin. At de satt rundt et nettbrett som lå på opptak og de visste at det ville bli lyttet til, kan også være opplevd som en noe kunstig situasjon for noen av elevene.

Det må også nevnes at denne oppgaven har et noe tynt datamateriale. Ikke i form av at datamaterialet ga få funn, men det var få deltakere i studien. Det var til sammen ni elever, fra én klasse, som ga grunnlag for datamaterialet i denne oppgaven. På grunn av oppgavens begrensninger var det nødvendig å gjøre noen metodiske valg med tanke på antall deltakere. Dette betyr at det vil være vanskelig å trekke noen store konklusjoner utover denne oppgaven.

5.3 Forslag til videre forskning

Etter å ha jobbet med analysen og drøftingen er det flere faktorer jeg tenker det ville vært interessant å se nærmere på i et annet studie. Det ville vært interessant å gjenta undervisningsopplegget elevprodusert podkast med utforskende samtale som tema i løpet av hele ungdomsskolen. Her kunne man organisert det som en longitudinell studie. Det ville vært veldig interessant å se om elevene utviklet evnen til å diskutere, reflektere og argumentere i grupper. Kanskje man kunne fått bedre svar på om skolen kan lykkes med å utjevne forskjeller i tilgang til ulike diskurser? Man kunne også fått svar på om Gunnar i gruppe 1 utviklet seg i løpet av de tre årene.

Å gjennomføre et lignende prosjekt på flere klasser, på flere skoler, ville også vært noe som ville gitt spennende resultater. Får man samme resultat, lykkes man med å legge til rette for den utforskende samtalen på alle skolene? Gir den utforskende samtalen like resultater på skolene? Hva kan eventuelt være forskjeller og utfordringer ved skolene og hva kan det skyldes?

6 Avsluttende refleksjoner

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hva som kjennetegner elevproduserte podkaster og i hvilken grad de åpner for utforskende samtaler. Funnene i datamaterialet viser hvordan den utforskende samtalen, og dens ulike sider, kom til syne gjennom elevenes arbeid med podkastene. De fire analysekategoriene ga grunnlag for å si noe om hvilke spor man kan finne fra den utforskende samtalen i elevenes podkast. Elevene fikk vist hvordan de reflekterte over forskjeller på presenterende tale og utforskende tale. I tillegg så vi hvordan de klarte å koble sammen gammel kunnskap med ny kunnskap. Sist, men ikke minst, viste analysen hvordan de gjentatte ganger diskuterer seg frem til felles enighet om et tema. Dette var det funnet som glede det meg mest. De gjorde hverandre gode, og hjalp hverandre frem til interessante løsninger.

Podkastene viste at elevene fikk sagt mer enn de ville gjort i en vanlig time, og det ble opplevd som en positiv erfaring for flere. Samtidig mener jeg å ha vist at den uformelle tonen til podkasten, passer veldig godt sammen med tankene om den utforskende samtalen. Elevene viste flere ganger hvordan de sammen løste utfordrende tolkninger av filmen de hadde sett. De diskuterte, responderte og elaborerte rundt egne og andres synspunkt. Ofte kom de frem til en felles enighet. Fra en lærers perspektiv, synes jeg det var spesielt kjekt å se hvordan de samarbeidet seg frem til en mulig løsning. Sammen ble elevene bedre enn de kanskje ville vært alene.

I drøftingen av undervisningsopplegget viste jeg også til hvordan podkast sammen med den utforskende samtalen kan være med på å åpne opp for større grad av deltakelse for alle elever. Det er en samtaleform som legger opp til at alle kan få snakke så mye de vil. Samtalen legger opp til at man skal løse utfordringer sammen, bygge på hverandres synspunkt og forsvare egne synspunkt. Jeg mener dette undervisningsopplegget har vært med på å vise hvordan utforskende samtaler kan gjøre den muntlige diskursen mer tilgjengelig for ulike elever.

6.1 Didaktiske implikasjoner

Etter å ha fullført undervisningsopplegget og drøftet og analysert funnene i oppgaven, lurer jeg på hvordan jeg selv kan bruke dette i klasserommet mitt og om prosjektet mitt også kan være til inspirasjon for andre. Jeg mener å ha vist at elevene trenger mer øving i undervisningsopplegg som dette. Analysen viste at det var funn til hver kategori, til hver gruppe, noe som indikerer at denne måten å arbeide på la godt til rette for den utforskende samtalen. Elevene synes det var spennende og givende, men de pekte også på at det var nytt

og uvant for dem. Jeg viste også i drøftingen hvordan den ujevne balansen mellom presenterende- og utforskende tale kommer til syne gjennom elevens kommentarer. I tillegg var det flere av elevene som likte dette bedre enn å holde muntlige presentasjoner. Dette er alle funn som er med på å argumentere for at man må gi elevene mer taletid og mer tid til utforskende samtaleformer. Kanskje kan undervisningsopplegg som denne oppgaven har vist, også være til inspirasjon for andre lærere som ønsker å øke elevenes taletid i klasserommet?

Igjen vil jeg også rette søkelys mot Gunnar og Lasse. Deres deltakelse har vist seg å være svært viktig for denne oppgaven. Det har gjort meg oppmerksom på hva man kan gjøre for elever som dem. Elever som er utrygge i muntlige situasjoner, elever som utrygge på medelever og elever som er utrygge på seg selv. Deres deltakelse har jeg gjort grundig rede for i drøftingen, men den viser også viktigheten av å øve på situasjoner som dette. Det finnes flere elever som Gunnar og Lasse i andre klasserom. Kanskje kan elevproduisert podkast som verktøy for utforskende samtale, være et viktig steg på veien mot å bli mer muntlig deltakende? Dette spørsmålet blir for stort for denne oppgaven, men kanskje kan oppgaven min være til inspirasjon for andre lærere som også har elever som Gunnar og Lasse i sin klasse.

6.2 Avsluttende kommentar

Samtidig som jeg har jobbet med masteroppgaven, har jeg gått på jobb i klasserommet oppgaven beskriver. Jeg har i praksis fått prøve den nye læreplanen og hvilke muligheter den gir meg som lærer. Jeg har vist hvordan denne legger til rette for å endre lærerpraksis og gir større frihet. Samtidig opplever jeg at den ikke sitter helt i ryggmargen enda. Det er utfordrende å vende en skute som har satt seil mot land, det er mest behagelig å gjøre som man alltid har gjort. Likevel har jeg begynt på en prosess. Klassen og jeg må sammen finne ut hvordan vi skal danne det muntlige klasserommet vi ønsker, og på denne måten åpne opp større grad av deltakelse for alle elevene i klassen.

Jeg merker også at dette prosjektet har gitt meg noe i min lærerhverdag. To gode inspirasjonskilder. Når jeg nå står i klasserommet, har jeg Mercer sittende på den ene skulderen og Barnes på den andre. Mercer og Barnes hvisker til meg at jeg må gi mer tid til elevene, at de må få mer tid til å uttrykke seg, mer tid til å utforske og mer tid til å utvikle seg selv. Kanskje klassen og jeg finner en ny muntlig hverdag som kan gi plass til alle. Det er målet.

Tilbake til innledningen og de 28 elevene foran meg i klasserommet. Erfaringene fra dette undervisningsprosjektet og Mercer sine tanker om «thinking together» gir meg håp. Det er nesten som jeg har lyst til å henge opp sitatet fra Mercer i klasserommet: «Summen av det man klarer sammen, er større enn hva man klarer alene». Neste gang jeg ser utover den unike elevgruppen, med sine utfordringer og ulike bakgrunner, skal jeg tenke på Mercer sitt sitat. Da kan jeg trekke pusten dypt og tenke at her finnes det muligheter for alle.

Jeg mener at denne oppgaven har vist at elevprodusert podkast sammen med utforskende samtale er noe elever kan like, og ikke minst ha et stort utbytte av. De har fått uttrykke seg muntlig, diskutert, reflektert, forsvart sine synspunkter, stilt spørsmål når de lurer på noe og de har utforsket utfordrende tema sammen med andre. Elevene har hjulpet hverandre til å være aktive deltakere i samtalen og på denne måten vist hvordan de sammen kan løse utfordrende problemstillinger. Med bakgrunn i funnene i oppgaven og tilhørende diskusjon, vil jeg si at det trengs mer tid til utforskende samtaler i klasserommet.

Litteraturliste:

- Aksnes, L. M. (2020). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alexander, R. (2015). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 91-114). London: SAGE
- Amundsen, B. (2017). Dette gjør elever stresset på skolen. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning-psykologi/dette-gjor-elever-stresset-pa-skolen/338987>
- Barnes, D. (2015). Exploratory Talk for learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 1-16). London: SAGE
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Børresen, B. (2020). Samtalen i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 89-102). Oslo: Fagbokforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. N. F. & Svenkerud, S. (2019). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Danielsen, M. (1999). Norskfaget og de tause elevene. I F. Herzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig Norsk* (s. 54-68). Oslo: Tano Aschehoug.
- Grindhaug, J. H. (2020). Kortfilmen du må se. Hentet fra <https://www.pressfire.no/artikkel/kortfilmen-du-ma-se>
- Hemming, G. (2020, 04.10). Vant filmpris med «Pikselhjerte». *Namsdalsavisa*. Hentet fra https://www.namdalsavisa.no/vant-filmpris-med-pikselhjerte/s/5-121-721666?fbclid=IwAR1v4rnzeLPg38FLKjeAcsGD1s9hmBg_9NBtETHPORYYDxNStj9h3AfaEuc
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler. 1. utg., 1. oppl.* Oslo: Oslo: Gyldendal.

- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Hoel, T. L. (1999). «Den første gang, den første gang». I F. Herzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig Norsk* (s. 37-53). Oslo: Tano Aschehoug.
- Hvinden, B. & De Nasjonale forskningsetiske, k. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utgave. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- 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.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020* (3). Hentet fra <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200402-delrapport-3-gaming-og-pengebruk-i-dataspill-barn-og-medier-2020.pdf>
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds : How We Use Language to Think Together* (1st ed. utg.). London: Taylor & Francis Group.
- Mercer, N. & Dawes, L. (2015). The Value of Exploratory Talk. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 55-72). London: SAGE
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* SAGE publications limited.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*.(utg. 5) Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Demokrati og medborgerskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Hva er nytt i norsk?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kjerneelement*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtaleregler

Jeg ser på den som snakker

Jeg snakker om saken

Jeg venter til andre er ferdige med å si noe, før jeg snakker

Jeg ber om forklaring hvis jeg ikke forstår

Jeg er rolig selv om andre er uenig med meg

Vedlegg 2: Lærerspørsmål til filmen

Var det noe du ikke forstod med filmen? Har du noen spørsmål til filmen du vil diskutere med andre?

Hvilke tanker har du om slutten på filmen?

Hva mener du at denne filmen handler om?

Hva la du spesielt merke til med filmen? (Noe som var interessant, spennende, vanskelig, uklart, provoserende, eller noe annet?)

Vil du la ditt barn delta i forskningsprosjektet

«Hva kjennetegner elevproduserte podcaster om kortfilmen «Pikselhjerte», og i hvilken grad åpner disse opp for den eksplorerende samtalen?»

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *hva som kjennetegner elevproduserte podcaster om kortfilmen «Pikselhjerte»*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se på elevenes muntlige kompetanse i norskfaget. Jeg ønsker å undersøke dette ved å ta for meg hvordan ungdomsskoleeleven snakker, og produserer en podcast, om kortfilmen «Pikselhjerte». Resultatene fra studien vil bli brukt i masteroppgaven min ved UiS.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger ved instituttet for kultur- og språkvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket fra en klasse på ungdomsskolen. Alle foreldre i denne klassen får henvendelse og spørsmål om at deres barn kan delta i prosjektet.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg i løpet av fire norsktimer. Hovedfokus vil være elevenes muntlige kompetanse og den utforskende samtalen. Hvis du velger at barnet ditt kan delta i prosjektet, innebærer det at barnet leverer inn lydopptak og notater fra forberedelser til prosjektet. Lydopptak og notater fra forberedelser vil samles inn elektronisk. Lydopptak og notater fra forberedelser vil danne grunnlaget for forskningen i oppgaven. Elever som ikke ønsker å delta, vil fortsatt være med i undervisningsopplegget, men vil ikke få sine data behandlet. Opplysningene som registreres i lydopptakene, vil være barnets oppfattelse og diskusjon av filmen «Pikselhjerte», samt opplysninger om hvem som er på gruppen. Når det gjelder barnets forberedende notater, vil det her være opplysninger om barnets oppfattelse av filmen «Pikselhjerte», samt elevens navn. Navn vil bli anonymisert ved hjelp av pseudonym i selve oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at barnet skal delta, kan du/dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle barnas personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet hvis dere ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke dere. Det vil ikke påvirke barnets forhold til skolen eller lærer.

Deres personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker deres opplysninger

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

- *Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til opplysningene som hører til prosjektet. Datamaterialet vil kunne diskuteres med medstudenter, men da i anonymisert form.*

- Lydopptak og skriftlige logger vil bli lagret på en kryptert harddisk
- I selve oppgaven vil alle navn bli byttet ut med stedfortredende navn, skole og klasse vil også bli anonymisert.
- Navnelisten vil bli lagret i en passordbeskyttet fil

På bakgrunn av disse tiltakene vil det ikke være mulig å kjenne igjen deltakerne fra dette masterprosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle opplysninger og data slettes når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 11.06.2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Universitetet i Stavanger* ved *Åsmund Hennig* (asmund.hennig@uis.no).
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn (personvernombud@uis.no)

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

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

Hvis du vil ha mer informasjon kan du ta direkte kontakt med meg på epost (ol.horpestad@stud.uis.no).

Med vennlig hilsen

Ola Horpestad
Student

Åsmund Hennig
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hva kjennetegner elevproduserte podcaster om kortfilmen «Pikselhjerte», og i hvilken grad åpner disse opp for den eksplorerende samtalen?»*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Ja, jeg samtykker til at mitt barn _____ kan delta i prosjektet gjennom samtaler med lydinnspilling og innlevering av skriftlige logger. Jeg/vi samtykker til at de innsamlede dataene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 10.juni 2021. Jeg/vi har snakket med barnet som også samtykker til å delta i prosjektet.

Dato/Sted:

Deltaker (elevens) underskrift

Foresattes underskrift

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

«Hva kjennetegner elevproduserte podcaster om kortfilmen «Pikselhjerne», og i hvilken grad åpner disse opp for den eksplorerende samtalen?»

Referansenummer

785642

Registrert

01.12.2020 av Ola Horpestad - ol.horpestad@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Åsmund Hennig, asmund.hennig@uis.no, tlf: 51831347

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ola Horpestad, ola.horpestad@gmail.com, tlf: 41638813

Prosjektperiode

01.01.2021 - 11.06.2021

Status

06.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

06.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 6.1.2020, 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:

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.6.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Ettersom deltakerne er mindreårige, innhentes også samtykker fra foreldre.

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

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

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

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).

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: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 6: Transkribering av gruppe 1

Content
<p>1: hei og velkommen til podcast, 2: Ja, og vi er her i musikkrommet, 3: Vi skal snakke om en film</p> <p>1: karakterene i denne filmen tror jeg er like ganske mange ungdommer i dagens samfunn, med tanke på at hvis vi spiller lenge, så må vi gå ut, og det var jo det som skjedde i denne filmen</p> <p>2: ja, med hun dere Iris, for hun ble tvingt ut av faren sin når hun satt og spilte og nesten var ferdige</p> <p>1: det som skjedde var at når hun spilte, kom det et strømbrudd, så måtte hun ut i skogen og leke, og eh, der skjedde det mange merkelige ting</p>
<p>2: ja, med det der spillet blei dratt inn i den virkelige verden, spilte i skogen på ekte,</p> <p>1: i skogen møtte de et troll som viste seg å gi Iris krefter</p> <p>2: Ja, det trollet, det hadde sånn, når det dreit (latter) og så sprengte den, da sprengte driten og den brukte de til å hjelpe seg selv med å ta de andre dyra i skogen</p> <p>1: Ja, det trollet det viste at det skulle hjelpe til å beseire den der konkurrenten til Iris, som hun hadde i spillet, motstanderen</p> <p>2: og det var på en måte og han som kjørte den bilen som drepte lillebroren til Iris</p> <p>1: ja, fordi</p> <p>2: jo, det var jo når broren, han ble påkjørt av en bil, og han har gått litt igjen i tankene til Iris gjennom hele filmen egentlig, som et slags spøkelse</p>
<p>1:hm, jeg tror hun har et såpass stort savn for han at han er rundt henne hele tiden, at, men selv om han ikke er der</p> <p>2: ja, og på slutten av filmen da står hun over et valg, i mellom han og faren, selv om broren ikke er der</p> <p>1: ja, altså, i slutten så sa jo faren at hun skulle være hos han, at hun ikke skulle forlate han, slik som broren gjorde, ehh, og det handlet jo om at han ville at, ehh at hun ikke skulle beseire kjempen, fordi da hadde hun mistet livet,</p> <p>2: ja...</p> <p>1: men at hun valgte å være hos faren</p> <p>2: og hver gang hun tenkte på den bilen som kjørte på broren, så mistet hun litt liv av det hjertet som var på t-skjorten hennes</p>
<p>1: Det som har med hjertet å gjøre, er at på spillet, så har det hjertet, det viser hvor mye liv hun har igjen, og det hjertet kommer over til den virkelige verden, så når hun skulle beseire kjempen i slutten med lillebroren, som var spøkelse, stod hun ovenfor valget om hun måtte velge om å beseire kjempen og miste livet i hjertet, eller å bli hos faren</p> <p>2: og hun valgte til slutt ingen av delene</p> <p>1: tiden gikk ut..</p> <p>1: eh, hva synes dere om den rotete slutten?</p> <p>2: eh, det var litt for rotete for meg egentlig, for jeg skjønnte ikke så mye av den</p> <p>1: ja, jeg er helt enig, eh, det som jeg skjønnte i slutten av å se den to ganger</p>

1: det var at det har vært en rød tråd gjennom hele, eh, filmen det med at de viser bilen, noen biler som kjører forbi noen biler, det viser seg å være da han kjørte på broen
2: ja.. det hjalp, jeg synes det hjalp å se den to ganger, da skjønte jeg enda mer, etter første gang, da skjønte jeg ingenting
3: hva er egentlig et pikselhjerte?
1: ehh, et pikselhjerte, er et hjerte de bruker i mange spill, det er et hjerte som har mange firkanter som er med og former hjertet
1: ehh, nå har vi snakket om hva filmen handlet om
2: og de folkene som var med i den
1: ehh, og jeg har lært at det er viktig å ha en rød tråd i mange sammenhenger, fordi det får personen som skal se, eller lese det til å forstå det bedre

2: ja, men det er ikke alltid det er like lett å forstå, slik det var med denne filmen med en gang
1: akkurat... derfor er det lurt å lese, eller se, ehh
3: to ganger
1: flere, eh ja, flere ganger
2: ja, og vi var egentlig ganske dårlige på å spille inn denne filmen, synes jeg selv
1: men opp i opp, synes jeg vi har vært ganske gode på å pushe oss selv, og på en måte være optimistiske

3: det ble iallfall en film
1: hæ?
2: ja, eller en podcast
1: mhm...
1: det vi kanskje kunne øvd litt mer på var å snakke litt mer profesjonelt, bruke utdypende ord og snakke mer profert,
2: ja...

1: Hvordan synes vi egentlig det var å spille inn podcast?
3: drit...
2: drit...
1: ehh, jeg synes det var helt greit, fordi vi har gjort det et par ganger før
2: har vi?
1: ja i KRLE
2: åja

3: Ja, da måtte vi jo filme trynet og sånn og
1: ja, det er sant, jeg føler at jeg kan slappe litt mer av når vi ikke trenger å vise fjeset i en podcast
2: ja det er sant det...
1: og dette er vel litt innpå det som er annerledes med en podcast, i forhold til en muntlig presentasjon, at vi ikke trenger å vise fjeset, og at vi ikke trenger å vite hva vi skal si med en gang,
2: ja... for hvis vi skal ha muntlig presentasjon, da kan vi jo pugge det vi skal si... ganske mye..
1: mhm...

<p>1: Hvordan tror dere at det må være for Iris å vite at broren er død, men på en måte har han med deg hele veien?</p> <p>2: jeg tror det må være litt rart,</p> <p>1: mhm... jeg tror, altså, jeg får vondt av å se på henne når det skjedde, fordi.. jeg vet hvor vanskelig det er å miste noen... og... jeg synes synd på henne fordi hun ikke klarer å gi slipp, fordi det er veldig vanskelig</p> <p>2: ja, jeg har ikke helt opplevd det selv, men jeg tror ikke det må være en god følelse akkurat...</p> <p>3: men hvis hun springer rundt og ser han der galningen hele tiden, så vil jeg jo si at hun jenta er ganske syk i hodet</p> <p>1: det vil jeg avbsolutt ikke si...</p>
<p>3: det sier jeg...</p> <p>2: var det noe dere synes var merkelig med filmen da?</p> <p>1: ehhh, ja, at det der trollet i skogen, ehhh,</p> <p>3: dreit og så sprengete det..(latter)</p>
<p>1: ja.. og jeg synes synd på Iris sin spøkelsesbror, han som egentlig ikke var der, men han spiste jo den bæsjen</p> <p>3: merkelig at han ikke sprengete...</p> <p>2: jo, men det kan ...</p> <p>1: det er egentlig..</p> <p>2: men han spydde jo, og da så det ut som han sprengete</p> <p>3: ja..</p>
<p>3: det så ikke ut som han sprengete, han spydde jo</p> <p>2: ja, den dritten sprengete inni munnen hans</p> <p>3: men da hadde jo ikke han stått...</p> <p>1: jeg.. jeg.. men, jeg tror vi alle kan være enige om at det var den merkeligste scenen i hele filmen</p> <p>3: nei..</p> <p>2: når han spyr, eller når det kommer en flått?</p>
<p>1: flått... og spyr!</p> <p>2: ja... og at han ikke sprenger..</p> <p>1: mhm...</p> <p>3 hvem spiser egentlig en rosin de finner i skogen?</p> <p>2: han dere Eik...</p> <p>3: er ikke Eik ett tre? (latter)</p>

Vedlegg 7: Transkribering av gruppe 2

Content
1: hei og velkommen til podast 2: i dag skal vi fortelle dere om en film vi akkurat har sett.. 1: ja, og den var... veldig spesiell 3: den handlet om, den het Pikselhjerter, den handlet om, noen... brødre og søstre som het Iris og Eik, og de spilte et sånn spill
2: eh, de var så hektet på dette spillet at de... hmm... faren sa at de måtte legge det bort, fordi de tenkte på det hele tiden, så gikk de ut i skogen eh.. og så... eh.. begynte spillet i virkeligheten 1: ja og så var det ikke noe med at strømmen gikk? 3: jo 2: og så når strømmen gikk 1: så gikk de ut i skogen, og så var det sånn 2: de så eh.. den ehmm.. 1: den der store
1: bossen 2: ja... 1: som var i spillet, eh, de så den i virkeligheten inni skogen og bestemte seg for å prøve og ta den... 3: ja... og vi hadde litt problemer med å følge med, på grunn av at det skjedde så raskt, men eh.. vi iallfall forstod at, eller vi tror at vi forsto at Eik, lillebroren til Iris, han hadde noen problemer med hjertet og ble påkjørt av han store bossen 1: ja, fordi det var jo han der manenn smo kjørte på han, sa "jeg så han ikke" og så bossen det samme 2: ja.. eh. og så plutselig kom det opp eh. et lite dyr, den 1: den der rarekanin? jeg vet ikke hva det skulle være 3: ja, en type kanin iallfall...
1: ja.. 2: ja.. som ble med de på spillet da, og de gikk gjennom mange forskjellige level tror jeg 3: ja, men det var nesten egentlig som et spill i virkeligheten, ja.. 1: men jeg forstod ikke helt hvordan de kom hjem, liksom hvordan... 2: nei, det var jo ... 1: hvordan de plutselig 2: nei, jeg tror kanskje, jeg tror at de latet som om de var i slottet, men de lagte på en måte slottet i huset sitt..
1: åja... 3: ja, og det var litt vanskelig å finne ut hvem som var hovedpersonen.. fordi det var mye sånn, som.. var med på Iris, men vi tror iallfall, jeg tror iallfall at hovedpersonen er Eik, fordi det er han som egentlig ble påkjørt, og hadde litt problemer og sånn

2: jeg tror at hovedpersonen var Iris, fordi det var veldig mye snakk om Iris, det ofte hun det startet med og så kom liksom Eik etter hvert

1: jeg tror også at det var Iris, fordi at hun liksom, liksom det var hun som hadde det der hjertegreiene som gikk ned, når de kræsjet hver gang..

3: ja, men ehh.. når de var på sykehuset, da sa faren "han" og ikke "hun"..

2: ja..

1: ja.. men...

3: han, var på... ehh, hadde problemer eller noe sånn

1: ja, men det var liksom han der Eik, men det var hun som fant på en måte det ut, eller det viste

2: ja, det var hun som hadde hjertet på t-skjorten, som gikk ned

1: ja...

2: da var det på en måte "game over" når de... faren, ehh... fant de, var det det?

1: ja, eller, jeg forstod ikke helt det...

3: nei.. jeg var ikke helt sikker, men eh, når de spilte i virkeligheten, da var det Eik, når vi så på høyre hjørne, da hadde han ingen liv igjen, og ehh, når de spilte, så kom de hjem igjen, så det var kanskje det?

2: ja! det jeg ikke helt forstod var at plutselig ble han stengt inne på rommet sitt, og så plutselig var han på sykehuset, og så plutselig var han tilbake igjen..

1: eller, det var liksom, sånn at først, han tok jo hun der Iris med på rommet, var det ikke noe sånn?

3 og 2: jo

1: han kjefte på henne, og så plutselig var de på sykehuset og så var de hjemme igjen..

2: jo..

3: han sa at det ikke var lett for han.. noe sånn.. eller det var ikke lett for han å forstå..

2: ja...

3: eller jeg husker ikke helt

2: faren var veldig sint iallfall

1: ja.. jeg forstod ikke helt egentlig hvorfor

2: og de måtte holde seg hjemme, og de hadde ikke kommet hjem på tiden, fordi de var ute på tur i skogen...

3: men, eh... det så ut at når de kom hjem, da var faren redd, eller sånn bekymret for de, på grunn av at han visste han der Eik eller Iris var ikke helt...

2: friske...

1: ja, noe sånn

2: ja.. men og så tok de jo med seg den der kaninen eller hva det var, hjem, og de kunne ikke vise den til faren,

3: men til slutt viste de den..

1: jeg forstod heller ikke helt hvorfor hun ikke gjorde noe i slutten, når den kanningreia, gikk med hodet hennes, eller det der greiene...

2: ja...

3: hun hadde en sånn hvit flamme i hånden da...

1: ja, men liksom, jeg forsto liksom ikke helt den tida når den gikk nedover

3: ja, men hver gang hun måtte velge noe, da kom disse tidene

<p>3: som hun måtte velge...</p> <p>1 og 2: ahhh. jaa!</p> <p>3: så det var kanskje det?</p> <p>2: så jeg tror hun valgte broren, og så ble han tatt på... siden hun hadde jo et hjerte og så var det far, pappa eller eik, stod det og så valgte hun Elk, gjorde hun ikke?</p> <p>3: nei, men det vet vi ikke, på grunn av</p> <p>1: nei for tiden gikk jo liksom bare på begge to..</p> <p>2: ahhh.. ja...</p>
<p>3: ja, og etterpå, da skrek hun jo helt til slutt</p> <p>1: ja..</p> <p>3: tror jeg...</p> <p>1: Jeg forstod ikke helt slutten,</p> <p>2: nei...</p> <p>3: det var så mye som skjedde</p> <p>2: og så var det veldig mye lyd og musikk og farger og bilder</p> <p>1: ja..</p> <p>2: og alt slags</p>
<p>2: det gikk, og så var det snakket de så fort, og så kom det så mange småting, lyder, så plutselig var de inni spillet, så var de i en skog, så var de på en bil og så... og så var de i et spill i et slott</p> <p>1: ja ,det var litt vanskelig å følge med da...</p> <p>2: ja..</p> <p>3: ja, men jeg synes filmen var ganske bra, den var litt morsom, og interessant...</p> <p>2: ja, den var ganske interessant å se på, det skjedde så mye</p>
<p>2: det var ikke noen ganger det var kjedelig å se på...</p> <p>1: nei, det var bare litt sånn forvirrende og se på..</p> <p>2: ja... de forklarte liksom ikke helt, klarte ikke forstå helt hva hun så, liksom, fordi det var så mye...</p> <p>1: ja...</p> <p>3: ja, kanskje det var litt meningen med filmen?</p> <p>1: ja! sånn at du ikke skal forstå? jeg tror liksom meningen med filmen er at du skal tenke egne tanker...</p>
<p>2: ja, hva som skjedde, hva det handlet om? det skjedde jo veldig mange ting</p> <p>1: det var liksom det, det skjedde liksom alt på en gang.. eller, ikke på en gang, men litt mye... på en gang.. (latter)</p> <p>2: ja.. eh.. ja..</p> <p>3: ja, jeg tror at vi nærmer oss slutten på samtalen egentlig</p> <p>1: ja.. .det er sant.. tror jeg og</p> <p>3: og vi har jo snakket om den filmen som het Pikselhjerte, og vi har lært kanskje at.. det var et eh.. en sammenheng for meg iallfall, men sykdom, eller et problem og et spill</p>
<p>2: det var sånne små sammenhenger hele tiden, når du så filmen for andre gang, så skjønnte du mer enn det du skjønnte første gang</p>

1: ja, fordi han hadde jo det kuttet med hjertet

2: JA!

1: da forsto jeg litt mer at han hadde noe problem, eller at han...

3: først trodde jeg at, jeg, at kuttet var fra Iris, men når faren, han tok på sånn blått og rosa, da var det eik som hadde kuttet

1: ja... men... eh... vi er vel snart ferdig? med...

3: ja, jeg tror at vi fikk det godt til, det der...

2: ja, vi var veldig gode på å si det vi så, og forklare det med gode ord som var forståelige

1: ja... så jeg tror liksom dere forstår filmen bra..

3: men eh... jeg tror at vi må kanskje... hvis vi hadde sett den en gang til, etter at vi hadde snakket om dette hadde vi lært enda mer..

2: ja for

1: ja

2: ja, da hadde vi fått med oss enda mer og skjønt litt mer..

1 og da kan du liksom følge med på andre ting

2: som du ikke fulgte med på første gang...

1: jaa...

3: ja, det var egentlig å spille inn, fordi

2: ja

1: ja.

3: det var ikke så stressende som å ha muntlig presentasjon.

1 og 2: ja, og ja!

1: det er mye lettere, liksom å bare snakke

2: ja også på en måte ha en samtale

1: enn å stå foran hele klassen

2: at du bare er du som snakker... mmm. ja det er selvfølgelig litt annerledes...

1: ja...

2: takk for at dere hørte på podcasten!

1: håper dere likte den!

3: ha det!

2: ha en fin dag!

Vedlegg 8: Transkribering av gruppe 3

Content
1: Hallo!!!! Velkommen til vår podcast, vi sitter inne på 2: musikkgrupperom! 1: ja, inne i musikkrommet 3: og vi skal snakke om pikselheart 1: pikselhjerne(latter)
3: så var det heilt normalt å ... ehm,, de bare satt og spilte 2: det er ganske normalt, men så gikk strømmen, og det er det jo ikke veldig mange ungdommer nå til dags som tåler, fordi de er ganske avhengige av alt som har med spill å gjøre 1: og de er så late at de ikke tør å gå ned til sikkerhetskapet 2: sikringsskapet 1: sikringsskapet 2: så det gjorde at... 1: åpne det og fikse det.. 2: så det gjorde at han der
3: eik 2: eik, eh, spydde når han hørte s-ordet 3: ja, 2: ja 1: ja, det såkalte s-ordet 3: så det var egentlig ganske normalt, meen, så begynte det å bli litt rart når de gikk ut fordi da så de bossen, eller liksom 2: bossen i spillet 3: ja..
3: ja, inni skogen 2: ja, og da skjedde det litt såne rare ting med de, da fikk de se og følge etter han 3: ja, og så da begynte det å bli litt rart 2: ja... 3: hvorfor søren er de spillfigurer i skogen 2: jeg synes det ga litt lite mening, fordi det gir ingen mening at plutselig så kommer det spillekarakter som driver og går rundt i skogen (latter) 1: Ja, fordi de gikk inn i denne skogen
2: og da gjorde de masse leveler og det kunne du se på grunn av at det kom sånn hjertegreier på såne streker 1: små prikker.... 2: ja...

<p>1: så gikk de over skjermen</p> <p>2: ja..</p> <p>1: så slåss de mot en fuglkanin og (latter)</p>
<p>3: og så fikk han der Eik, sånn flått</p> <p>1: som han trodde var en flått</p> <p>2: men så når han fikk den av, så fant han ut at det var en</p> <p>1: men før</p> <p>2: en rosin</p> <p>1: men før det igjen så fikk hun der, eehhh, dama,</p> <p>2: Iris</p> <p>1: fikk ett sånnet valg om at hun skulle enten ta å redde han og få av den dere</p>
<p>3: så det var liksom kult...</p> <p>2: reddet og reddet, hun kunne hjulpet han kanskje?</p> <p>1: ja, eller reddet han, kunne drept den der flåtten, den kunne sugt ut alt blodet hans (latter), da blir han helt bleik</p> <p>3: men iallfall, poenget er at...</p> <p>2: du mener det var en dødelig flått?</p> <p>1: ja, det kan godt være! folk kan jo bli lam (latter)</p> <p>2: hvordan kan man bli lam en flått</p> <p>1: jeg vet ikke, tror jeg har hørt det en plass, lest i avisen, sett på youtube eller noe</p>
<p>3: MEN! poenget var at der møtte de et lite troll, eller et monster eller noe, som bæsjet sprengede bæsje</p> <p>2: ja, og det gjemte seg inni en trestubbe, tror jeg det var..?</p> <p>3: ja..</p> <p>2: så kom det ut, og det... driter!</p> <p>3: yes, så sprenger driten, og gutten spyr fordi han fant ut at han hadde slikket på noe han trodde var en rosin</p> <p>1: Meen! det var ikke hvilket som helst spy,</p> <p>2: det var regnbue-spy!</p> <p>3: ja, så det var og litt sånn rart, men litt kult på samme tid</p>
<p>3: så fikk de med seg dette trollet da, og gikk og skulle ta han der bossen</p> <p>1: skumle farlige bossen</p> <p>2: ja.. så endte de vel opp inne i et hus til slutt, eller?</p> <p>3: ja, men at midt i alt dette, så kom det av og til sånne bilklipp, at det var fra et bilspill, der det var en bil som kjørte på noen</p> <p>1: kjørte på en liten blå stick-man</p> <p>2: og hver gang den bilen hadde kommet, så gikk det litt ned på det hjertet</p> <p>1: ja, det gikk litt mer ned for hver gang</p> <p>3: da begynte vi liksom å tenke litt, fordi det var litt rart at det skulle komme bilspill midt inni alt dette</p>
<p>2: og det skjønnte vi ikke da vi hadde sett den første gangen, men etter andre gangen, så løsnet det litt mer opp hva som egentlig skjedde</p> <p>3: ja, for vi fant ut at det mest sannsynlig var at broren ble påkjørt, fordi når de viste det</p>

<p>klippet mange forskjellige ganger, med forskjellige på en måte grader i grafikken</p> <p>1: ja</p> <p>3: så det viste seg bedre, og bedre på at det var en gutt han kjørte på</p> <p>2: de viste ikke nødvendigvis at det var en gutt da?</p> <p>1: nei, det var en blå stick-man, som var helt blå, han hadde ikke øyner eller munn, øyre, tiss, ingenting (latter)</p>
<p>3: men.. det så ut som han der.. Eik</p> <p>2: da må det ha vært en jente</p> <p>1: nei, men de viste jo ingen ting, da hadde jo jenta hatt pupper da, hvis det var jente?</p> <p>2: ja, det er jo sant det...</p> <p>3: ehmm, men, og så når vi nærmer oss slutten, så ble det forvirrende, fordi hun var plutseilig på sykehuset og hørte at foreldrene diskuterte med en mann, så det</p> <p>1: MEN FØR ALT DETTE! så</p> <p>2: FØR ALT DETTE!</p> <p>1: Så fant de frem til den siste levelen</p>
<p>2: som da var inne i huset, der de egentlig bodde, fant vi ut til slutt, fordi faren var her</p> <p>1: det så ut, fra deres perspektiv, så var det slottet de kom til, store bygningen, konstruksjonen, vet ikke jeg</p> <p>2: hva mener du med deres perspektiv?</p> <p>1: nei, de dere folkene, Iris og han der Eik,</p> <p>3: kanskje spillet?</p> <p>2: hva var perspektivet deres?</p> <p>1: perspektivet deres?</p> <p>3: de var inne i spillet</p>
<p>1: ja, det var det slottet</p> <p>2: ja,</p> <p>1: som de trodde det var</p> <p>2: ja!</p> <p>1: men det var egentlig bare hjemme hos dem</p> <p>2: ja, og så ser de faren,</p> <p>1: de ble spottet av faren</p> <p>2: ja, dessverre</p>
<p>2: han er ikke veldig happy, han er jo dritsur</p> <p>1: nei, så bannet de</p> <p>3: og lurte på hvorfor hun var så treg, det som var litt rart var at han ikke merket at Eik var der, det var som om at Eik var et spøkelse</p> <p>2: og det som var, var at han når han ble hevet, når hun der jenta ble hevet ut, da nevnte aldri faren Eik</p> <p>3: nei, ikke sant, og bare "hvem lekte du med??" sa han</p> <p>2: og fordi han var så sur, var han ganske trøtt og sa hun skulle legge seg, men så står det der lille monstret på sofaen</p>
<p>1: trollet,</p> <p>2: trollet</p>

<p>1: teppetrollet, 2: tibetansk teppetisser 1: teppetisser? hva er en teppetisser? 2: eh, det er en liten hund som tisser på teppet 1: en liten? 2: hund</p>
<p>1: hund? ok 2: ja, så den står på sofakanten da, da prøver de å distrahere helt til den dere monsteret? 1: teppetrollet, tissetrollet datt 2: datt av sofaen 1: datt bak sofaen 2: og så klikka det for han der faren, tydeligvis, så han tok og blei veldig sur og skrek "HVEM HAR DU LEKT MED?" 3: og så sa hun der Iris, at hun hadde lekt med broren, og da</p>
<p>3: ble han faren litt sånn sjokka, han lurte på hvorfor ehh.. eller liksom du må la han gå 2: gi slipp... 1: hvorfor kan du aldri gi slipp på han og sånne ting 2: ja... 3: og da ble hun litt sånn sjokka, og plutselig så hun for seg bilen som kræsjet i han eller noe sånn, det der bilspillet som plutselig kom inn 2: ja, plutselig endte de opp på sykehuset, der broren lå 3: vi så aldri broren 1: dødens kamp..</p>
<p>3: vi så foreldrene diskuterte en mann 2: så stod hun der Iris inne på sykehusrommet 1: du så jo foten hans, 2: ja, han hadde blå sko 1: ja, ikke sant, ja 2: og det ser på en måte, det kom opp et sånn bilde av da de var babyer eller noe sånn, og da viste det at...</p>
<p>3: et lite flashback 1: arret! 2: arret ja, der hjertet er 1: hjertet ja! 2: så jeg tenkte iallfall at det kunne være at han gutten sitt hjerte, hadde på en måte, han hadde gitt det til hun der søstera da.. og hun hadde på en måte et pikselhjerte da, siden det røde greiene dreiv og gikk ned hele tiden, for hver gang hun skadet seg eller noe</p>
<p>3: ja, så det var egentlig en ganske merkelig film som ikke ga mening 1: Men, hun der Iris, hun skadet seg jo aldri? 2: nei, men jeg tror det var hver gang den bilen kom opp iallfall 1: men det kan være at da begynte hun liksom å innse at broren ikke var ekte? 2: ja! 1: var et spøkelse på en måte?</p>

<p>3: men 1: at han ikke fantes</p>
<p>3: når de var på det der rommet da, der faren hadde spurt hvem du lekte med, så ble plustelig taket revet av 2: og det var det monsteret, eller bossen, og da innså vi, eller iallfall etter andre gangen, at bossen var han som hadde kjørt på Eik, på grunn av at han drev og ropte "jeg så han ikke" 1: ja, fordi på sykehuset så drev han der mannen som kjørte på Eik, og faren diskuterte, krangralet, sa han dere som hadde påkjørt Eik, at han ikke så han 2: så det spillet gikk egentlig ut på, å beseire han som hadde kjørt på Eik? 1: ja..! 3: og så, etter da, etter at taket ble revet av, så kom han Eik plutselig der, og sa sånn "du må hjelpe meg å ta han, du må hjelpe meg å ta han!" og hun var veldig usikker, så sa faren, "Ikke gå der, ikke gå der", sant?</p>
<p>2: "du er den eneste jeg har igjen" og sånne ting 3: ja! 1: ja 3: og da... plutselig, etter at hun hadde stått og lurt på hvor hun skulle, så plutselig så skrek hun, det var det siste vi så. Så da tipper vi at det er på en måte da han ble påkjørt. At utenfor spillverdenen, i pågående, på ekte, så hadde han stått midt på veien, og sa "kom igjen vi må ta bossen, bli med over veien", sant? og så hadde han stoppet på veien og blitt påkjørt 2: og på slutten så kom det noe tidsgreier der hun kunne velge mellom broren og faren, skjønte du helt hva det var?</p>
<p>3: neeei... 1: jeg forstod det heller ikke helt.. 2: det var litt sånn merkelig, for akkurat det der burde det vært litt bedre forklaring på 1: men, men jeg tenkte at det var på en måte at hun er, når han der Eik ble påkjørt, så gikk hun jo over veien, men Iris bare stod der, hun liksom hadde kanskje et valg om hun hadde lyst til å gå over veien og være med Eik og bekjempe det der monsteret, 2: eller om hun skulle bli med faren 1: ja! og så klarte hun ikke bestemme seg,</p>
<p>1: helt, og så gikk jo Eik over og så så Eik at hun bare stod der, så da stoppet han opp midt i veien og så ble han påkjørt 2: ja, og det der kan jo og være på en måte at hun kunne velge om Eik skulle komme tilbake i live, eller at faren skulle dø? Eller at han bare skulle være død og så.. gikk hun tilbake til faren? 3: jeg tror på en måte at den spillverdenen da var på en måte "de dødes verden", fordi det virket jo som at alt at han døde var skjedd før de gikk ut i skogen, fordi faren ble jo helt sjokka når hun sa at hun hadde lekt med Eik 2: ja, for på en måte, i starten så hvis du kunne hadde fulgt med veldig bra, og hadde visst at han ikke levde, så kunne du merket at han spillte aldri, i starten på en måte...</p>
<p>1:... men... 2: de viste det på en måte i starten, at hans karakter var død, i starten når hun andre satt</p>

<p>og spilte</p> <p>3: ja, for du så jo på spillskjermen når du så på hvordan hun spilte</p> <p>2: og da var Eik død..</p> <p>1: da hadde han ikke noe liv igjen, eller noen ting</p> <p>2: nei... han var helt.. kaputt</p> <p>3: så! da er det jo på en måte sånn at Eik har vært et spøkelse for henne,</p>
<p>2: hele tiden..</p> <p>3: at hun har følt at han har vært ekte</p> <p>2: og egentlig har de hintet til at Eik har vært død hele tiden, men siden vi ikke har sett filmen før, så skjønnte vi ikke det</p> <p>1: men når vi så den andre gang, så forstod vi det</p> <p>2: ja..</p> <p>1: men, bare en liten teori, du vet når faren ble sur, eller sånn sjokka når at han sa, når Iris sa at hun hadde lekt med Eik, kan jo være faren trodde at hun hadde lekt med et Eiketree? (latter)</p>
<p>2: okei! akkurat den teorien der, må jeg avslå på det sterkeste, jeg er ganske sikker på at det ikke var Eiketree, det var sikkert noe annet</p> <p>3: jeg tror at han forstod at det var broren</p> <p>2: ja, jeg tror at han forstod at det var broren</p> <p>1: det var bare en liten teori.. som jeg kom på nå nettopp (latter)</p> <p>2: ja.. bra at du tar innslag og tar initiativ</p> <p>3: yes...</p> <p>1: ja, når har vi snakket om den her filmen, som heter</p> <p>2: pikselhjerter</p>
<p>1: ja, hjerte, ikke pikselheart, hjerte</p> <p>2: ja, det er jo en norsk film</p> <p>1: ja</p> <p>3: hva er det vi har fått med oss, hva har vi lært?</p> <p>2: vi har lært at det kan være viktig å følge med, og at det er lettere å få med seg hva som skjer andre gangen, etter at du har litt peiling på det som skjer, for da har du litt mer tid til å følge med på detaljene</p> <p>1: vi har og kanskje lært at du ikke skal spille så mye</p> <p>2: ja..</p> <p>3: ja..</p>
<p>1: sant, ikke for mye Pokemon Go!</p> <p>2: sier du, minecraft-guru (latter)</p> <p>1: du da, roblox, sånne spill</p> <p>3: ... det går fint!</p> <p>1: battlefront 2</p> <p>2: fortnite</p> <p>1: ok, vi skal stoppe... ikke fortnite!</p> <p>2: ja</p> <p>1: ja..</p>

3: så, poenget er at det kanskje er lurt å på en måte se tilbake til den ekte verden, ikke bare koble ut til en "fake" verden på en måte..

2: ja!

1: Yes!!

2: hva er det vi har lært av dette her?

3: det var jo det at vi ikke skulle spille (latter)

2: hva var det vi fikk til, mente jeg!

3: jeg synes vi fikk til å diskutere litt,

2: det var vi veldig gode på

3: meeen...

2: vi fikk komme med teorier

1: ja.. vi fikk ikke til å holde oss til tema

2: nei, det gikk litt ut, sånn som nå, der det gikk på hva vi spilte, tibetansk teppetisser og sikringsskap, som ikke er et sikkerhetsskap...

3: så av og til ble det litt sånn, koble ut

2: vent, tibetansk teppetisser, det er en sånn som tisser på teppet?

3: sånn som nå...

1: hvor har du fått det fra?

2: ...

3: jaja... nå skal vi avslutte

1: ja, men han har jo ikke hund, hvordan kan han vite?

2: jeg vet ikke jeg vel...

3: takk for at dere har hørt på vår podcast,

2: veldig koselig

Vedlegg 9: Utdrag fra elevenes leksearbeid

- å spille inn podkast er nesten det samme som å snakke i virkeligheten, bare at vi tar taleopptak. Det er nesten som å snakke egentlig. Det var ikke så mye stress som med fremføring foran klassen, då får vi stress og kan si noe feil. I en podkast er vi ikke redde for å si feil, fordi det er helt normalt fordi folk sier feil i livet sitt.
- Det var jo veldig kjekt å spille inn podkast. Det var ikke så mye stress. Det var egentlig ganske kjekt å snakke normalt, og vi kunne si våre egne meninger utenat folk var veldig sinte og sånt, og vi diskuterte og sånn.
- Når vi snakket, var alle med og vi hadde det på en måte kjekt.
- Jeg synes jeg gjorde det meste, men de andre hjalp til når vi skulle snakke. Jeg klarte å komme med ideer selv. Jeg fikk og egentlig litt svar fra de andre når de snakket. Jeg fant på gode ideer og argumenter til de andre som snakket.
- Lærte at podkasten ikke trenger å være planlagt. Jeg synes det gikk greit, alle på gruppen snakket og kom med bidrag. Vi fikk til å si fra om vi ikke forstod noe. Jeg spurte når jeg ikke forstod helt, så det fikk jeg til.
- Eg synes det var kjekt å spille inn podkast, vi kunne snakke fritt, vi slipper å skrive det. Lettere å si mer, slipper å skrive ned. VI fikk til å begrunne meningene våre synes jeg.
- Jeg lærte å diskutere på en måte, og begrunne svarene. Var helt greit å spille inn, var kjekt å gjøre noe annet enn å bare skrive. Vi fikk godt til å argumentere og diskutere svarene våre. Vi hadde problemer med å holde oss til tema av og til.
- Jeg lærte at du ikke trenger å skrive ting ned for å gjøre skole, det var mye lettere å snakke for å fortelle noen hva du mener, enn å måtte skrive ned alt. Det var veldig kjekt å spille inn podkast, kanskje jeg var litt heldig med gruppa, mye tøys og tull. Ble kanskje litt mye tull, så da måtte jeg ta litt mer leder-rollen. Jeg synes vi fikk godt til å holde samtalen i gang, vi koblet litt av og til, vi snakket om noe annet. Jeg fikk til å

lytte, det var ikke så ofte at jeg avbrøt, men det gjorde at jeg ikke fikk ordet så mye. Jeg synes jeg var flink til å fortelle det jeg mener, og få oss tilbake på sporet igjen.

- Jeg lærte at man ikke skal planlegge det man skal si i en podkast, man skal bare snakke. Det skal på en måte være en diskusjon eller en samtale. Jeg synes det var merkelig å ha podkast, fordi vi er så vant til å ha muntlige presentasjoner. Det var litt merkelig å måtte se på de rundt seg å snakke med dem, sånn at dere skal høre det i etterkant. Jeg synes vi har flinke til å komme med bidrag alle sammen, eller det var jo noen som var flinkere enn andre, men slik vil det jo alltid være. Vi stilte også litt lite spørsmål, selv om vi stilte noen. Jeg synes jeg fikk til å si det jeg ville, det var ikke slik at jeg satt i etterkant og følte jeg ikke fikk sagt noe. Jeg fikk sagt det jeg hadde på hjertet. Jeg var litt stresset.
- Ikke bry seg om hvordan den blei, de som spiller inn podkast til vanlig, de har ikke noe manus, de bryr seg ikke om de sier noe feil. Det blir mindre originalt om vi planlegger for mye.
- Det var helt greit, jeg likte det bedre enn å snakke foran hele klassen. Da må man ikke kunne alt, man kan ta ting på sparket. Man trenger heller ikke fjeset sitt, og det liker jeg mye bedre.
- Gruppearbeidet fungerte ganske godt, alle bidrog med det de kunne, på en måte.
- Jeg var best til å svare på spørsmål de andre stilte, jeg føler ikke jeg fikk til så mye annet bra.