

*Gunvald Dversnes*  
*Universitetet i Stavanger*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8771>

## Podkast som produkt: Litterær kompetanse i elevproduserte podkaster i litteraturundervisningen på videregående skole

### **Sammendrag**

Artikkelen utforsker elevproduksjon av podkaster i videregående skole ved å undersøke hvilken litterær kompetanse vg1-elever ved det studiespesialiserende programområdet uttrykker når de lager podkaster om samtidslyrikk i litteraturundervisningen. Utgangspunktet for undersøkelsen er Åsmund Hennigs (2017) forståelse av litterær kompetanse som (a) kunnskap om lesing, (b) kunnskap om kontekst, (c) kunnskap om tekst, og (d) litterær leseferdighet. Analysen viser at elevene uttrykker et bredt spekter av litterær kompetanse når de snakker om samtidslyrikk innenfor podkastformatet. Elevene deler sine egne leseopplevelser med lytterne, analyserer diktene i lys av fagbegreper og knytter dem opp mot en større kulturell kontekst. Elevene er i mindre grad opptatte av forfatterne bak samtidsdiktene og hvilke litterære tradisjoner de tilhører.

Nøkkelord: elevproduserte podkaster, litterær kompetanse, samtidslyrikk, videregående skole, design-based research (DBR)

## Podcast as product: Literary competences in student-produced podcasts in high school literature class

### **Abstract**

This article explores student production of podcasts in Norwegian high school by examining what literary competences students express when they produce podcasts in their literature class. The investigation's point of departure is Åsmund Hennig's (2017) definition of literary competence as (a) knowledge about reading, (b) knowledge about context, (c) knowledge about text, and (d) literary transfer knowledge. The analysis shows that students express a wide range of literary competences when discussing contemporary poetry in their podcasts. They share their own reading experiences with their listeners, analyze the poems in light of literary devices and make connections between the poems and a wider cultural context. The students show, however, less interest in the authors of the contemporary poems and the literary traditions that they represent.

Keywords: student-produced podcasts, literary competence, contemporary poetry, high school, design-based research (DBR)

## Innledning

I løpet av de siste årene har podkastmediet blitt svært populært (Lyngvær et al., 2017). Podkaster har tradisjonelt blitt definert som digitale lydfiler, ofte produsert innenfor mp3-formatet, som spilles av eller lastes ned fra internett (Drew, 2017), men i dag produseres også podkaster som videoer (Phillips, 2017). På verdensbasis finnes det over to millioner podkastserier, og det er totalt produsert over 48 millioner podkastepisoder (Winn, 2021). Norge er et av landene i verden med flest podkastlyttere i forhold til innbyggertall (Newman et al., 2021), og det er særlig blant de unge at podkastlyttingen er høy (Moe & Bjørgan, 2021). Podkastmediet er også på vei inn i skolen, og i den forbindelse er det behov for forskning som dokumenterer bruken av mediet.

Ifølge McGarr (2009) finnes det tre ulike måter å integrere podkastteknologien i skolen på: den kan bli brukt som et *substitutt*, som et *supplement* eller *kreativt*. Der de to første måtene er svært lærersentrerte og dreier seg om at man som lærer tilbyr elevene et ekstra læringsmaterieell utenfor det eksisterende undervisningstilbudet, er den kreative bruken elevsentrert. Den legger opp til at elevene selv skal utvikle, spille inn og distribuere podkaster. Elevproduksjon av podkaster er i dag lite utbredt i skolen, men det er samtidig her læringsutbyttet for elevene ser ut til å være størst (McLoughlin & Lee, 2007).

Når elever lager podkaster i skolen, kan man undersøke dette arbeidet fra ulike sider. Man kan for eksempel se nærmere på elevenes arbeidsprosesser, kvaliteten på sluttproduktene deres eller hvilke erfaringer de gjør seg i arbeidet. I skolesammenheng vil ofte elevenes *sluttprodukter* få størst oppmerksomhet, all den tid disse kan bli utsatt for vurdering. Som andre produkter i skolen, kan også elevproduserte podkaster bli vurdert. Med utgangspunkt i vurderingskriterier kan man som lærer blant annet vurdere elevenes evne til å utforme podkaster (både lyd-messig og språklig), vurdere deres faglige kompetanse, rolleforståelse og evne til å engasjere lytterne.

Ettersom lærere i skolen skal vurdere elevers kompetanse på en gyldig og pålitelig måte som samtidig bygger på konkrete kompetansemål, er det svært ofte den uttrykte *faglige kompetansen* til elevene som blir utsatt for vurdering. I forbindelse med elevproduksjon av podkaster har vi forskning som dokumenterer hvordan elevenes faglige kompetanse kommer til uttrykk i fag som musikk (Bolden, 2013; Coutinho & Mota, 2011), engelsk (Goodson & Skillen, 2010; Saine & Kara-Soteriou, 2010), naturfag (Bedrossian, 2010) og andrespråksopplæring (Smythe & Neufeld, 2010). Vi har derimot lite kunnskap om hvordan elever uttrykker faglig kompetanse i elevproduserte podkaster i litteraturundervisningen.

I denne artikkelen ønsker jeg derfor å undersøke hvordan elever uttrykker seg faglig i elevproduserte podkaster i litteraturundervisningen. Gjennom et design-based research-prosjekt (DBR), der jeg samarbeidet med en norsklærer over tid, undersøker jeg hva slags *litterær kompetanse* elevene uttrykker når de produserer

podkaster om samtidslyrikk i norskfaget. Artikkelen ser dermed nærmere på ett aspekt ved podkast som produkt i skolen.

## Podkast i skolen

Podkastteknologien har i løpet av de siste årene funnet veien inn i skolen (Cain, 2020). Teknologien er enkel å forholde seg til (Nicholls, 2007), og lar seg lett integrere i ulike faglige sammenhenger (Lee et al., 2008). Vi har likevel lite forskning som dokumenterer hvordan elever forholder seg til teknologien. Så vidt meg bekjent, er det i Norge bare gjennomført én studie i grunnskolen (Horpestad, 2021) og to i videregående (Dypedal, 2021; Aanonsen & Skutle, 2021) som omhandler bruk av podkast i skolen. Utover dette finnes det fire studier fra høyere utdanning (Brekke et al., 2018; Carson et al., 2021; Grung, 2018; Nordsletten, 2018). Internasjonalt er det også bare et knippe med studier som dokumenterer bruk av podkastteknologien i det som tilsvarer grunnskolenivå (se bl.a. Burt, 2008; Cain, 2020; Crawford et al., 2006; Dlott, 2007; Morgan, 2015; Nicholls, 2007; O'Bannon et al., 2017; Putman & Kingsley, 2009; Sprague & Pixley, 2008; Swan & Hofer, 2011) eller videregående opplæring (se bl.a. Bedrossian, 2010; Bolden, 2013; Juana & Palak, 2011; Julia & Adnan, 2019; Lauer, 2019; Rosa et al., 2020; Swan & Hofer, 2009).

Det finnes fire gjennomgående tendenser i forskningen som omhandler elevproduksjon av podkaster i skolen. For det første vet vi at (1) elevene i slike læringsoppdrag blir posisjonert som produsenter – og ikke konsumenter – av faglig innhold (Nicholls, 2007; Saine & Kara-Soteriou, 2010). Elevene inntar aktive roller i læringsarbeidet, og må ta stilling til både hvilken informasjon de ønsker å innhente i arbeidet og videre hva de ønsker å formidle til lytterne. Elevproduksjon av podkaster legger dermed til rette for (2) økt engasjement blant elevene (Cain, 2020; Coutinho & Mota, 2011; Julia & Adnan, 2019; Sprague & Pixley, 2008; Swan & Hofer, 2011). De forteller at de blir engasjerte og motiverte av å lage podkaster, og særlig hvis de får muligheten til å snakke til et reelt publikum (Dlott, 2007; Goodson & Skillen, 2010). For mange elever stimulerer dette til økt faglig innsats (Morgan, 2015).

Fra tidligere forskning vet vi også at (3) elever opplever det å lage podkaster i skolen som en trygg og meningsfull vurderingsform (Dypedal, 2021; Swan & Hofer, 2009). De setter blant annet pris på å få uttrykt kompetansen sin muntlig (Bolden, 2013; Cain, 2020) og at podkastteknologien gjør det mulig for dem å spille inn og redigere lydopptakene flere ganger (Nicholls, 2007). Elevene får på den måten flere sjanser til å vise kompetansen sin. Studier har vist at elevene forbedrer sine muntlige ferdigheter når de lager podkaster (Rosa et al., 2020), blant annet fordi teknologien oppleves som trygg og brukervennlig fra elevenes side (Juana & Palak, 2011). At teknologien er enkel å forholde seg til, gjør det lettere for elevene å uttrykke seg kreativt. I flere studier framkommer det at (4)

elevene setter pris på det kreative aspektet ved å produsere podkaster i skolen (Smythe & Neufeld, 2010; Swan & Hofer, 2011). De synes det er spennende å ta i bruk jingler, lydeffekter og bakgrunnsmusikk (Bolden, 2013), og benytter gjerne anledningen til å framføre egenprodusert musikk (Cain, 2020). Alt i alt opplever elevene podkastsjangeren som svært åpen, og at de har stor frihet i møte med slike oppgaver.

## Litterær kompetanse

I den nordiske morsmålsundervisningen har det lenge vært en spenning mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til litteraturredidaktisk arbeid i klasserommet (Fodstad & Vetnes, 2021; Rødnes, 2014). På den ene siden har studier vist at erfaringsbaserte innganger lar elevene finne mening i litteraturen ved å knytte den opp mot personlige erfaringer, men at man ved en slik tilnærming til litteratur også kan risikere at elevene flytter fokuset bort fra selve teksten og over på egne erfaringer (Kaspersen, 2004; Penne, 2014; Schmidl, 2008; Tengberg, 2011). På den andre siden har analytiske arbeidsmåter vist at man – nettopp ved å sette teksten i forgrunnen – risikerer at elevene leser tekstene overfladisk og med et mål om å identifisere litterære virkemidler (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Molloy, 2003; Olin-Scheller, 2007).

Ettersom den erfaringsbaserte og den analytiske tilnærmingen til litteratur ofte har blitt sett på som dikotomiske i forhold til hverandre (Rødnes, 2014), har begrepet *litterær kompetanse* i løpet av de senere årene vokst fram som en alternativ forståelsesramme for hva man ønsker å oppnå med det litteraturredidaktiske arbeidet i skolen (Blau, 2003; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Degerman, 2012; Drangeid, 2014; Fodstad & Gagnat, 2019; Fodstad & Vetnes, 2021; Hennig, 2017; Michelsen et al., 2018; Nordberg, 2017; Skarðhamar, 2005; Steffensen, 2008; Torell, 2002; Wolf, 1998). Det finnes ulike definisjoner av litterær kompetanse (Mitchell, 2018). Det definisjonene likevel har til felles, er en forståelse av at lesere – uavhengig av om de er erfarne eller ikke – har et behov for å (a) skape mening i skjønnlitterære tekster, og (b) kommunisere dette meningsinnholdet gjennom bruk av fagspråk (Fodstad & Gagnat, 2019). For Jonathan Culler (2002)<sup>1</sup> er litterær kompetanse et sett med ferdigheter som lesere av litterære tekster kan opparbeide seg over tid. Ved gjentakende møter med litteratur, vil leseren få tilgang til internaliserte regler og konvensjonelle lesemåter som egner seg i møte med skjønnlitterære tekster. Denne verktøykassa kaller Culler for «litteraturens grammatikk» (2002, s. 132), og den skiller erfarne og uerfarne lesere fra hverandre:

---

<sup>1</sup> Begrepet *litterær kompetanse* ble for første gang introdusert av Jonathan Culler i boka *Structuralist Poetics* fra 1975. Culler forankret ikke begrepet i empirisk forskning, men forstod det som en teoretisk konstruksjon. Torell (2002) har likevel benyttet seg av Culler sitt begrep i møte med empiriske lesere da han sammenlignet den litterære kompetansen til studenter i Sverige, Finland og Russland.

To read a text as literature is not to make one's mind a *tabula rasa* and approach it without preconceptions; one must bring to it an implicit understanding of the operations of literacy discourse which tells one what to look for. Anyone lacking this knowledge, anyone wholly unacquainted with literature and unfamiliar with the conventions by which fictions are read, would, for example, be quite baffled if presented with a poem. (Culler, 2002, s. 132)

Culler (2002) poengterer at litteratur oppstår innenfor sosiale systemer. Lesere med høy grad av litterær kompetanse kjenner til disse systemene, og fortolker litterære verk i lys av den litterære diskursen som verket har oppstått innenfor. Litterære fortolkninger faller dermed ikke tilbake til referanserammer som utelukkende baserer seg på leserens egne erfaringer eller enkelttekster de har lest (2002, s. 138). Litterære tekster kan likevel fortolkes ulikt, all den tid det ikke finnes – og historisk sett aldri har eksistert – ett sosialt system. Wolfgang Iser (1997) poengterer at det eneste sikre i møte med en litterær tekst, er det dikotomiske avhengighetsforholdet mellom *leser* og *tekst*. På lik linje med at teksten er død uten en leser, vil heller ikke leseren finne mening i teksten uten selv å aktivisere den. Nøkkelen til å forstå hvordan mening hentes ut av litterære tekster, hevder Iser, kan derfor spores tilbake til hvordan leseren responderer på teksten. Det er dette han omtaler som *den estetiske responsen* (Iser, 1997, s. 21). Tekstens mening skapes i interaksjon mellom teksten og leseren, og leserens oppgave er å fylle ut tomrommene i teksten. For å få dette til må leseren smelte sammen med teksten (1997, s. 10), stige ned i fiksjonen og aktivt ta i bruk fantasien sin. En slik estetisk respons krever mye av leseren, ikke minst når hen skal fortelle andre hvilken mening man har trukket ut av teksten:

The effectiveness of the work depends on the participation of the reader, but explanations arise from (and also lead to) detachment; they will therefore dull the effect, for they relate the given text to a given frame of reference, thus flattening out the new reality brought into being by the fictional text. (Iser, 1997, s. 10)

For å undersøke elevenes podkaster, tar jeg i denne artikkelen utgangspunkt i Åsmund Hennigs (2017) forståelse av litterær kompetanse. Han har konkretisert, og på den måten operasjonalisert, hva litterær kompetanse kan bety i *didaktiske* sammenhenger. Hans forståelse av litterær kompetanse ivaretar både det kreative og det fantasifulle ved den estetiske responsen hos Iser (1997) og viktigheten av å kjenne til den litterære diskursen hos Culler (2002). Hennig sammenfatter litterær kompetanse til å være (a) kunnskap om lesing, (b) kunnskap om kontekst, (c) kunnskap om tekst, og (d) litterær leseferdighet – og viser hvordan hver av disse komponentene kan komme til uttrykk i for eksempel en samtale om en tekst (se tabell 1).

**Tabell 1.** Beskrivelse av litterære kompetanseformer hos Hennig (2017).

	Beskrivelse av kompetanseformen
<b>Kunnskap om lesing</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bevissthet om og innsikt i egne lesemåter, leseopplevelser og fortolkninger, altså en form for metakognitiv bevissthet</li> <li>○ Kunnskap om ulike måter å lese ulike tekster på, noe som vil gi et repertoar av ulike lesestrategier</li> </ul>
<b>Kunnskap om kontekst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kunnskap om litteraturhistorie og forfatterskap</li> <li>○ Kunnskap om samfunn og kulturer som litteraturen forteller om eller oppstår i</li> <li>○ Kunnskap om intertekstualitet, det vil si evnen til å sammenlikne ulike tekster fra ulike tider og ulike medier</li> <li>○ Evne til å sette teksten inn i en historisk og kulturell sammenheng, for eksempel plassert i litterære perioder</li> </ul>
<b>Kunnskap om tekst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kunnskap om litterære virkemidler og begreper</li> <li>○ Analytisk kunnskap, det vil si kunnskap om hvordan vi fanger opp spor for å argumentere for vår lesning av tekstens mening</li> <li>○ Kunnskap om fortellingsstrukturer og bildespråk</li> <li>○ Evne til å vurdere lesninger opp mot hverandre</li> <li>○ Kunnskap om ulike teksttyper og sjangrer</li> <li>○ Forståelse for hva en tekst kan bety for virkeligheten</li> </ul>
<b>Litterær leseferdighet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Evne til å danne rike forestillingsverdener, blant annet ved å lese oppmerksomt lenge nok til å stige inn i fiksjonen og ved å lese på en aktiv måte der vi bruker fantasi og intellekt for å fylle ut tomme rom i teksten</li> <li>○ Evne til å lese med innlevelse, det vil si å lese med empati med fiktive personer og med åpenhet for ulike tenkemåter og kulturer</li> <li>○ Evne til å lese prøvende, det vil si innforstått med at en litterær tekst kan være tvetydig og åpen</li> <li>○ Ha utholdenhet nok til å gå eventuelle omveier og blindveier og innse at det kan ta tid før vi finner fram til en mer sikker oppfatning av det teksten forteller oss</li> <li>○ Være villig til å ta den risikoen det er å mene noe om en tekst, og da gjerne mene noe som strider med det andre lesere før oss har ment om denne teksten</li> <li>○ Evne til å lese litteratur som en pågående prosess</li> </ul>

For å kunne avkode en tekst, gir det seg selv at elever må kunne lese. Samtidig er det ikke uten betydning hvordan de leser, og ikke minst hvilket forhold de har til egen leseprosess. Elever som klarer å reflektere rundt egne lesemåter, leseopplevelser og fortolkninger, utviser det Hennig kaller for *kunnskap om lesing*. Dette er en form for litterær kompetanse der elevene må bevege seg *over* teksten – de må ta et steg tilbake og objektivisere leseerfaringen (2017, s. 158). Hvis elever oppdager at en tekst forandrer seg når den leses flere ganger, er dette verdifull informasjon å ta med seg inn i et fortolkningsarbeid av teksten.

I møte med en litterær tekst kan det videre være fornuftig å kontekstualisere den. Når elever stiller seg spørsmål som knytter seg opp mot *tekstens kontekst*, det vil si dens avsender, utgivelsestidspunkt og sosiale og historiske kontekst, utviser de forståelse for at litterære tekster ikke oppstår i tomrom. Kjennskap til intertekstualitet og litterære epoker, men også tekstens kulturelle kontekst, kjenner tegner denne formen for litterær kompetanse.

Når elever beveger seg *inn* i en litterær tekst, har de også behov for et sett med analytiske verktøy for å forstå den. Elevenes *kunnskap om tekst* viser seg ved at de har kjennskap til ulike sjangre, fortellingsstrukturer og litterære virkemidler. I søk etter mening i et dikt, er det for eksempel naturlig at elevene undersøker hvilke litterære virkemidler som kommer til uttrykk. Ved å avdekke slike spor, kan de argumentere for sin lesning av teksten. Da kan de også med større sikkerhet uttrykke hva de mener teksten kan bety for virkeligheten. I det øyeblikket elever derimot beveger seg *ut* av den litterære teksten og forankrer meninger de har om

den i egne erfaringer, assosiasjoner og opplevelser, utviser de det Hennig kaller for *litterær leseferdighet*. Elevene bruker dermed teksten som et springbrett over i nye assosiasjoner. Teksten forstås ikke lenger som statisk, men dynamisk. Den er ikke lenger lukket, men åpen. Dermed kan et lite spor i teksten – et underfundig ord, for eksempel – bli forfulgt til det ytterste av elevene. En slik oppmerksom form for lesing, der elevene stiger ned i fiksjonen, gjør det mulig for dem å benytte seg av fantasien i møte med tomrommene som finnes i teksten.

## Samtidslyrikk i klasserommet

Før jeg beskriver undervisningsopplegget der elever i vg1 studiespesialiserende<sup>2</sup> laget podkaster i litteraturundervisningen, ønsker jeg å rette fokus mot undervisningens bakteppe: samtidslyrikk. I denne artikkelen, og i undervisningsopplegget for øvrig, forstås samtidslyrikk som «lyrikk som framstiller hendelser som er direkte relatert til vår egen samtid» (Rustad & Karlsen, 2017). Samtidslyrikken tar utgangspunkt i det samtidige, og uttrykker på sitt beste en form for kollektiv «samtidfølelse» (Vassenden, 2007, s. 361). Litteraturdidaktisk forskning med utgangspunkt i samtidslyrikk har i lang tid, både nasjonalt (Fodstad & Vetnes, 2021) og internasjonalt (Peskin, 2007; Sigvardsson, 2017), vært et lite utforsket område. Selv om samtidslyrikken har blitt viet større oppmerksomhet i løpet av de siste årene (se bl.a. Kaldestad & Knutsen, 2019; Karlsen & Rustad, 2017; Solbu & Hove, 2017), er det likevel betegnende at den glimrer med sitt fravær i Rødnes (2014) sin gjennomgang av den skandinaviske litteraturdidaktikken. Samtidslitteraturen, og med det også samtidslyrikken, ser ut til å stå langt svakere i skolen enn den klassiske litteraturen (Skaug & Blikstad-Balas, 2019).

Å lese, analysere og oppleve klassisk og moderne lyrikk er likevel en kjerneaktivitet i morsmålsfagene i Skandinavia (Sigvardsson, 2020; Solbu & Hove, 2017). Nielsen et al. (2014) omtaler lyrikken som et skattkammer for lesing i skolen, ettersom sjangeren består av «mangfoldige, gripende, lekne, musikalske og fortattede tekster, som kan leses raskt, nøye, undersøkende og faglig» (2014, s. 191). Det er lyrikkens dobbelthet – de *uoverkommelige* og fortattede tekstene som samtidig er *overkommelige* og kan leses raskt – som er lyrikkens store fortrinn i klasserommet (Solbu & Hove, 2017, s. 10). Fordi mange dikt er korte, kan elevene lese dem flere ganger og på den måten arbeide seg inn i teksten. I motsetning til mange andre sjangre i skolen der elevene bare får utdelt tekstutdrag, vil elever i arbeid med lyrikk få tilgang til et helhetlig tekstunivers (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Når man arbeider med samtidslyrikk i klasserommet, må man som lærer samtidig være klar over at mange elever kan oppleve tekstene som både underlige og uforståelige. Elevene trenger derfor like mye hjelp – om ikke mer – når de leser

---

<sup>2</sup> Vg1 er en forkortelse for videregående skole trinn 1, og viser til det første året i den videregående opplæringen i Norge. Norske elever kan søke seg til videregående opplæring fra og med fylte 15 år.

samtidslyrikk som når de leser klassisk lyrikk (Solbu & Hove, 2017). Samtidslyrikken har likevel vist seg å ha et potensial til å engasjere elevene (Sandberg, 2020; Viste, 2021), og dette er et godt utgangspunkt for valg av litteratur i skolen (Schmidl, 2008, s. 71).

## Metode

For å undersøke hvilken litterær kompetanse elevene gav uttrykk for da de skapte podkaster med utgangspunkt i samtidslyrikk i litteraturundervisningen, gjennomførte jeg et design-based research-prosjekt (DBR). Wang og Hannafin (2005) definerer DBR slik:

[...] we define design-based research as a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories. (2005, s. 6–7)

DBR er en pragmatisk forskningsmetode der teoretiske og praktiske perspektiv kontinuerlig evalueres i løpet av forskningsprosessen. Dette skjer gjennom et forsker–lærer-samarbeid der begge parter ønsker å utvikle den beste undervisningspraksisen. For å få dette til, vil det i mange sammenhenger være nødvendig å introdusere innovative løsninger (Snow, 2015). Bruk av podkast i skolen representerer en slik pedagogisk innovasjon (Norsworthy & Herndon, 2020).

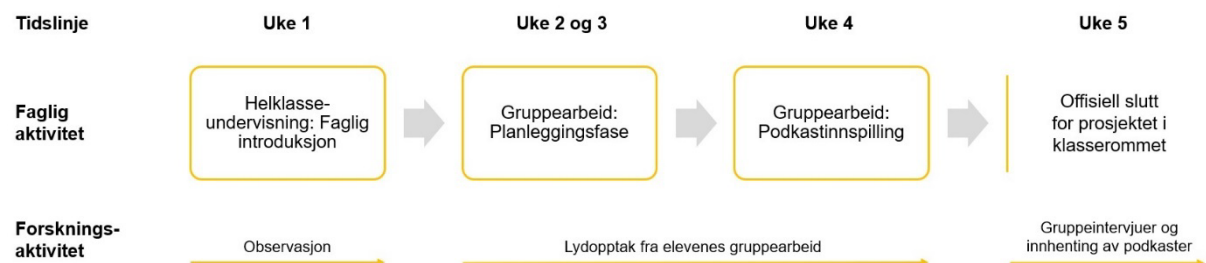
For å få gjennomført denne studien, ble det derfor opprettet et samarbeid med en norsklærer i 30-årene som arbeidet ved en videregående skole i Rogaland. Sammen kartla vi hvilke deler av norskfaget som hun – gjennom flere år med undervisning – hadde opplevd at elevene hadde mest utfordringer med. Etter at vi falt ned på undervisningsdelen som tematiserte samtidslyrikk, utarbeidet vi et fire ukers langt undervisningsopplegg der elevene ble bedt om å lage podkaster med varighet 10–15 minutter i grupper på 3–4 elever (se figur 1). Det ble samtidig bestemt at hun skulle gjennomføre undervisningen, og at jeg skulle observere den, ta lydopptak av elevenes gruppearbeid og intervju de ulike podkastgruppene i etterkant.

Elevgruppa bestod av 30 elever, og alle samtykket til å bli med i studien. I løpet av den første uken ble elevene introdusert for det tematiske ved lyrikk, og de fikk en innføring i faglige begreper som var relevante med tanke på diktanalyser (bl.a. litterære virkemidler, det lyriske jeg-et, tema og motiv). De fikk også en innføring i podkastmediet, og lyttet blant annet til enkelte eksempelpodkaster. Fra og med den andre uken arbeidet elevene selvstendig i grupper. Alle elevene fikk da utdelt et lyrikkhefte som inneholdt åtte samtidsdikt. Det forelå ingen analyser av noen av diktene på internett. Dette var et bevisst valg fra vår side, all den tid vi ønsket at elevene selv skulle analysere og fortolke diktene.



Elevene ble i perioden de hadde gruppearbeid også bedt om å levere inn en kjøreplan for podkasten og en oversikt over hvilke kilder de hadde benyttet seg av i arbeidet. Utover dette styrte elevene arbeidsprosessen selv. Se illustrasjon i figur 1.

**Figur 1.** Oversikt over undervisnings- og forskningsaktivitet i løpet av et fire ukers langt podkastprosjekt ved en videregående skole i Rogaland.



Med mål om å la elevene produsere podkaster med utgangspunkt i samtidslyrikk, foregikk undervisningen i tre trinn: (1) helklasseundervisning, (2) gruppearbeid der elevene fikk tid til å analysere diktene, og (3) gruppearbeid der elevene spilte inn podkastene sine. Som forsker observerte jeg den første delen, tok lyddoptak av de to påfølgende delene og gjennomførte gruppeintervjuer av de ulike podkastgruppene avslutningsvis i prosjektet.

## Analyse

For å kunne undersøke hvilken litterær kompetanse elevene gav uttrykk for i podkastene, analyserte jeg dem i lys av Hennigs (2017) fire former for litterær kompetanse presentert tidligere i artikkelen: (a) kunnskap om lesing, (b) kunnskap om konkttest, (c) kunnskap om tekst, og (d) litterær leseferdighet. Som første steg i analysen identifiserte jeg alle podkastsekvensene der elevene uttrykte seg innenfor en eller flere av disse kompetanseformene. Arbeidet ble gjort i analyseprogrammet NVivo. De fire kompetanseformene var ikke gjensidig utelukkende, og enkelte podkastsekvenser kunne derfor bli kategorisert innenfor mer enn én kategori. Det vanligste var likevel å markere sekvensene innenfor én av de fire kompetanseformene. Det var også sekvenser som ikke ble kodet, ettersom elevene da snakket om forhold som falt utenfor rammeverket til Hennig (2017). Det neste steget i analysen var å gi en mer detaljert beskrivelse av hvilken litterær kompetanse elevene hadde gitt uttrykk for. Innenfor en lengre podkastsekvens der elevene ved første analyse hadde gitt uttrykk for «kunnskap om tekst», kunne jeg ved andre analyse for eksempel spesifisere dette til å dreie seg om «kunnskap om litterære virkemidler» og «kunnskap om fortellingsstruktur og bildespråk» (se tabell 1). Dette gav meg en detaljert oversikt over elevenes uttrykte litterære kompetanse i podkastene, og et grunnlag for videre refleksjon.

## Resultat og analyse

Det ble totalt sett publisert åtte podkaster i prosjektet, og de ble laget ved bruk av appen Anchor ([www.anchor.fm](http://www.anchor.fm)). Elevene forholdt seg til følgende oppgavetekst:

Lag en podkast på omtrent 10 minutter ut fra et av diktene i lyrikkheftet dere har fått utdelt. Podkasten skal bli spilt inn og redigeres i Anchor. For å vise kompetanse i oppgaven må dere komme inn på følgende punkter:

- Framføre diktet i podkasten
- Analysere diktet ut fra relevante norskfaglige fagbegreper
- Presentere hva dere selv mener om diktet
- Skape en god lydopplevelse for lytterne deres

Selv om oppgaveteksten ba elevene lage podkaster «på omtrent 10 minutter», ble dette overfor elevene forklart som podkaster på et sted mellom 10 og 15 minutter. Den korteste elevpodkasten varte i 10 minutter og 21 sekunder, og den lengste i 15 minutter og 24 sekunder. Av de åtte diktene i det utdelte lyrikkheftet ble fire analysert av elevene: «Jeg ringer mamma» av Ida Lórien Ringdal (gruppe 1), «Kunsten å være tom» av Rupi Kaur (gruppe 2, 3 og 8), «Mye snø i fjellet» av Annabelle Despard (gruppe 4) og «Til fedre med døtre» av Rupi Kaur (gruppe 5, 6 og 7).<sup>3</sup> Elevene ble bedt om å henvende seg til et reelt publikum i podkastene, men samtidig ta hensyn til oppgaveteksten. Elevene hadde dermed et todelt publikum, et «skolsk» og et «ikke-skolsk», og måtte balansere forholdet mellom disse to.

### Elevene uttrykker et bredt spekter av litterær kompetanse

Til tross for at litterær kompetanse er et omfattende begrep, viser analysene at elevene uttrykker kompetanse innenfor alle kompetanseformene til Hennig (2017). Elevene går både *inn* i teksten, de kontekstualiserer den ved å gå *ut* av teksten, og de utviser metakognitive ferdigheter ved å bevege seg *over* teksten (se tabell 2).

I gjennomsnitt bruker elevene 11 % av podkasttiden på å kontekstualisere diktene («kunnskap om kontekst»), 13 % til å drøfte egne lese måter og leseopplevelser («kunnskap om lesing»), 32 % til å forankre diktanalysene i litterære virkemidler og tekstutdrag («kunnskap om tekst») og 34 % til å reflektere rundt diktene på en slik måte at de blir gjenstand for fantasi og innlevelse («litterær leseferdighet»)<sup>4</sup>. Det er størst variasjon i tidsbruk innenfor kategorien «litterær leseferdighet». Selv om den uttrykte litterære kompetansen varierer mellom de ulike gruppene, viser analysen at elevene i 90 % av tiden uttrykker en eller annen form for litterær kompetanse i podkastene sine. Den resterende tiden (10 %) snakker de om andre forhold. Det ser med andre ord ut til at oppgaveteksten har

<sup>3</sup> Diktene som elevene analyserte i podkastene sine, er lagt ved som vedlegg til slutt i artikkelen.

<sup>4</sup> Jeg har aggregert tiden innenfor de ulike kompetanseformene, og de presenterte prosentene viser derfor til elevenes samlede tid innenfor de ulike kategoriene. I podkastene beveget elevene seg til stadighet mellom dem.

vært styrende, og at elevene har hatt et «skolsk» publikum i tankene når de har produsert podkaster.

**Tabell 2.** Oversikt over uttrykt litterær kompetanse blant elever i åtte egenproduserte podkaster tilknyttet et fire ukers langt undervisningsopplegg om samtidslyrikk. Elevenes podkaster ble analysert i lys av Hennig (2017) sin forståelse av litterær kompetanse, der begrepet viser til (a) kunnskap om lesing, (b) kunnskap om kontekst, (c) kunnskap om tekst, og (d) litterær leseferdighet.

	Kunnskap om lesing		Kunnskap om kontekst		Kunnskap om tekst		Litterær leseferdighet	
	Prosent	Minutter	Prosent	Minutter	Prosent	Minutter	Prosent	Minutter
Gruppe 1	18 %	02:50	1 %	00:10	25 %	03:51	47 %	07:17
Gruppe 2	18 %	01:51	23 %	02:25	21 %	02:09	21 %	02:10
Gruppe 3	4 %	00:33	3 %	00:24	38 %	05:10	44 %	05:57
Gruppe 4	14 %	01:52	12 %	01:35	24 %	03:15	39 %	05:12
Gruppe 5	13 %	01:23	14 %	01:27	41 %	04:23	20 %	02:10
Gruppe 6	15 %	02:14	14 %	02:05	32 %	04:42	30 %	04:27
Gruppe 7	9 %	01:19	4 %	00:31	37 %	05:23	40 %	05:42
Gruppe 8	11 %	01:40	15 %	02:12	39 %	05:49	28 %	04:10
<b>Gjennomsnitt</b>	<b>13 %</b>	<b>01:43</b>	<b>11 %</b>	<b>01:21</b>	<b>32 %</b>	<b>04:20</b>	<b>34 %</b>	<b>04:38</b>

De elevproduserte podkastene er bygget opp etter en tredelt struktur, der elevene legger opp til (1) en personlig innledning, (2) en analyserende hoveddel, og (3) en oppsummerende avslutning (se tabell 3). Podkastene starter gjerne med at elevene introduserer seg selv for lytterne sine, før de deretter presenterer hvilket dikt de skal analysere og hvem som har skrevet det («kunnskap om kontekst»). Diktet leses så opp, og i etterkant av diktopplesningen samtaler elevene kort om hvordan diktet traff dem på et personlig plan («kunnskap om lesing»). Elevene gjennomfører deretter en lengre diktanalyse («kunnskap om tekst») der ulike spor i teksten danner utgangspunkt for nye assosiasjoner blant elevene («litterær leseferdighet»). Avslutningsvis oppsummerer elevene diktet, og de forsøker gjerne å trekke ut et budskap eller noen lærdommer fra det («kunnskap om tekst»). Elevene uttrykker dermed ulike former for litterær kompetanse til ulike tider i podkastene.

**Tabell 3.** Elevene strukturerte podkastene sine i en tredelt struktur, med (1) en personlig innledning, (2) en analyserende hoveddel, og (3) en oppsummerende avslutning. Tabellen viser også hvilke former for litterære kompetanser fra Hennig (2017) som elevene typisk ga uttrykk for innenfor de tre delene.

	Personlig innledning	Analyserende hoveddel	Oppsummerende avslutning
<b>Typisk uttrykt litterær kompetanse</b>	Kunnskap om lesing Kunnskap om kontekst	Kunnskap om tekst Litterær leseferdighet Kunnskap om lesing	Kunnskap om tekst
<b>Teksttilnærming</b>	Erfaringsbasert tilnærming	Analytisk tilnærming	
<b>Tidsbruk</b>	Inntil 3 min.	6–12 min.	Inntil 2 min.

Innledningsvis i podkastene er elevene opptatt av å vise fram hvem de er, og hvilket forhold de har til diktene de analyserer. Etter at diktene har blitt resitert, uttrykker de derfor personlige følelser. Elevene forteller for eksempel at diktene er vakre (gruppe 1 og 3), rørende (gruppe 5) og at de oppleves som dype (gruppe 2 og 8). Det ser likevel ikke ut til at elevene ønsker at samtalen skal strande i

personlige følelser, og de dreier den derfor kjapt videre i en mer analytisk retning. Denne bevegelsen fra det erfaringsbaserte til det analytiske skjer i flere av podkaståpningene, og kommer tydelig til uttrykk hos gruppe 4. De leser diktet «Mye snø i fjellet» av Annabelle Despard (se vedlegg 1). Selv om to av elevene konstaterer at diktet er «dypt og meningsfullt», styres samtalen tydelig i retning av et mer analytisk perspektiv:

- Markus:** Ja, dette var et skikkelig tankevekkende dikt, altså.
- Marianne:** Ja, jeg får en følelse av at det er veldig dypt og meningsfullt.
- Adam:** Ja, det er jo dypt og meningsfullt. **Men kan vi ikke bare først snakke litt om motivet her i diktet?** [min utheving: analytisk perspektiv introduseres]
- Christine:** Ja, altså, jeg tenker jo at diktets motiv er snø som bygger seg opp på et fjell og som ender opp som et snøskred.
- Adam:** Ja, jeg er faktisk veldig enig. For du kan se at når diktet nevner at det er mye snø i fjellet, så sier det også «irritert av sol velter hun seg nedover skrenten». Sånn fortsetter diktet. Og da får vi jo en idé om at det handler om et snøskred.

I lys av begrepet litterær kompetanse er det særlig interessant å se nærmere på podkastenes hoveddeler. De består av tydelige diktanalyser der elevene blant annet undersøker diktenes form og innhold. I enkelte grupper er man særlig opptatt av å avdekke litterære virkemidler, uten at dette likevel tenderer mot rene «virkemiddel-jakter». I alle podkastene forteller nemlig elevene om funksjonene ved de aktuelle virkemidlene. Det er i disse samtalene at mange av elevene oppdager at de fortolker diktene forskjellig, og at de tillegger ulikt meningsinnhold til ulike deler av tekstene. I gruppe 1 for eksempel, der elevene diskuterer diktet «Jeg ringer mamma» av Ida Lórien Ringdal (se vedlegg 2), skjer nettopp dette:

- Elenore:** **I dette diktet føler jeg at de har brukt et virkemiddel for å understreke hjem. For det står jo med stor H** [min utheving: eleven uttrykker «kunnskap om tekst»]. Og dette la du merke til, Angelika. Det la jeg ikke merke til engang!
- Angelika:** Ja, det er jo det eneste ordet i diktet med stor bokstav som sin forbokstav. Til og med ikke begynnelsen av diktet har en stor bokstav. Det er jo bare ordet «Hjem». Så det må jo ha en viktig betydning ...
- Elenore:** Ja, det må liksom vise at forfatteren vil understreke det da.
- Angelika:** Ja, jeg tenker at det er hovedordet. I hele diktet, føler jeg at «Hjem» liksom ... [...] Det beskriver jo diktet på en måte. Og det med at .... **Et hjem må jo ikke alltid være et hus eller en leilighet. Det kan jo for eksempel være et familiemedlem** [min utheving: eleven uttrykker «litterær leseferdighet»].
- Elenore:** Ja, for meg er det mamma. Det vil jeg kalle mitt hjem.
- Edvard:** Ja, for meg også! Det er jo egentlig mest naturlig for et barn.
- Angelika:** Ja, det kan jo også være en god venn. En du har en nær relasjon til, en du føler deg trygg på og så videre. Det tenker jeg i hvert fall.
- Isak:** Altså, jeg føler at ... Jeg har også et godt forhold til moren min. Men for meg så er mormoren min en veldig viktig person i livet mitt – og min støtteperson. Hvis jeg for eksempel trenger noen å snakke med eller føler at jeg er litt lei meg eller at noe har skjedd, så pleier jeg å ringe mormor. Hun er

kanskje min største støtteperson. Og hun er sykt lett å snakke med og jeg er veldig glad i henne.

Podkastsekvensen ovenfor er tatt med for å illustrere nærheten mellom de ulike formene for litterær kompetanse hos Hennig (2017). I utgangspunktet er elevene i gruppe 1 opptatt av å vise fram «kunnskap om tekst» («I dette diktet føler jeg at de har brukt et virkemiddel for å understreke hjem. For det står jo med stor H»). Likevel utvikler samtalen seg på en slik måte at elevene også får vist fram «litterær leseferdighet». I det øyeblikket Angelika poengterer at ordet «hjem» ikke bare trenger å vise til hus og leilighet, men også til støttepersoner man har rundt seg, forandrer samtals karakter seg. Angelika ser ut til å åpne teksten for medelevene sine som forteller om viktige støttepersoner i sine liv. Gruppen ser dermed ut til å være innforstått med at diktet «Jeg ringer mamma» kan leses prøvende, flertydig og åpent. I flere av podkastene oppstår slike koblinger mellom ulike former for litterær kompetanse, og særlig mellom de to nevnte kategoriene, «kunnskap om tekst» og «litterær leseferdighet». Som ved den foregående podkastsekvensen, er det ofte slik at samtaler som har karakter av «kunnskap om tekst» ender opp i samtaler der elevene også utviser «litterær leseferdighet».

### **Elevene reflekterer rundt sine egne leseopplevelser**

Analysene viser også at elevene bruker en del tid på å snakke åpent om hvordan de leser, opplever og fortolker diktene de har lest (se tabell 2). De beveger seg over teksten, ifølge Hennig (2017, s. 158). Elevene snakker ikke bare om leseopplevelsene sine i etterkant av diktopplesningene innledningsvis, men også i løpet av diktanalysene i hoveddelene. I gruppe 6, som leser diktet «Til fedre med døtre» av Rupi Kaur (se vedlegg 3), er for eksempel elevene uenige om hvordan de skal fortolke verselinjene «skriker du til henne / av kjærlighet». I disse verselinjene leser vi om en far som skriker til datteren sin, og Elena og Sebastian diskuterer hvorvidt de kan lese *skrikingen* som en metafor eller et symbol. Der Elena mener at skrikingen er en metafor, og i overført betydning viser til misforstått kjærlighet fra farens side, argumenterer Sebastian for at skrikingen også kan bli lest som et symbol for hvor *mye* kjærlighet faren ønsker å vise overfor sin egen datter. Det holder ikke å fortelle datteren hvor glad han er i henne, men han må skrike kjærligheten ut! Uavhengig av hvilken fortolkning man legger til grunn, leder denne faglige uenigheten mellom Elena og Sebastian til en samtale i gruppa der de utviser «kunnskap om lesing». Elevene setter ord både på egne leseopplevelser og på at det kan være vanskelig å videreformidle de litterære fortolkingene man har gjort seg underveis i fortolkningsarbeidet:

**Sebastian:** Det er litt vanskelig å forklare hva jeg mener – sånn skikkelig.

**Elena:** Ja, det er litt vanskelig å forklare hva som foregår i hjernene våre. Men jeg er helt uenig med Sebastian ... Men det er litt vanskelig å sette ord på.

**Anna:** Jeg ville ikke sagt meg enig med noen av dere. Det Elena ser i diktet, det er det jeg selv hadde sett. Men når Sebastian forklarer hva han mener, så ser jeg jo at dette kan være et symbol.

**Ingrid:** Jeg klarer også å se hva du mener, Sebastian. Men, det er akkurat som Anna sier: Hadde jeg lest diktet selv og tenkt «hva kan være symbolet her?», så hadde jeg aldri sett det Sebastian sier er et symbol. Men nå som han sier det, så ser jeg det!

**Sebastian:** Det er derfor det er litt vanskelig å snakke om, og å prøve og forklare det til andre. For, ikke sant, i hodet mitt så virker det så logisk! Men, når jeg skal prøve å uttrykke og si hva jeg mener, så høres det nesten bare feil ut!

Selv om Elena og Sebastian ikke blir enige om hvordan de skal forstå de aktuelle verselinjene, er det likevel sannsynlig at begge to har fått en utvidet forståelse av hva det vil si å lese og fortolke dikt. Samtalen avdekker også noe annet, nemlig at teksten *i seg selv* engasjerer elevene. I flere av podkastene forteller elevene at dette var et viktig utvalgs-kriterium da de skulle velge dikt fra det utdelte lyrikkefteet. I gruppe 1 samtaler de om hvordan diktet «Jeg ringer mamma» engasjerte dem, og de synliggjør dermed «kunnskap om lesing»:

**Edvard:** Det var ganske mange dikt å velge mellom. Hvorfor velger vi egentlig dette her?

**Angelika:** Det fanget i hvert fall meg, for jeg, liksom ... Jeg følte jeg kunne relatere meg til det. Det minnet meg om dagliglivet og sånt. Og det tror jeg det gjorde for de fleste her – og at det derfor fanget vår oppmerksomhet.

**Elenore:** Det fanget min oppmerksomhet også, fordi jeg kan relatere meg til det. Og da blir det nok ekstra kjekt å analysere det muntlig, fordi vi kjenner oss litt igjen.

Elevene velger å analysere diktet «Jeg ringer mamma» fordi diktets tematikk treffer dem. Ved å samtale om akkurat dette, tillegger de samtidig sine egne leseopplevelser en tydelig verdi. Dermed utviser de det Hennig (2017) kaller for metakognitiv bevissthet, altså en innsikt i hvordan man selv leser, opplever og fortolker dikt.

### **Elevene er lite opptatt av forfattere og litterære epoker**

Analysen viser også at elevene uttrykker minst kunnskap innenfor kategorien «kunnskap om kontekst» (se tabell 2). Elevene bruker bare 11 % av podkasttiden på å kontekstualisere diktene, noe som i gjennomsnitt tilsvarer 1 minutt og 21 sekunder. I løpet av denne tiden velger elevene stort sett å sette diktene inn i en større sosial og kulturell sammenheng (se tabell 4).

I gruppe 2 sin podkast, der de leser Rupi Kaur sitt dikt «Kunsten å være tom» (se vedlegg 4), kontekstualiseres diktet på denne måten innledningsvis:

**Amanda:** I dag skal vi snakke litt om kunsten å være tom. Og for å sette dette i perspektiv, skal vi senere lese opp et dikt. Men først skal vi snakke litt om det å være ensom. For det er jo en følelse som mange dessverre sitter med i dag. Og hva tenker egentlig vi om dette?

Gjennom denne effektive innledningen, har Amanda kontekstualisert diktet til Kaur. Etter en innledende samtale om psykisk helse og verdien av å ha mennesker rundt seg som man kan snakke med, er gruppa klar for å lese opp diktet. Martin

tar ordet, og annonserer med god og tydelig røst: «Kunsten å være tom, av Rupri Kaur». Men dette er også det siste vi hører om forfatteren Rupri Kaur. I løpet av podkasten snakker elevene hverken om hvem hun er, hvor hun kommer fra eller hvilke andre bøker hun har skrevet. De forteller ikke til lytterne at hun vokste opp i India, migrerte til Canada som fireåring og senere erfarte vold i nære relasjoner. Dette er erfaringer som forfatteren selv har uttalt at hun har tatt med seg inn i diktene sine (Kaur, 2014).

**Tabell 4.** Oversikt over hva elevene snakker om når de utviser «kunnskap om kontekst». Hennig (2017) deler denne kunnskapskategorien inn i fire underkategorier: (a) kunnskap om litteraturhistorie og forfatterskap, (b) kunnskap om samfunn og kulturer, (c) kunnskap om intertekstualitet, og (d) evne til å sette teksten inn i en sammenheng. De presenterte prosentene utgår fra podkastsamtalene som helhet.

	Kunnskap om litteraturhistorie og forfatterskap		Kunnskap om samfunn og kulturer		Kunnskap om intertekstualitet		Evne til å sette teksten inn i en sammenheng	
	Prosent	Minutter	Prosent	Minutter	Prosent	Minutter	Prosent	Minutter
Gruppe 1	0,6 %	00:05	0,0 %	00:00	0,0 %	00:00	0,5 %	00:04
Gruppe 2	0,0 %	00:00	19,9 %	02:03	0,0 %	00:00	2,5 %	00:15
Gruppe 3	1,0 %	00:08	0,0 %	00:00	1,2 %	00:16	1,9 %	00:15
Gruppe 4	1,1 %	00:08	0,9 %	00:07	0,0 %	00:00	9,9 %	01:18
Gruppe 5	3,5 %	00:22	7,7 %	00:49	0,0 %	00:00	2,5 %	00:15
Gruppe 6	3,0 %	00:26	2,9 %	00:25	2,2 %	00:19	6,5 %	00:57
Gruppe 7	1,0 %	00:08	0,0 %	00:00	0,0 %	00:00	2,6 %	00:22
Gruppe 8	0,9 %	00:07	3,9 %	00:34	0,3 %	00:02	9,8 %	01:27
<b>Gjennomsnitt</b>	<b>1,4 %</b>	<b>00:11</b>	<b>4,4 %</b>	<b>00:30</b>	<b>0,5 %</b>	<b>00:05</b>	<b>4,5 %</b>	<b>00:37</b>

Analysen viser at elevene i gjennomsnitt bare bruker 11 sekunder innenfor delkategorien «kunnskap om litteraturhistorie og forfatterskap» (se tabell 4). Den informasjonen elevene gjengir om forfatterne i podkastene, går stort sett aldri utover det Martin i gruppe 2 deler med lytterne. I gruppe 7 sin podkast, der elevene også analyserte et dikt av Rupri Kaur, resulterer dette i at Kaur aldri blir nevnt som diktets forfatter og at hun ved flere anledninger også omtales som mann i løpet av podkasten.

## Diskusjon

I fortsettelsen ønsker jeg å diskutere elevenes uttrykte litterære kompetanse i lys av tidligere morsmålsdidaktisk forskning, og deretter kaste lys over podkast som arbeidsmetode i litteraturundervisningen i skolen.

### Elevenes uttrykte litterære kompetanse

I denne studien framkommer det at elever (1) uttrykker et bredt spekter av litterær kompetanse når de produserer podkaster om samtidslyrikk i litteraturundervisningen på videregående, at de (2) setter av tid til å reflektere rundt egne leseopplevelser, men at de (3) i liten grad løfter fram forfatterskapene bak diktene de analyserer (se tabellene 2 og 4). Etersom denne studien er den første som dokumenterer hva slags litterær kompetanse elever uttrykker når de produserer

podkaster som en del av et litteraturdidaktisk arbeid, er det vanskelig å slå fast hvorvidt funnene er typiske eller ikke. Et slikt sammenligningsgrunnlag finnes ikke.

Samtidig har flere studier påpekt at nordiske elever har manglende litterær kompetanse. Mange elever begynner på videregående skole uten å ha lest en skjønnlitterær bok (Fodstad & Thomassen, 2020), de har lite erfaring med fiktive lese måter (Olin-Scheller, 2007; Penne, 2013), og de sliter med å konstruere litterære forestillingsverdener (Penne, 2014). I stedet møter de skjønnlitteraturen gjennom egne erfaringer (Kjelen, 2015), vurderer den ut fra subjektive og emosjonelle kriterier (Penne, 2013), og utviser det Schmidl (2008, s. 67) kaller «brist på objektivitet» i fortolkningsarbeidet med tekstene. Andre studier har derimot påpekt at nordiske elever i mange sammenhenger forholder seg svært overfladisk til litteraturen de leser i skolen (Gabrielsen, 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020) og tilsynelatende uten interesse for hva tekstene handler om (Molloy, 2003; Olin-Scheller, 2007). Litteraturen leses i stedet i lys av bestemte sjangertrekk, virkemidler eller litterære epoker (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Funnene fra dette prosjektet viser at elever i den videregående skolen evner å balansere forholdet mellom det erfaringsbaserte og det analytiske i et fortolkningsarbeid av samtidslyrikk. Elevene har gjerne en erfaringsbasert tilnærming til diktene innledningsvis i podkastene («Ja, dette var et skikkelig tankevekkende dikt, altså.»), men beveger seg raskt i retning av et mer analytisk perspektiv («Men kan vi ikke bare først snakke litt om motivet her i diktet?»). Dette analytiske perspektivet preger podkastenes hoveddeler, all den tid elevene identifiserer litterære virkemidler, undersøker hvilke funksjoner disse har og sammenligner hverandres litterære fortolkninger. Elevene forankrer disse analysene i de litterære tekstene (Nielsen et al., 2014), og de fungerer også som springbrett over i nye assosiasjoner, ideer og forestillingsverdener («Et hjem må jo ikke alltid være et hus eller en leilighet. Det kan jo for eksempel være et familiemedlem.»).

Selv om elevene uttrykker et bredt spekter av litterær kompetanse i podkastene sine, er det likevel verdt å poengtere at de i liten grad kontekstualiserer diktene i lys av litteraturhistorien eller forfatterskapene. At elevene sjelden gir uttrykk for «kunnskap om kontekst», kan selvsagt tolkes på ulike måter. Det *kan* forstås (a) som et uttrykk for manglende litterær kompetanse blant elevene, (b) som et bevisst valg fra elevenes side om å prioritere andre forhold ved diktene, eller (c) som en konsekvens av litteraturundervisningen de mottok. Der den første forklaringen går langt i å hevde at elevene har mangler i sin «litterære grammatikk» (Culler, 2002), og at de – i normativ forstand – burde ha kontekstualisert diktene bedre, antyder den andre forklaringen at elevene bevisst har nedprioritert å kontekstualisere diktene til fordel for andre perspektiv. Den siste forklaringen tilskriver derimot lærerens undervisning deler av ansvaret for elevenes manglende interesse for kontekst. Selv om undervisningen i dette prosjektet ikke var utpreget erfaringsbasert, slik andre studier har påpekt at den nordiske litteraturundervisningen har vært kjennetegnet av siden 1990-tallet (Degerman, 2012; Nordberg, 2017),



poengterte læreren ofte overfor elevene at hun var interessert i å høre *deres* fortolkninger av diktene i podkastene. Dette kan selvsagt ha påvirket elevenes forståelser av hva det vil si å gjennomføre diktanalyser. Undervisningsopplegget var likevel i tråd med den nye læreplanen i norsk (NOR01-06) (Utdanningsdirektoratet, 2020), som nettopp ønsker å bryte med undervisningspraksiser der *kontekst* – og ikke *tekst* – står i sentrum for litteraturundervisningen (Bakken, 2019).

En didaktisk implikasjon av at elever i videregående ikke løfter fram kontekstuelle sider ved diktene når de produserer podkaster i litteraturundervisningen, er at man som lærer i større grad må tematisere dette gjennom helklasseundervisning. På den måten vil man som lærer kunne bevisstgjøre elevene på forholdet mellom tekst og kontekst og samtidig føre elevene inn i de faglige konvensjonene som finnes i litteraturen (Kjelen, 2015).

### **Podkast som arbeidsmetode**

I skolesammenheng har forestillingen om litterær kompetanse ofte blitt forbundet med noe erfarne og skolerte lesere har, og noe som elever stort sett ikke har, men må streve for å oppnå (Hennig, 2017, s. 81). Hovedfunnet i denne studien, nemlig at elever i vg1 uttrykker et bredt spekter av litterær kompetanse når de produserer podkaster i litteraturundervisningen, setter spørsmålstegn ved en slik forestilling, og understreker at også andre faktorer enn bare *erfaring* bør legges til grunn når man skal avgjøre hvilken litterær kompetanse en leser besitter. I skolen vil blant annet kvaliteten på et undervisningsopplegg ha stor betydning for hvilke muligheter elever har for å uttrykke kompetansen sin (Kjelen, 2015).

Denne studien kaster lys over elevproduksjon av podkast som arbeidsmetode i litteraturundervisningen. Gjennom et fire ukers langt undervisningsopplegg, der elevene fikk helklasseundervisning og arbeidet i grupper, produserte de sine egne podkaster. Selv om de ytre rammene for undervisningsopplegget ikke skilte seg markant fra andre arbeidsformer man bruker i det litterære klasserommet, er det likevel sider ved arbeidsmetoden som er verdt å trekke fram. For det første legger elevproduksjon av podkaster godt til rette for samarbeidslæring (Morgan, 2015; Sprague & Pixley, 2008), ettersom elevene arbeider i mindre grupper mot et felles mål. Elevene står da i et positivt avhengighetsforhold til hverandre, også med tanke på faglig måloppnåelse (Andreassen, 2010). Studier har i tillegg vist at arbeidsmetoden oppleves som engasjerende for elevene (Coutinho & Mota, 2011; Julia & Adnan, 2019), og særlig hvis de får muligheten til å dele podkastene sine med et reelt publikum (Dlott, 2007; Goodson & Skillen, 2010). Dette er et karakteristisk trekk ved podkast som arbeidsmetode og som skiller den fra andre metoder, deriblant elevproduksjon av PowerPoint (Saine & Kara-Soteriou, 2010). Elever rapporterer også at de opplever podkastformatet som en trygg vurderingsform i skolen (Nicholls, 2007), all den tid teknologien muliggjør å vise kompetansen sin flere ganger. Alt i alt peker disse funnene i retning av at podkastformatet – i seg selv – kan ha bidratt positivt inn i dette prosjektet og hjulpet

elevene til å uttrykke kompetansen sin. Samtidig har studier fra både høyere utdanning (Abt & Barry, 2007; Baker et al., 2008) og det som tilsvarer grunnopplæringen i Norge (Hew, 2009), påpekt at *lærerproduserte podkaster* ikke bidrar til økt læringsutbytte hos elevene. Det er med andre ord ikke nok å bare tilby elevene podkaster; de må også få muligheten til å bruke teknologien (McLoughlin & Lee, 2007). Det er i samspillet mellom podkastteknologien og det konkrete undervisningsopplegget at man muliggjør gode læringssituasjoner (Heilesen, 2009).

Med utgangspunkt i samtidslyrikk som tema, la undervisningsopplegget i dette prosjektet opp til *kreativ* bruk av podkastteknologien (McGarr, 2009). Samspillet mellom disse to delene – samtidslyrikk og podkastteknologi – resulterte i at elevene uttrykte et bredt spekter av litterær kompetanse (se tabell 2). Elevene analyserte ikke bare diktene i podkastene, men delte også egne leseerfaringer med lytterne («kunnskap om lesing»). I skolen forblir gjerne elevenes leseerfaringer skjult, all den tid de er vanskelige å vurdere. Når elever derimot lager podkaster, får de muligheten til å vise fram også denne siden ved sin litterære kompetanse. Ved å snakke om hvordan de leser og fortolker en litterær tekst, *synliggjør* elevene gjennom podkastformatet en *usynlig* leseprosess. Denne leseprosessen synliggjør de ikke bare for seg selv og medelevene sine, men også for læreren sin og lytterne av podkasten. Dette trekket ved podkast som arbeidsmetode – at den eksplisitt synliggjør elevenes kompetanse – kan både fremme valide vurderingssituasjoner og være med på å hjelpe læreren med å arbeide systematisk med elevenes muntlige og faglige kompetanse i litteraturundervisningen.

Som lærer kan man likevel ikke forvente at elever skal formulere seg avansert om egne litterære erfaringer (Hennig, 2017, s. 78). En slik form for litterær kompetanse tar nemlig lang tid å utvikle (Culler, 2002). I denne studien ser likevel podkastformatet ut til å fungere som et trygt samtalerom for elevene, noe en annen studie også har vist (Carson et al., 2021). Dermed våger elevene å være åpne om egne fortolkingsprosesser, og dette beriker den litterære meningsskappingsprosessen i gruppa (Gourvenec, 2016). Selv om elevene faller tilbake til et mer hverdagslig språk i disse samtalene (Tengberg, 2011), er de likevel verdifulle og en del av elevenes litterære kompetanse. Med podkast som arbeidsmetode i litteraturundervisningen synliggjøres denne kompetansen.

## Konklusjon

Litteraturundervisningen i de nordiske morsmålsfagene er stadig på jakt etter arbeidsmåter som kan synliggjøre elevenes faglige kompetanse og utvikling som lesere (Hennig, 2017, s. 83). Denne artikkelen har løftet fram elevproduksjon av podkaster som arbeidsmetode, og undersøkt hvilken *litterær kompetanse* elever i videregående (vg1) uttrykker når de produserer podkaster om samtidslyrikk i

litteraturundervisningen. Artikkelen har dermed sett nærmere på ett aspekt ved podkast som produkt i skolen.

Til tross for at litterær kompetanse er et omfattende begrep, viser analysene at elevene (1) uttrykker et bredt spekter av litterær kompetanse i podkastene, at de (2) setter av tid til å reflektere rundt egne leseopplevelser, men at de (3) i liten grad løfter fram forfatterskapene bak diktene de analyserer. Ettersom denne studien er den første som dokumenterer hva slags litterær kompetanse elever uttrykker når de produserer podkaster som en del av et litteraturdidaktisk arbeid, er det vanskelig å slå fast hvorvidt funnene er typiske eller ikke. Det ser likevel ut til at podkastformatet har fungert som et trygt samtalerom for elevene, noe som blant annet kommer til uttrykk ved at elevene er åpne om egne fortolkningsprosesser.

Avslutningsvis er det viktig å poengtere at podkastmediet – i seg selv – utretter ingenting innenfor en didaktisk sammenheng. Som lærer må man være bevisst på hva man ønsker å oppnå når man lar elevene produsere podkaster i skolen. Denne artikkelen tar til orde for en kreativ bruk av podkastteknologien, slik at elevene selv får produsere podkaster.

## Om forfatteren

Gunvald Dversnes er doktorgradsstipendiat i norskdidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Hans forsker på bruk av podkast som læringsverktøy i den videregående skolen.

Institusjonstilknytning: Institutt for kultur- og språkvitenskap, Rektor Natvig-Pedersens vei 29, 4021 Stavanger, Norge.

E-post: [gunvald.dversnes@uis.no](mailto:gunvald.dversnes@uis.no)

## Referanser

- Abt, G. & Barry, T. (2007). The Quantitative Effect of Students Using Podcasts in a First Year Undergraduate Exercise Physiology Module. *Bioscience Education*, 10(1), 1–9. <https://doi.org/10.3108/beej.10.8>
- Andreassen, R. (2010). Samarbeidslæring – en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge*, 4(1), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.1050>
- Baker, R., Harrison, J., Thornton, B. & Yates, R. (2008). An Analysis Of The Effectiveness Of Podcasting As A Supplemental Instructional Tool: A Pilot Study. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 4(3), 49–54. <https://doi.org/10.19030/ctms.v4i3.5535>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–47). Fagbokforlaget. <http://www.fagbokforlaget.no/Det-nye-nye-norskfaget/19788245033267>
- Bedrossian, M. J. (2010). From generation to generation: Oral Histories of Scientific Innovations From the 20th Century: A firsthand look at the history of science through the eyes of those who lived it. *The Science Teacher*, 77(5), 39–42. <https://www.jstor.org/stable/24146146>
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). Skjønnlitteratur. I M. Blikstad-Balas & A. Roe (red.), *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* (s. 91–108). Universitetsforlaget.
- Bolden, B. (2013). Learner-Created Podcasts: Students' Stories with Music. *Music Educators Journal*, 100(1), 75–80. <https://doi.org/10.1177/0027432113493757>
- Brekke, M.-B. R., Eide, M. L., Iversen, G. T. & Jensen, E. S. (2018). *RAPPORT: Utprøving av studentaktive læringsformer i PEL-faget i GLU (2017)*. Høgskulen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2480955>
- Burt, D. (2008). The Lure of Podcasting. *Computers in New Zealand Schools*, 20, 11–16. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.4018&rep=rep1&type=pdf>
- Cain, J. P. (2020). A qualitative study on the effect of podcasting strategies (studycasts) to support 7th grade student motivation and learning outcomes. *Middle School Journal*, 51(3), 19–25. <https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1735867>
- Carson, L., Hontvedt, M. & Lund, A. (2021). Student teacher podcasting: Agency and change. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29, 100514. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100514>
- Coutinho, C. & Mota, P. (2011). Web 2.0 Technologies in Music Education in Portugal: Using Podcasts for Learning. *Computers in the Schools*, 28(1), 56–74. <https://doi.org/10.1080/07380569.2011.552043>
- Crawford, C., Smith, R. A. & Smith, M. S. (2006). Podcasting in the Learning Environment: From Podcasts for the Learning Community, Towards the Integration of Podcasts within the Elementary Learning Environment. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (red.), *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 2185-2190). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/22392/>
- Culler, J. D. (2002). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge.
- Degerman, P. (2012). «Litteraturen, det är vad man undervisar om»: *Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Åbo Akademis förlag.
- Despard, A. (2015). *Ved helt riktig måne: Dikt*. Cappelen Damm.

- Dlott, A. M. (2007). A (Pod)cast of Thousands. *Educational Leadership*, 64, 80–82.  
<http://web2integration.pbworks.com/f/A+Podcast+of+Thousands+elementary.pdf>
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- Drew, C. (2017). Edutaining audio: An exploration of education podcast design possibilities. *Educational Media International*, 54(1), 48–62.  
<https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324360>
- Dypedal, H. K. (2021). *Elevprodusert podkast som didaktisk verktøy i norsk muntlig: En singel case-studie om hvordan elevprodusert podkast ble brukt i undervisning, læring og vurdering i norsk muntlig på vg2 studiespesialiserende*. Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet.
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. H. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsk-lærere i videregående skole. *Norsklæreren*, (4), 1–20.  
[https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5e3a7326835c71275a6fe5e1/1580888929212/Fodstad\\_Gagnat.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5e3a7326835c71275a6fe5e1/1580888929212/Fodstad_Gagnat.pdf)
- Fodstad, L. A. & Thomassen, M. M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 86–106.  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Fodstad, L. A. & Vetnes, M. R. (2021). «Psykologi var jo ikke så stort på 1600-tallet.» Utforskende lesing av eldre lyrikk i norskfaget på videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 15(1), Art. 19. <https://doi.org/10.5617/adno.8022>
- Gabrielsen, I. L. (2019). «Virkemidler er det vi bruker for å oppnå sjangertrekkene.» Skjønnlitteraturens rolle i 178 norsktimer på ungdomstrinnet. *Norsklæreren*, 43, 28–36.  
[https://www.researchgate.net/publication/339726655\\_Virkemidler\\_er\\_det\\_vi\\_bruker\\_for\\_a\\_oppna\\_sjangertrekkene\\_Skjønnlitteraturens\\_rolle\\_i\\_178\\_norsktimer\\_pa\\_ungdomstrinnet](https://www.researchgate.net/publication/339726655_Virkemidler_er_det_vi_bruker_for_a_oppna_sjangertrekkene_Skjønnlitteraturens_rolle_i_178_norsktimer_pa_ungdomstrinnet)
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(02), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Goodson, L. A. & Skillen, M. (2010). Small-Town Perspectives, Big-Time Motivation: Composing and Producing Place-Based Podcasts. *The English Journal*, 100(1), 53–57.  
<https://www.jstor.org/stable/20787691>
- Gourvennec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær gruppesamtale. *Acta Didactica Norge*, 10(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5617/adno.2342>
- Grung, R. M. (2018). Læringseffekt av podkastundervisning av kommunalt ansatt omsorgspersonell sammenliknet med læringseffekt av klasseromsundervisning av vernepleierstudenter ved undervisning om funksjonelle analyser: En pilotstudie. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 45(1), 35–45. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/6294>
- Heilesen, S. (2009). Om erfaringer med podcasts i universiteternes undervisning. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 2(2). <https://doi.org/10.7146/lom.v2i2.3909>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredidaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Hew, K. F. (2009). Use of audio podcast in K-12 and higher education: A review of research topics and methodologies. *Educational Technology Research and Development*, 57(3), 333–357. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9108-3>
- Horpestad, O. (2021). *Den utforskende samtalen i møte med elevprodusert podkast*. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.
- Iser, W. (1997). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. John Hopkins University Press.

- Juana, M. B. & Palak, D. (2011). Podcasting as a Means of Improving Spanish Speaking Skills in the Foreign Language Classroom: An Action Research Study. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 13(1), Art. 2. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1088>
- Julia, H. & Adnan, A. (2019). Teaching Spoken Narrative to Senior High School Students by Using Podcast. *Journal of English Language Teaching*, 8(2), 286–294. <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/jelt/article/view/104423>
- Kaldestad, P. O. & Knutsen, H. (2019). *Diktboka: Om arbeid med poetiske tekstar i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Karlsen, O. & Rustad, H. K. (red.) (2017). *Nordisk samtidslyrik*. Aalborg Universitetsforlag.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformation. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet. <https://www.gymnasieforskning.dk/tekstens-transformation-en-undersogelse-af-fortolkningen-af-den-litteraere-tekst-det-almene-gymnasiums-danskundervisning/>
- Kaur, L. (2014, november 20). Milk & Honey: A Poet Exposes Her Heart. *Kaur Life*. <https://kaurlife.org/2014/11/20/milk-honey-poet-exposes-heart/>
- Kaur, R. (2017). *Melk og honning* (I. V. Steinman, overs.). Kagge.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse – Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Lauer, J. (2019). How Teachers Use Podcasts to Improve English Skills. *Hiroshima Students in Language and Language Education*, 22, 91–99. [https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/4/47085/20190301144319426787/h-gaikokugokenkyu\\_22\\_91.pdf](https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/4/47085/20190301144319426787/h-gaikokugokenkyu_22_91.pdf)
- Lee, M. J. W., McLoughlin, C. & Chan, A. (2008). Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 501–521. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00746.x>
- Lyngvær, J. W., Eide, L. & Nyre, L. (2017). Podkast. I J. W. Lyngvær, L. Eide & L. Nyre (red.), *Lydjournalistikk innføring i radio og podkasting* (s. 122–129). Samlaget.
- McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309–321. <https://doi.org/10.14742/ajet.1136>
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2007). Listen and learn: A systematic review of the evidence that podcasting supports learning in higher education. I C. Montgomerie & J. Seale (red.), *ED-MEDIA 2007—World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (s. 1669–1677). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/25596/>
- Michelsen, P. A., Gourvenec, A. F. & Sønneland, M. (2018). Samtalen som representasjon av teksten. I N. Simonhjell & B. Jager (red.), *Norsk litterær årbok 2018* (s. 259–283). Samlaget.
- Mitchell, M. G. (2018). *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse: Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn*. Doktoravhandling, Universitet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmliui/handle/11250/2576928>
- Moe, H. & Bjørgan, J. (2021). *Nyhetsbruk og podcast*. Nyhetsbruk, Universitet i Bergen. <https://nyhetsbruk.w.uib.no/rapport-2021/nyhetsbruk-og-podkast/>
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.
- Morgan, H. (2015). Focus on Technology: Creating and Using Podcasts Promotes Student Engagement and Learning. *Childhood Education*, 91(1), 71–73. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001680>

- Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S., Robertson, C. T. & Kleis Nielsen, R. (2021). *Reuters Institute Digital News Report 2021* (10th edition). University of Oxford. [https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2021-06/Digital\\_News\\_Report\\_2021\\_FINAL.pdf](https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2021-06/Digital_News_Report_2021_FINAL.pdf)
- Nicholls, J. (2007). *Podcasting and Oral Language*. CORE Education. <https://core-prod-assets.s3.ap-southeast-2.amazonaws.com/public/Uploads/files/Podcasting-and-oral-language-v2.pdf>
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I P. H. Uppstad & O. J. Solheim (red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181–198). Cappelen Damm akademisk.
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Doktoravhandling, Uppsala universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-319969>
- Nordsletten, C. (2018). *Hvordan kan bruk av teknologi i undervisningen ha betydning for politistudenters læringsprosesser?* Masteroppgave, Storbyuniversitetet OsloMet.
- Norsworthy, C. & Herndon, K. (2020). Leading by Ear: Podcasting as an Educational Leadership Tool. *Journal of Leadership Education*, 19(3), 61–68. [https://journalofleadershiped.org/wp-content/uploads/2020/07/19\\_3\\_Norsworthy.pdf](https://journalofleadershiped.org/wp-content/uploads/2020/07/19_3_Norsworthy.pdf)
- O'Bannon, B. W., Waters, S., Lubke, J., Cady, J. & Rearden, K. (2017). Teachers and Students Poised to Use Mobile Phones in the Classroom. *Computers in the Schools*, 34(3), 125–141. <https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1347454>
- Olin-Scheller, C. (2007). *Mellan Dante och 'Big Brother'*. En studie om gymnasieelevers *textvärldar*. Doktoravhandling, Karlstads universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-474>
- Penne, S. (2013). *Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet*. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (red.), *Læreboka: studier av ulike læreboktekster* (s. 35–47). Trondheim: Akademika. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/1668>
- Penne, S. (2014). Teoretisk bakgrunn for tre kvalitative studier med vekt på kultur, på identitet og på betydningen av medierende språk for læring. I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 16–31). Novus.
- Peskin, J. (2007). The genre of poetry: Secondary school students' conventional expectations and interpretive operations. *English in Education*, 41(3), 20–36. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.tb01162.x>
- Phillips, B. (2017). Student-Produced Podcasts in Language Learning – Exploring Student Perceptions of Podcast Activities. *IAFOR Journal of Education*, 5(3), 157–171. <https://doi.org/10.22492/ije.5.3.08>
- Putman, S. M. & Kingsley, T. (2009). The Atoms Family: Using Podcasts to Enhance the Development of Science Vocabulary. *The Reading Teacher*, 63(2), 100–108. <https://doi.org/10.1598/RT.63.2.1>
- Ringdal, I. L. (2017). *Dette skjer ikke: Dikt*. Tiden Norsk forlag.
- Rosa, M. S., Fitriana, H. & Zulfiana, R. (2020). Teaching And Develop Pronunciation Using Media Podcast In Senior High School. *Lingua*, 16(1), 24–35. <https://uia.e-journal.id/Lingua/article/view/847>
- Rustad, H. K. & Karlsen, O. (2017). Samtidslyrikk? I O. Karlsen & H. K. Rustad (red.), *Nordisk samtidslyrik* (s. 7–14). Aalborg Universitetsforlag.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>

- Saine, P. & Kara-Soteriou, J. (2010). Using podcasts to enrich responses to global children's literature. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 100–110.  
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/using-podcasts-enrich-responses-global-childrens/docview/755497903/se-2?accountid=14699>
- Sandberg, A. L. (2020). *Instapoesiens potensiale i klasserommet*. Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet. <https://munin.uit.no/handle/10037/19357>
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Makadam.
- Sigvardsson, A. (2017). Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings from a Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 584–599. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503>
- Sigvardsson, A. (2020). *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Doktoravhandling, Luleå tekniska universitet.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-78564>
- Skaröhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: Om lesestimulering og lesekompetanse*. Universitetsforlaget.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), Art. 1.  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Smythe, S. & Neufeld, P. (2010). “Podcast Time”: Negotiating Digital Literacies and Communities of Learning in a Middle Years ELL Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 488–496. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.6.5>
- Snow, C. E. (2015). Rigor and Realism: Doing Educational Science in the Real World. *Educational Researcher*, 44(9), 460–466. <https://doi.org/10.3102/0013189X15619166>
- Solbu, K. R. & Hove, J. O. (2017). *Samtidslyrikk i klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Sprague, D. & Pixley, C. (2008). Podcasts in Education: Let Their Voices Be Heard. *Computers in the Schools*, 25(3–4), 226–234.  
<https://doi.org/10.1080/07380560802368132>
- Steffensen, B. (2008). *Når børn læser fiktion: Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. Akademisk Forlag.
- Swan, K. O. & Hofer, M. (2009). Trend Alert: A History Teacher's Guide to Using Podcasts in the Classroom. *Social Education*, (2), 95–102.  
<https://www.ingentaconnect.com/content/ncss/se/2009/00000073/00000002/art00011>
- Swan, K. & Hofer, M. (2011). In Search of Technological Pedagogical Content Knowledge: Teachers' Initial Foray into Podcasting in Economics. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(1), 75–98. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782580>
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Doktoravhandling, Göteborgs universitet.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-11947>
- Torell, Ö. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? : Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture, Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-6011>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vassenden, E. (2007). Hva er «samtidslitteratur», og hvorfor leser vi den? – Noen begrepshistoriske og fagkritiske bemerkninger. *Edda*, 94(04), 357–371.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1989-2007-04-02>
- Viste, K. (2021). *Raplyrikkens potensial i norskfaget*. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.



- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.  
<https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Winn, R. (2021). *2021 Podcast Stats & Facts (New Research From Apr 2021)*. Podcast Insights. <https://www.podcastinsights.com/podcast-statistics/>
- Wolf, L. (1998). Litteraturdidaktisk forskning og begreppet litterär kompetens: En översikt och några tänkbara förslag. I S. Bäckman (red.), *Litteraturdidaktik. Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan* (s. 93–112). Mithögskolan.
- Aanonsen, V. E. S. & Skutle, C. (2021). *Gi elevene en stemme i UBU – lag podcast! En analyse av hvordan elevproduksjon av podcast i UBU kan utvikle elevenes handlingskompetanse som økologiske medborgere*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.

## Vedlegg 1

Mye snø i fjellet  
Skavlen har stått på stas for lenge  
i sin hvite kreasjon  
Irritert av sol velter hun seg nedover skrenten  
med alle sine kilo  
rasker med seg en skoleklasse på tur  
bryr seg fint lite om torv og stein  
århundregamle vekster  
Hun spjærer fjellsiden så jorden blir til laser

Hun graver under jernbanen  
skinnene henger i luften som spindelvev  
Nede i dalen breier hun seg  
oppløst, pløsete  
Resten er gjørme

Fra *Ved helt riktig måne* av Annabelle Despard (2015)

## Vedlegg 2

jeg ringer mamma  
hun er midt i middagen og må holde telefonen med skulderen  
som jeg gråter på  
jeg kan alltid trykke på Hjem  
den linjen er døgnåpen  
og jeg føler meg bedre etter jeg har grått  
en liten stund  
akkurat som omgangssyken  
det hjelper å kaste opp  
helt til jeg må kaste opp  
igjen

Fra *Dette skjer ikke* av Ida Lórien Ringdal (2017)

## Vedlegg 3

hver gang du  
snakker til datteren din  
skriker du til henne  
av kjærlighet  
lærer du henne å forveksle  
sinne med godhet  
noe som virker lurt  
helt til hun vokser opp og  
stoler på menn som sårer henne  
fordi de likner så veldig  
på deg

– *til fedre med døtre*



Fra *Melk og honning* av Rupi Kaur (2017)

## Vedlegg 4

å tømmes ut av min mors mage  
var mitt første forsvinningsnummer  
å lære meg å krympe for en familie  
som vil ha usynlige døtre  
var mitt andre  
kunsten å være tom  
er enkel  
tro dem når de sier  
du er ingenting  
gjenta det for deg selv  
som et ønske  
jeg er ingenting  
jeg er ingenting  
jeg er ingenting  
så ofte  
at den eneste grunnen til at du vet  
at du fortsatt lever er at  
brystkassen din hever seg

– *kunsten å være*



*tom*

Fra *Melk og honning* av Rupi Kaur (2017)