



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA  
**MASTEROPPGAVE**

<b>Studieprogram: MGL420M-1</b>	<b>Semester: 10. semester</b> <b>År: 2023</b>
<b>Forfatter: Ole Marius Tjernagel Elgesem og Even Sæthe Sandvik</b>	
<b>Veileder: Magne Ove Rogne</b>	
<b>Tittel på masteroppgaven: Elevprodusert podkast som didaktisk verktøy i arbeid med muntlighet i norskfaget</b>  <b>Engelsk tittel: Pupil-produced podcast as a didactic tool when working with oral skills in Norwegian</b>	
<b>Emneord: Podkast, muntlige ferdigheter, digitale ferdigheter, de stille elevene</b>	<b>Antall ord: 37 905</b> <b>+ antall vedlegg/annet: 6 vedlegg</b> <b>Stavanger, 29.05.2023</b> <b>dato/år</b>

## Forord

Det er en spesiell følelse når vi avslutter vår studie med denne masteroppgaven. Dette er en oppgave som vi i flere år kun har sett i horisonten av vårt studieløp. En oppgave som både har skremt oss, men også gitt oss mange gode samtaler. Å få muligheten til å skrive en masteroppgave om et tema som vi brenner for, viste seg å ikke bli så skremmende likevel. Det viste seg at denne perioden skulle by på gode stunder, med ny kunnskap og litteratur i fokus.

Først av alt ønsker vi å takke våre informanter, som har bidratt til at dette prosjektet ble mulig å få til. Det har vært fantastisk å få komme på besøk til de ulike skolene. Takk til alle lærere og elever som har bidratt til vår forskning! Vi vil videre takke vår veileder Magne Ove Rogne som kommet med gode, ærlige og konkrete tilbakemeldinger til hvordan vi skulle utforme vår oppgave. Vi vil også takke våre venner og våre nærmeste, som vist støtte og interesse for vårt prosjekt i denne perioden.

Sist, men ikke minst, vil vi takke hverandre for et lærerikt og spennende år. Det har vært mange gode dager med skriving på morgenskvisten. Året har bydd på mye planlegging, faglige diskusjoner og moro. Det er vært utfordrende og interessant å jobbe med et slikt prosjekt sammen. Men det viktigste av alt, vi har hatt det gøy på veien!

Even Sæthe Sandvik og Ole Marius Tjeragel Elgesem

Våren, 2023

## Sammendrag

I dette masterprosjektet har vi gjennom et case-studie undersøkt hvordan elevprodusert podkast kan bidra til å jobbe med grunnleggende ferdigheter som muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Vi har hatt fokus på podkast i arbeid med muntlighet. Bakgrunnen for valg av tema er at vi er svært interessert i digitale verktøy, og vi ønsker å finne en god balanse i undervisningen mellom digitale og analoge undervisningsmetoder. Det er selvsagt at vi ikke kan bytte ut penn og papir med digitale verktøy i alle fag, men vi ønsker å finne en balanse mellom disse to. Vi har sett på hvordan vi kan bruke elevprodusert podkast i arbeid med muntlighet i en norskfaglig kontekst. Gjennom denne studien fant vi ut at vi måtte tenke nøye over valg av gruppesammensetninger. Vi fant også ut at tilgjengelighet var et nøkkelord når en hel klasse skal lage podkast. Tilgjengelighet gikk spesielt ut på hvor mange rom vi hadde tilgjengelig, slik at hver enkelt gruppe kunne spille inn podkast-episodene uten bakgrunnsstøy fra medelever. For å finne ut hvordan man kan bruke elevprodusert podkast i arbeid med muntlighet i en norskfaglig kontekst på mellomtrinnet har vi brukt ulike kvalitative undersøkelser i form av intervju, kvalitativt spørreskjema og observasjon. Ved hjelp av disse metodene ønsket vi å avdekke opplevelser med digitale hjelpemidler på godt og vondt opp gjennom årene, og vi ønsket å høre hvordan elevene opplevde å arbeide på denne måten.

Det er tydelig at skrivingen stort sett foregår digitalt i skolen i dag. Det er mye skriving på pc eller chromebook, mens noen fortsatt holder seg til penn og papir. Ved de to skolene vi besøkte ble det brukt Chromebook i mer eller mindre alle skriftlige fag. Men hva med muntligheten i faget? Kan elevene dra nytte av å bruke digitale hjelpemidler når det gjelder å arbeide muntlig i norskfaget? Vi har hørt med norsklærere som har jobbet lenge i skolen, om hvordan de oppfatter digitaliseringen, og om de har noen erfaringer med bruk av podkast i norskfaget. Denne intervjudelen kjørte vi etter selve casestudien i klasserommet. Vi var også interesserte i å få et elevperspektiv på studien vår, og derfor deltok de på en kvalitativ spørreundersøkelse med åpne spørsmål som omhandlet timene vi hadde, men også deres erfaring med podkast utenfor skolesammenheng. Gjennom spørreundersøkelsene la vi grunnlaget for å kunne drøfte vår problemstilling. Elevprodusert podkast som undervisningsmetode er noe vi har gått grundig til verks med i denne studien. Vi har gjort analyser av case-studiet vårt, som er sentralt når for å belyse vår problemstilling. I dette masterprosjektet har vi gjennom et case-studie undersøkt hvordan elevprodusert podkast kan

bidra til å jobbe med grunnleggende ferdigheter som muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter.

**Nøkkelord:** Podkast, muntlige ferdigheter, digitale ferdigheter, de stille elevene.

## Abstract

In this master's thesis we have through a case study investigated how pupil-produced podcasts could contribute to working on the basic skills of orality and digital skills in the Norwegian curriculum. We have had an especially focus on orality when working with podcasts. The background for our choice of topic is that we are both very interested in digital tools, and we want to find a good balance in our teaching between digital and analog teaching methods. It is certain that we can't replace pen and paper fully with digital tools in every subject, but we wish to find a balance between these two. We have seen how we can use pupil-produced podcasts when working with orality in a Norwegian academic context. Through this study, we have found out that we had to really think through how to put together groups of pupils. And we also found out that accessibility to different rooms can be a key factor in these kinds of lectures. Especially when it comes to accessible rooms that the class can use so that the whole class can record their podcast episodes, without background noise from other fellow pupils. In order to find out how to use pupil-produced podcasts in work orality in a Norwegian academic context in school years 5-7 we have used different qualitative research in the form of interviews, qualitative questionnaires, and our own observations. Using these different methods, we wish to uncover experiences with digital tools, Good and bad over the years, And we wish to hear the pupils' opinions on working this way with the digital tool.

It is clear to us that writing in school mostly happens digitally in our modern days. There is a lot of writing on either an iPad or a Chromebook, but some still stick to pen and paper. At both schools that we visited, they used Chromebook more or less in every subject. But how about the orality in the subjects? Can pupils benefit from using digital tools when working with their orality? We have spoken to two Norwegian teachers who have worked for a long time in the Norwegian school system. We also asked them how they have experienced the digitalization of the system, and if they had any experience with working with podcasts beforehand. These interviews were completed after the case study with the pupils was finished. We were also interested in getting the pupil's perspective on our study, and

therefore they took part in a qualitative questionnaire with open questions that regarded the lessons we had, but also their possible past experiences with podcasts outside of school. Through the questionnaire we made our foundation to discuss our problem statement. We have thoroughly explored the pupil-produced podcast as a teaching method in this study. We have analysed our case study, which has been central in discussing the problem statement. In this master's thesis, we have through a case study investigated how pupil-produced podcasts can contribute when working with basic skills such as oral and digital skills, especially in the Norwegian subject.

**Keywords:** Podcasts, oral skills, digital skills, quiet pupils.

## Innhold

<b>1 Innledning</b> .....	1
1.1 Valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Begrepsavklaring - podkast.....	3
1.4 Oppbygging av oppgaven .....	4
1.5 Tidligere forskning.....	4
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	7
2.1 Kunnskapsløftet og læreplanen om podkast .....	7
2.2 Sosiokulturell læringsteori .....	8
2.2.1 Den proksimale utviklingszone.....	9
2.2.2 Begrepsutvikling .....	11
2.3 De stille elevene.....	13
2.3.1 Hvordan kan man tilrettelegge for de stille elevene?.....	16
2.4 Podkast i skolen .....	18
2.5 Teori for planlegging av undervisning.....	20
2.5.1 Den didaktiske relasjonsmodellen .....	20
2.5.2 Makvis-prinsippene.....	21
2.5.3 Muntlige ferdigheter .....	22
2.5.4 Digitale ferdigheter .....	25
2.5.5 TPACK-modellen .....	27
2.5.6 SAMR- modellen.....	29
<b>3 Metode</b> .....	31
3.1 Metodisk tilnærming.....	32
3.2 Utvalg.....	32
3.3 Datainnsamling .....	33
3.3.1 Spørreskjema.....	34
3.3.2 Forberedelse til intervensjon.....	35
3.3.3 Forberedelse til intervju og intervjuguide.....	37
3.3.4 utfordringer med intervjuer .....	38
3.4 Gjennomføring av casestudie.....	39
3.4.1 Gjennomføring observasjon.....	41
3.4.2 Gjennomføring av spørreskjema.....	41

3.4.3 Gjennomføring av intervju.....	42
3.4.4 Transkribering.....	43
3.5 Refleksjon rundt studien .....	44
3.5.1 Validitet og relevans .....	45
3.5.2 Refleksivitet.....	46
3.5.3 Formelle etiske krav.....	47
<b>4 Presentasjon av funn.....</b>	<b>49</b>
4.1 Resultat .....	49
4.1.1 Analyse spørreskjema .....	49
4.1.2 Analyse av intervjuene.....	54
4.1.3 Analyse observasjon .....	58
4.1.4 Oppsummering analyse.....	59
4.2 Hovedfunn.....	60
4.2.1 Samarbeid og elevforutsetninger .....	60
4.2.2 Podkast som arbeidsmetode.....	62
4.2.3 Digitaliseringen av norskfaget .....	64
4.2.4 F2: Hvilke fordeler og ulemper vil det være ved bruk av elevprodusert podkast i arbeid med muntlighet i norskfaget?.....	65
4.3 Oppsummering av funn.....	67
<b>5 Diskusjon .....</b>	<b>69</b>
5.1 F1: Hvordan kan de stille elevene dra nytte av podkast?.....	69
5.1.1 Verktøyet podkast i SAMR-modellen .....	71
5.1.2 En tryggere uttrykksform.....	72
5.1.3 Engasjement.....	73
5.1.4 Gruppesammensetninger.....	74
5.2 F3: Hvordan kan podkast være en relevant læringsressurs i norskfaget?.....	75
5.2.1 Muntlige ferdigheter i arbeid med podkast.....	76
5.2.2 Utforskende og presenterende samtaler .....	77
5.2.3 Digitale ferdigheter i arbeid med podkast.....	78
5.2.4 Dybdelæring.....	79
5.3 Elevenes flauhet over egen stemme .....	81
5.4 Et motiverende verktøy .....	82
5.5 Tverrfaglig arbeid med podkast .....	84
5.6 Normalisering av podkast i norskfaget .....	85

5.7 Planlegging av podkastundervisning .....	86
5.8 Refleksjon rundt podkast som arbeidsmetode .....	89
<b>6 Avsluttende kapittel .....</b>	<b>90</b>
6.2 Konklusjon.....	90
6.3 Videre forskning .....	92
<b>7 Litteraturliste .....</b>	<b>93</b>
<b>8 Vedlegg.....</b>	<b>98</b>
<b>Vedlegg 1: Undervisningsopplegg for klassene .....</b>	<b>98</b>
<b>Vedlegg 2: Oppgaven utgitt til elevene.....</b>	<b>101</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide.....</b>	<b>102</b>
<b>Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til skole og foresatte .....</b>	<b>103</b>
<b>Vedlegg 5: Vurdering fra Sikt .....</b>	<b>108</b>
<b>Vedlegg 6: Vår samskrivingsprosess .....</b>	<b>109</b>

## Figurer

Figur 1: Forholdet mellom språklig/faglig input og språklig/faglig inntak	12
Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen	21
Figur 3: TPACK-modellen	28
Figur 4: SAMR-modellen	30



# 1 Innledning

Skolens digitalisering er i utvikling, og det kommer stadig opp nye måter å undervise på. Podkast har vært tilgjengelig over lengre tid, men er først blitt tatt inn i skoleverket de siste årene. Den nye læreplanen legger opp til å kunne la elevene lage sine egne podkaster i norskfaget. I læreplanen LK20 for 7.trinn i norsk, skal eleven kunne “utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster” (Utdanningsforbundet, 2019). Her står det mer eller mindre svart på hvitt at elevene skal kunne produsere multimodale tekster, som i dette tilfellet kan være elevprodusert podkast. Dette er bare ett av flere kompetansemål som dekkes, dersom man arbeider med elevprodusert podkast i norskfaget. Podkast er sammensatt på flere måter. Elevene får mulighet til å produsere egne podkaster, noe som gjør at de har mulighet til å utvikle sine digitale ferdigheter. De må også samtale med andre, som gjør at de muntlige ferdighetene spiller inn. Dermed er podkast et verktøy, som gjør at man kan utvikle flere ferdigheter samtidig i arbeid med muntlighet. Å arbeide i grupper og å samtale med andre, gir rom for å utvikle og bearbeide kunnskap (Smidt, 2013, s. 221.) Elevproduksjon av podkast kan derfor bidra til å utvikle elevene på flere områder i norskfaget, både faglig og sosialt.

## 1.1 Valg av tema

Temaet vi har valgt for vår masteravhandling er podkast i norskfaget, med fokus på elevproduksjon. Grunnen til at vi har valgt digitalisering og podkast i norskfaget er fordi vi ønsker å ta i bruk digitaliseringen på en kreativ, men hensiktsmessig måte i en norsk-faglig kontekst. Vi ønsker å vise elevene at norskfaget er et spennende fag som kan læres på flere måter. Vi ønsker at elevene skal få lov til å finne kreative måter å løse en oppgave på. Samtidig har vi i løpet av praksis sett baksidene ved å kun bruke digitale midler i norskfaget. Norsk handler blant annet om lesing og skriving, og vi ser absolutt fordeler og ulemper på hva digitaliseringen gjør med norskfaget. Vårt generelle inntrykk av norskfaget, både blant elever og våre egne erfaringer fra vi var yngre, er at det rett og slett kan være et tungt fag for flere elever i skolen. Derfor ønsker vi ved hjelp av studien vår å finne ut hvordan vi kan bidra

til å øke interessen i norskfaget blant elevene, ved å bruke digitale verktøy for å gjøre faget mer spennende, og at faget ikke bare handler om lesing og skriving.

Ved hjelp av podkast som digitalt hjelpemiddel håper vi at vi kan belyse hvordan podkast kan bidra til at elevene får et forhold til faget, og et forhold til vårt eget språk som ikke oppleves så tungt som det kan gjøre for noen. Vi mener at dette temaet er svært viktig å studere, for å finne ut hvordan man som lærer kan benytte seg av de mange mulighetene som digitaliseringen har gitt oss, for å skape engasjement i norskundervisningen. Vi ønsker å få med alle elevene, uansett forutsetninger og derfor må man som lærer finne en undervisningsmetode som trigger hver enkelt elev. Målet er at elever skal ønske å lære i norskfaget, være aktive i timene og et ønske om å bruke språket og eksperimentere med det. Derfor mener vi det er så viktig å finne gode, kreative løsninger på hvordan man kan utnytte den enorme digitale verdenen for elevens beste. Vi ønsker å teste ut et elevprodusert podkast, som vi håper kan belyse hvordan denne læringsaktiviteten kan brukes i muntlig arbeid i norskfaget. Podkast er et raskt voksende medium som mange benytter seg av, ikke bare blant de voksne, men også blant den unge delen av befolkningen. Podkast er et medium som benytter seg av tale, eller tale mellom folk med hovedaspekt for underholdning. I et didaktisk perspektiv kan bruken av podkast bli sett på som både et lærings- og presentasjonsverktøy, men også som et lærings- og samtaleverktøy i norskfaget.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av formålet med vår oppgave, lyder problemstillingen vår som følger: *Hvordan kan elevprodusert podkast brukes som norsk-didaktisk verktøy i arbeid med muntlighet på mellomtrinnet?*

Vår studie vil ta utgangspunkt i 7.trinn. Vi har valgt å undersøke denne problemstillingen ved hjelp av en kvalitativ casestudie, med hjelp av ulike andre kvalitative metoder for å innhente data. For å gå enda mer i dybden på temaet, har vi i tillegg valgt å gjennomføre intervju av to lærere som har jobbet i skolen i 20 år. Intervjuet går på erfaringer rundt tema og hva de synes gikk bra og mindre bra under arbeidet med elevprodusert podkast. Vi gav også elevene en spørreundersøkelse for å få elevperspektiv på case-studiet. I tillegg har vi valgt deltakende observasjon for å dekke alle involvertes synspunkt i tilknytning til case-studiet. Dette skal vi

se nærmere på i kapittel 3. Ved siden av problemstillingen, vil oppgaven ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

*F1: Hvordan kan de stille elevene dra nytte av podkast?*

*F2: Hvilke fordeler og ulemper vil det være ved bruk av elevprodusert podkast i arbeid med muntlighet i norskfaget?*

*F3: Hvordan kan podkast være en relevant læringsressurs i norskfaget?*

Ved hjelp av disse forskningsspørsmålene, sammen med teori og tidligere forskning, skal vi i denne avhandlingen se på hvordan elevene kan utvikle de muntlige ferdighetene i norskfaget ved bruk av elevprodusert podkast. Vi skal se på hvordan undervisningsopplegget vårt ble gjennomført, og hvilke likheter og ulikheter vi fant på de to skolene vi besøkte. Ved bruk av intervju, spørreskjema og observasjon skal vi se på våre hovedfunn, før vi diskuterer problemstillingen vår. Til slutt skal vi konkludere, etter å ha diskutert og kommet til et svar på problemstillingen.

### 1.3 Begrepsavklaring - podkast

Podkast er redigerte lydprogrammer som distribueres på internett (Fjellro, 2023). Vi finner podkaster på ulike plattformer, og de fleste podkaster finner man på nettsider bak en betalingsmur. Spotify, podme og podimo er eksempler på nettsted der man kan lytte på podkast. Både Apple og Android har lansert egne podkast-apper, som lyttere kan bruke for å enklere ha tilgang til podkast på smarttelefonen eller nettbrettet sitt. Podkast kan sammenliknes med radio, bare at man kan høre på disse podkastepisodene når man ønsker. I podkast har man som i film, ulike sjangre. Vi kan høre på forberedte studiosamtaler om kultur, næringsliv, humor, sport eller psykisk helse. Podkastens opprinnelse kommer helt tilbake til tidlig 2000-tall, men fikk sitt store gjennombrudd i 2014. Da var det en true crime-serie i Amerika som gjorde at folk begynte å lytte (Fjellro, 2023). Ifølge Podrapporten, som er en rapport ført an av Norstat, NRK, Bauer Media og Schibsted, kjenner hele 9/10 av

befolkningen til podkast. I samme rapport kommer det fram at 46% av befolkningen lytter til podkast (Schibsted et al., 2023, s. 9). De som lytter, hører stort sett på podkast når de er hjemme (Schibsted et al., 2023, s. 27).

## 1.4 Oppbygging av oppgaven

Denne studien består av flere deler. Innledningsvis vil vi se på hva som er funnet ut fra før når det gjelder bruk av podkast i skolen, og hva vi allerede vet om denne typen verktøy i skolen. Videre vil vi drøfte teoretiske aspekter opp mot formålet vårt for oppgaven. Etter en presentasjon av hovedfunnene i studien vår, skal vi diskutere betydningen av disse funnene i et større perspektiv. Etter å ha konkludert, vil vi også se på hva man kan forske videre på når det kommer til podkast i skolen.

## 1.5 Tidligere forskning

Det finnes i grunn lite forskning på podkast i norskfaget, men det finnes en rekke studier på podkast i skolen fra utlandet som kan være aktuelle for oss. Det finnes dog en del masteroppgaver om emnet, men hvorvidt vi ønsker å støtte oss fullstendig på det er en annen sak.

En amerikansk studie publisert av Cain (2020), ser på bruken av podkast i en 7. klasse i USA. Her kommer de fram til at både studenter og elever blir engasjert og motivert av å produsere podkaster som en del av et undervisningsopplegg. I denne studien blir det konkludert med at arbeid med podkast er en enklere måte å jobbe med fagstoff på. Elevene var klare til å møte prosjektet og utfordringene som fulgte med. Dette gjorde elevene med høy motivasjon og de var spente på å møte de høye akademiske forventningene. Både lærere og elever brukte podkast til å skape høyere kognitive egenskaper, sosial læring og dele hva de lærte utenfor klasserommet. De fikk også mulighet til å uttrykke seg selv gjennom podkasten. Observasjonene som ble gjort, gir grunn til å tro at produksjon av podkast bidrar til en meningsfull integrering av teknologi når det gjelder læring (Cain, 2020, s. 24). Studien påpeker også at lærere som ønsker å benytte seg av podkast, må bygge opp sin egen teknologiske kunnskap, og samarbeide med andre lærere for å utvikle en bedre teknologisk

kompetanse i forkant. I studien kommer det også fram at det var et stort engasjement for disse podkastene, der elevene nærmest ikke klarte å vente med å sette i gang med arbeidet. Noe av poenget med denne typen skolearbeid er også å benytte seg av forskjellige typer skolearbeid, som kan bidra med å skape noe faglig med en viss kreativitet over seg. “A big part of what I want of them, or expect them to produce, is something that is creative but, at the same time, focused well on whatever topic it is that they are supposed to be presenting” (Cain, 2020, s. 22).

I masteroppgaven *Digitalt lydopptak som et alternativ til elevfremføring i norskfaget* (Solberg, 2017), er formålet å undersøke hvilke muligheter og utfordringer digitalt lydopptak gir som et alternativ til elevfremføring i norskfaget. Dette er en studie som undersøkte hvordan tre lærere ser på bruk og vurdering av digitalt lydopptak. Denne studien forteller at lærerne erfarer at podkastundervisning både medfører muligheter og utfordringer i undervisningen.

Det blir påpekt at på den ene siden gir podkast muligheten til å fange muntlighetens flyktighet, som dermed kan gjøre det mer oversiktlig i en vurderingssituasjon for læreren. På den andre siden fører elevprodusert podkast til at mye tid går bort, da dette kan være et nokså tidkrevende prosjekt. Lærerne opplevde at det å vurdere elevene i et såkalt actio- og memoria-perspektiv, som utfordrende når de muntlige fremføringene skal leveres (Solberg, 2017, s. 5). Noen av funnene som gjenspeiler seg i intervjuene med informantene er at de selv opplever at de har et større fokus på selve innholdet og det faglige i arbeidet, enn det såkalte actio-aspektet med fremføringen. Samtidig gir lydopptak muligheten til å lagre og oppbevare besvarelsene, og senere muligheten til å trekke fram disse igjen i undervisningen. Det å ha muligheten til å lage en samtale som ikke forsvinner, kan være en fordel ettersom læreren også kan gå gjennom opptaket flere ganger. Læreren kan for eksempel å vise til gode eksempler på hvordan en oppgave kan løses foran klassen, ved å bruke en av elevenes innspilte lydfil.

I Jane Nicholls forskning (2007), ser hun på elevproduksjon av podkast med elever på mellomtrinnet i New Zealand. Forskningen tar utgangspunkt i det hun kaller *Podcasting and Oral language*. I denne forskningen gjennomføres et undervisningsopplegg som pågikk i ti

uker der elevene produserte tre korte podkastepisoder (Nicholls, 2007). I denne artikkelen er det flere funn som er interessante for vår egen oppgave. Blant funnene i artikkelen er det også skrevet at en av de største fordelene med podkast er at de stille elevene drar god nytte av å delta i et slikt muntlig arbeid. Dette kan også skyldes at produksjon av podkast blir sett på som en arbeidsform som har “low stakes”, altså at det vil kreve mindre av elevene når det gjelder det å snakke foran andre mennesker.

“The greatest advantage of the podcasting programme illustrated this research study was that students who might have limited chance to talk are given the time to practice and refine their skills. In a classroom setting, students without the confidence to speak in front of the class stay quiet and rarely practice the skills needed to improve their oral language. The same students are supported through a podcasting programme to practice their skills in a safe environment. In this way these students lacking in confidence can continue to build up their proficiency as speakers until their confidence increases” (Nicholls, 2007, s. 117).

Nicholls undersøkte hvordan elevene opplevde at de forberedte sine muntlige ferdigheter under ulike aspekter som å snakke tydelig, forklare, snakke i grupper og det å bli tryggere på å ta ordet i muntlige situasjoner. I studien konkluderer hun med at det å lage podkast bidrar til å forbedre muntlige ferdigheter, fordi det gir elevene tid og støtte til å utvikle ferdighetene i et trygt miljø før de presenterer stoffet foran et publikum. Dette kan føre til at elevene får levert et bedre resultat, enn hva de kanskje hadde gjort under en ordinær muntlig fremføring (Nicholls, 2007, s. 118).

Den svenske artikkelen *Podcast i undervisningen skapar motiverande elever* (Nymann & Senneryd, 2015), er en kvalitativ studie som studerer podkast på åttende trinn. I denne studien arbeider elever i 11 undervisningsøkter, hvor observasjonene blir presentert etter hver økt. I artikkelen blir det påpekt at elevene opplever å ha høyere motivasjon, noe som forfatterne mener kan skyldes at dette er en ny arbeidsform for elevene. Dette gjør det mer spennende for elevene. Elevene i denne studien uttrykte selv at de syntes det var morsomt og mer givende å arbeide sammen i et muntlig arbeid. Forskerne i dette studiet, hørte også på det ferdigstilte resultatet og hvordan elevene i gruppene sammen hjalp hverandre under gruppearbeidet. Forskerne la merke til hvordan de jobbet sammen som en gruppe med å

forklare begrep, sammenhenger og forklare ord for hverandre (Nyman & Senneryd, 2015, s. 20). Hovedfunnet i studien knytter de opp til det svenske læreplanmålet “lyssnar, ställer frågor och framför åsikter som för diskussionerna framåt och fördjupar eller breddar dem” (Nyman & Senneryd, 2015, s. 21). Forskerne fastslo at elevene styrket disse ferdighetene gjennom arbeidet i prosjektet. Dette er noe som vi kan koble opp imot våre egne læreplaner i den norske skolen. “Lytt til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler” (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## **2 Teoretisk rammeverk**

### **2.1 Kunnskapsløftet og læreplanen om podkast**

I 2020 fikk vi fagfornyelsen av læreplanen. Kunnskapsdepartementet ser på norsk slik:

“Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon.” (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Fagfornyelsen ønsker å legge til rette for tverrfaglig arbeid mellom fagene og ønsker at elevene skal utvikle ferdigheter som skal gjøre dem forberedt på senere arbeidsliv. Vi ser at det kan passe seg fint å ta i bruk podkast i undervisningen, ettersom norskfaget handler om kommunikasjon, språklig mangfold og identitetsutvikling. Ifølge læreplanen for 7.trinn i norsk, skal elevene “leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er kun ett av flere kompetansemål som støtter vår tanke om bruk av podkast i norskundervisningen.

Formålet med norskfaget er at det skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven vi har i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019). Faget skal hjelpe elevene med å utvikle sine språklige ferdigheter, og faget skal legge til rette for at elevene skal kunne være

kreative og uttrykke sine synspunkter i et inkluderende fellesskap. Vi ser på flerspråklighet som en verdsatt ressurs, hvor vi kan bruke det språklige mangfoldet vi har i skolen til alle elevers fordel. Faget dekker tre av de grunnleggende ferdighetene: muntlige-, skriftlige-, og digitale ferdigheter. Norskfaget tar også for seg flere kjerneelementer: tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaping, språket som system og mulighet, og språklig mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved å arbeide ut ifra disse ferdighetene og kjerneelementene, er vi med på å utvikle elevenes ferdigheter både faglig og sosialt. Vi som lærere skal være med på å øke språk- og tekstkunnskapene til elevene. Man tilegner et godt ordforråd av å snakke med medelevene sine. Elever mellom 5. og 7.trinn tilegner seg en solid mengde ord i løpet av disse årene. Det å kunne snakke forståelig sammen med medelever, er med på å skape gode relasjoner med dem rundt seg. Det er av stor betydning å kunne mestre muntlig samspill med sine medelever og med sine lærere. Samspill mellom disse partene kan ha stor betydning for elevenes utvikling og læring (Myklebust, 2021, s.78). Læreplanen gir ingen eksplisitte føringer for hvilke undervisningsmetoder man skal bruke (Gilje, 2017, s. 71), og derfor vil studien vår se på hvordan man kan dekke kompetansemålene ved bruk av podkast som undervisningsmetode.

## 2.2 Sosiokulturell læringsteori

“Vygotsky ser læring og utvikling først og fremst som et resultat av samspill, fortrinnsvis sosialt samspill, slik at eleven gjennom bruk kan tilegne seg de redskapene som ligger i språket” (Imsen, 2017, s. 195). I det sosiokulturelle synet på læring er grunntanken at kunnskap skapes i samhandling med andre, og i denne teorien er talespråket det viktigste redskapet vi har. Vygotsky mente at man i fellesskap med andre utvikler sine verdier, holdninger, ideer og kunnskaper (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.67). Vygotskys læringsteori er like viktig i dag som tidligere. Vi prøver stadig i fellesskap å oppnå ting sammen, både som enhet i klasserommet, og på skolen som institusjon. For at læring skal skje i samspill med andre, må læreren alltid interessere seg og være opptatt av elevenes mulighet til å stadig utvikle seg. Læreren må også legge til rette for at elevene skal kunne ta i bruk sin nærmeste utviklingssone, også kalt den proksimale utviklingssone. Man må da tilpasse oppgavene ut ifra nivået til eleven, og sørge for at pilen peker framover (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 74).



Denne måten å utvikle elevene på kan sammenlignes med tilpasset opplæring. Det å legge til rette for hver enkelt elev, slik at de kan utvikle sine kunnskaper og ferdigheter tilpasset til sin nærmeste utviklingssone. Grunnlaget for Vygotskys pedagogikk ligger i en aktiv lærer, aktive elever, og et aktivt miljø. Både Vygotsky og Dewey legger vekt på at det må være en sammenheng mellom skolen og det virkelige livet, samt at barnas interesser må danne et utgangspunkt for undervisningen (Dysthe, 2001, s.84). Når det er snakk om barnets interesser kan bruk av podkast i undervisningen knyttes opp mot elevenes interesser. Barn er i dag opptatt med digitale verktøy og tilegner seg fort kunnskap innenfor dette området. Derfor vil det være enklere å tilegne seg kunnskap om de ulike appene for bruk av podkast for elevene i dag, i forhold til elevene for 10 år siden. Dette på bakgrunn av den digitaliserte skolen som stadig utvikles.

I motsetning til Dewey, var Vygotsky mer opptatt av endring i stedet for tilpasning. Han så på kunnskap som noe som måtte erobres for å endre syn, og skolen måtte kobles sterkere til det intellektuelle (Dysthe, 2001, s. 85). Ifølge Vygotsky, er kunnskap det viktigste våpenet i kampen for fremtiden, der endring fremfor tilpasning er det som blir lagt størst vekt på (Dysthe, 2001, s.85).

### 2.2.1 Den proksimale utviklingssone

I den sosiokulturelle læringsteorien argumenterer Vygotsky for at læring skjer i samspill med og gjennom språket. I denne sentrale læringsteorien finnes det en viktig teori, som er teorien om den proksimale utviklingssonen. Prinsippet for denne teorien er at først får barnet hjelp av en voksen og gjør en oppgave med en voksen som medhjelper, deretter forsøker barnet alene. Den voksne fungerer da som en som barnet kan støtte seg på, ved at den voksne kan bidra og hjelpe barnet, dersom de står fast ved en oppgave (Imsen, 2017, s. 192). Med andre ord så kan dette også skje når elevene samhandler med hverandre. Samarbeid mellom elever i gruppearbeid kan være et godt utgangspunkt for en lærerik undervisningssituasjon. Vi ønsker gjerne at undervisning skal handle om samarbeid og samhandling med andre. Dette kan bidra til å utvikle lærings- og klassemiljøet. Vygotsky mente som nevnt at den mest stimulerende læring foregår i relasjon til en mer kompetent annen. Den andre kan imidlertid godt være en jevnaldrende kamerat (Bråten, 1996, s. 130). Den proksimale utviklingssonen forklarer

hvordan lærere og andre medelever kan styrke en elev sitt læringsutbytte, spesielt når aktiviteten inneholder samarbeid og elever med ulike områder de har ekspertise på (Dysthe, 2001, s. 16). Et arbeid med en podkast-oppgave der elevene jobber sammen for å skape et produkt i fellesskap, vil derfor ha muligheten til øke elevenes kompetanse. Elevene kan ha ulike erfaringer og kunnskaper fra tidligere erfaringer, som videre kan utvikle arbeidet til både seg selv, og andre medelever som deltar i gruppearbeidet. “Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere barnet til å arbeide aktivt sammen med andre, og å gi hjelp og støtte på barnets vakkende vei mot å klare oppgaven på egenhånd” (Imsen, 2017, s. 192). Det ligger da altså en tanke om tilpasset opplæring der undervisningen ikke skal legges på et nivå som elevene allerede behersker, men på et nivå der elevene må “strekke seg” for å nå målet. Men igjen må dette nivået ikke være for vanskelig, da dette vil kunne stagnere læringen for elevene. Vygotsky sier i sin *Mind of society* (1978) at den proksimale sonen innehar funksjoner som enda ikke har blitt utviklet hos eleven, men som er i et tidlig stadie av utvikling som vil være utviklingsnivået for neste dag (Vygotsky, 1978, s. 86).

Med teorien om den proksimale sone, så er det elevenes potensial som bør være utgangspunktet for undervisningen. Dette er et mål som kan være noe varierende når elevens potensial kan være forskjellig fra elev til elev. Undervisning som tar sikte på å skape og utnytte soner for utvikling, er en tilnærming til læring som fokuserer på å gi elevene utfordringer som er utenfor deres komfortsone. Hensikten er å hjelpe elevene til å utvikle seg ved å få dem til å ta i bruk nye ferdigheter og nye måter å tenke på. Dette kan være en krevende prosess, og det er ikke uvanlig at elevene vil trenge hjelp fra læreren eller fra andre elever i klassen. I denne tilnærmingen til læring er det viktig å forstå at behovet for hjelp ikke skal forstås som en svakhet hos eleven. Tvert imot, er det en indikasjon på at eleven er i en utviklingsprosess og arbeider med å utvide sine kunnskaper og ferdigheter. Å oppmuntre til samarbeid og imitasjon av andre elever kan være en effektiv måte å hjelpe elevene til å utvikle seg og overvinne utfordringene de møter. Ved å oppmuntre elevene til å ta på seg utfordringer, tar undervisning sikte på å skape og utnytte soner for utvikling. Dette er en mulighet for elevene til å lære og vokse på en positiv måte. Gjennom samarbeid og imitasjon av andre kan elevene bygge selvtillit og selvfølelse, og oppleve at de kan oppnå suksess i sine læringsprosesser (Bråten, 1996, s. 129). Ifølge teorien om proksimal utviklingszone, er samhandling med andre mennesker en essensiell del av læring. Vygotsky hevdet at en viktig

faktor som kan fremme læring, er å skape en proksimal utviklingszone for utvikling. Dette innebærer å gi elevene utfordringer som er litt utenfor deres nåværende ferdighetsnivå, men som likevel kan mestres med støtte og veiledning fra en mer erfaren person. Dette kan enten være en elev som er mer kompetent på det gitte området, eller det kan være en lærer. Som kan hjelpe eleven å nå sitt *potensielle* utviklingsnivå. (Bråten, 1996, s. 125).

Ifølge Vygotsky kan læring sette i gang en rekke ulike interne utviklingsprosesser, som bare kan settes i gang når barnet samhandler med mennesker i sitt miljø. I tillegg kan læring skje i samarbeid med sine jevnaldrende. Gjennom denne samhandlingen kan elevene lære av hverandre, utfordre hverandre og støtte hverandre i deres læringsprosess. Dette kan bidra til å utvikle elevenes kognitive evner, sosiale ferdigheter og deres emosjonelle kompetanse. Når disse prosessene er internalisert, blir de en del av barnets selvstendige utviklingsresultat. Dette betyr at elevene kan ta med seg de nye ferdighetene og kunnskapene de har tilegnet seg gjennom samhandlingen, og bruke dem på en selvstendig måte i fremtidige situasjoner. På denne måten kan samhandling og samarbeid med andre mennesker være en viktig faktor for å fremme læring og utvikling hos barn og unge (Vygotsky, 1978, s. 90). Dette vil si at Vygotsky ser på læring i den proksimale sonen som noe som utvikles og dyrkes internt hos elevene.

## 2.2.2 Begrepsutvikling

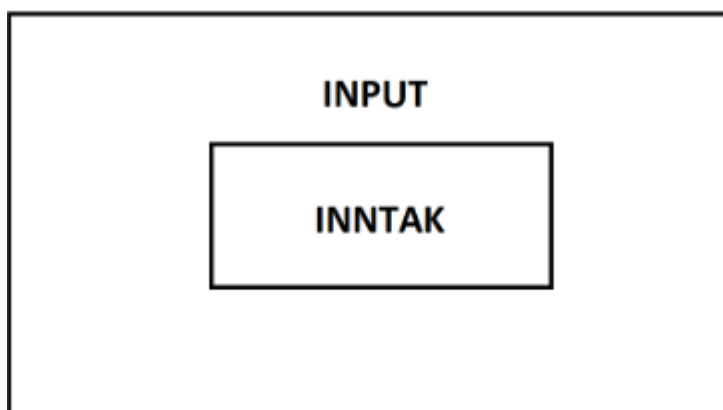
Begrepsutvikling er en viktig del av læringen til elevene, ikke bare i norskfaget, men i alle fag på skolen. I vårt undervisningsopplegg skal elevene arbeide med dialekter, og i det temaet kan det dukke opp en del begreper som palatalisering, målmerker og apokope. Dette er begreper som er ukjente for elevene, men som de vil klare å lære seg, og dermed forstå meningen av etterhvert som de arbeider med emnet. Ifølge Vygotsky spiller barnets sosiale og kulturelle erfaringer en avgjørende rolle i utviklingen av begreper og dannelsen av disse (Bråten, 1996, s. 102). Vygotsky skiller mellom *spontane begreper* og *akademiske begreper*, men disse kategoriene kan også bli omtalt som *faglige begreper* eller *vitenskapelige begreper* (Bråten, 1996, s. 102). Spontane begreper er begreper som utvikler seg i en nærliggende naturlig progresjon. Dette er begreper som gjennom hverdagslivet utvikler seg hos elevene. Spontane begreper utvikles på den måten at de utvikler seg i henhold til prinsippet om 'bottom-up' eller induksjonsprinsippet, der utviklingen av disse begrepene er basert på

praktisk erfaring, direkte kontakt med konkrete objekter og uformelle sosiale relasjoner. (Bråten, 1996, s. 104).

Det som vi er mest interessert i er de akademiske begrepene, eller det som Vygotsky omtaler som faglige eller vitenskapelige begreper (Bråten, 1996, s. 104). Denne typen begreper er sentrale i vår oppgave med tanke på de norskfaglige begrepene som elevene ble introdusert for i undervisningsopplegget vårt, da de skulle arbeide med elevprodusert podkast.

Begrepsbevissthet er noe som kan opparbeides gjennom begrepsgeneraliseringer. Man kan si at faglige begreper går fra det generelle til det konkrete. Resonnementet følger altså en deduktiv metode (Bråten, 1996, s. 105). Men hvordan kan man fremme elevenes forståelse og få de å få et faglig utbytte av disse begrepene?

For å gjøre undervisningens akademiske innhold tilgjengelig for så mange som mulig, er det to prosesser som spiller en viktig rolle i undervisningssituasjoner: Input og inntak (Bråten, 1996, s. 107). I sammenheng med klasseromsundervisning, vil begrepet input referere til intensiteten og frekvensen, som vil si mengden av fagspråk som elevene hører, som de bruker selv eller fagspråk som blir brukt av medelever i undervisning.



Figur 1: Forholdet mellom språklig/faglig input og språklig/faglig inntak. (Bråten, 1996, s. 108).

Inntak utgjør en del av den totale språklige og faglige inputen som elevene får (Bråten, 1996, s. 108). Mengden av input som en elev mottar, henger sammen med omfanget av den sosiale og språklige interaksjonen som elevene er involvert i. Dette kan inkludere dialoger med lærere og jevnaldrende, interaksjon med ulike typer tekster, eller deltakelse i ulike typer læringsaktiviteter. Det er ikke bare kvantiteten av input som påvirker læring. Kvaliteten på

input er også en viktig faktor. Kvaliteten av input påvirkes av det sosiale klimaet i klasserommet og omfanget av ressursene som er tilgjengelige for elevene. Det inkluderer også metoder som anvendes i undervisningen. Et positivt sosialt klima som bygger på trygghet og tillit mellom lærere og elever, kan bidra til å skape en atmosfære som støtter læring. Lærere som er oppmerksomme på elevenes behov, og som er i stand til å tilpasse sin undervisning for å møte disse behovene, kan også bidra til å forbedre kvaliteten på input som elevene mottar (Bråten, 1996, s. 108). Dette kan inkludere å bruke ulike teknikker og metoder i undervisningen, som for eksempel å bruke bilder, visuelle hjelpemidler, eller praktiske øvelser.

Både kvantiteten og kvaliteten av input er viktig for å støtte læring og utvikling hos elever. Det er derfor viktig for lærere og skoler å skape et positivt og støttende læringsmiljø som kan bidra til å gi elevene de beste mulighetene for å lykkes (Bråten, 1996, s. 108). Det er viktig for elevenes begrepsutvikling at elevene har gode språklige interaksjoner i klasserommet, ikke bare med lærer, men også med sine medelever for å utvikle sine faglige begreper i aktuelle fag.

## 2.3 De stille elevene

En unik elevgruppe som virker å være utbredt på alle skoler og i alle klasserom, er de stille elevene. Dette er en elevgruppe som alle lærere kommer til å oppleve i løpet av sin karriere innen skolesystemet. Kjentegnet ved disse elevene er nok ganske opplagt, at disse elevene er en tilbaketrukkne og deltar mindre i det sosiale og i det faglige på skolen. Innad den brede kategoriseringen finner det flere typer av disse elevene. Noen ser ut til å være mer alene enn andre både i klasserommet, friminuttet og på fritiden (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Noen elever innenfor betegnelsen, er mindre deltakende i forhold til klasseromsaktiviteter og er gjerne i kontakt med en voksen person ved skolen. Grunnen til at eleven er tilbaketrukket kan blant annet skyldes manglende sosiale ferdigheter. Dette er bare en av flere årsaker til at elever er mindre sosialt deltakende enn andre (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Denne atferden kan ofte føles som problematisk for lærere, ettersom dette kan bidra til at eleven selv føler seg utenfor fellesskapet som er på skolen. Eleven kan også miste verdifulle læringsmuligheter som ligger til rette i de sosiale aspektene ved skolegangen (Paulsen & Bru, 2016, s. 29).

Det kan også ofte være vanskeligere å få øye på de stille elevene med det første, siden de ikke får den samme oppmerksomheten som utagerende elever med atferdsvansker. Dette kan derfor føre til at denne typen elever ofte blir oversett i skolesammenheng, siden atferden deres ikke oppleves som utagerende eller utfordrende. Atferden trenger heller ikke å bli oppfattet som noe negativt for hverken undervisningen eller andre elever (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Dette viser at det er større behov for oppmerksomhet rettet mot disse elevene i skolen. Selv om slik atferd ikke tolkes som negativ i utgangspunktet, kan det ha negative følger for eleven hvis man som lærer overser deres fraværende sosiale aspekter.

I en studie gjennomført på slutten av 90-tallet ble 25% av elevene beskrevet som sosialt tilbaketrukkne (Paulsen & Bru, 2016). I en annen studie var det et representativt utvalg av 2129 norske elever som gikk i 5.-9. klasse. Her svarte 11 prosent at de sjelden eller aldri tok kontakt med medelever. 19 prosent svarte at de sjelden eller aldri deltok i diskusjoner eller samtaler i klassen, mens 24 prosent sa at de sjelden eller aldri tok initiativ til kontakt med de voksne på skolen (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). I denne studien kommer det tydelig fram at en stor del av de norske elevene unngår kontakt med både sine medelever og sine egne lærere. Dette er noe som kan ha negative ringvirkninger for elevens læring, men det kan også ha en innvirkning på utviklingen av elevens sosiale ferdigheter. Som vi har vært inne på tidligere, er det sentralt i det sosiokulturelle læringssynet at læring skjer i samspill med andre. Dersom denne læringen uteblir, kan det ha innvirkning på elevens læring. Denne tilbaketrukkenheten bidrar også til at elevene ikke får vist alle kunnskapene og ferdighetene de innehar, og kan også utgjøre en risiko for mentale og somatiske helseproblemer (Paulsen & Bru, 2016, s. 29).

I samme studie blir det også beskrevet de ulike kjennetegnene blant gruppene av de stille eller de mindre sosialt deltakende elevene: (Paulsen & Bru, 2016, s. 29-30).

1. De som har liten egen interesse eller motivasjon for sosial samhandling (innadvendt eller introvert personlighet) - velger ofte å være for seg selv.
2. De som er sjenerte eller utrygge i forhold til sosial samhandling - trekker både mot og bort fra medelever.
3. De som har lite energi til å inngå i sosial samhandling (er nedstemte eller deprimerte).
4. De som har problemer med sosial kompetanse eller blir aktivt utestengt fra sosial samhandling - blir avvist av medelever.

Hver av disse blir nøyere beskrevet i kapittelet til Paulsen & Bru (2016). Vi kommer ikke til å gå nærmere inn disse beskrivelsene, men heller fokusere på andre aspekter med disse

elevene. Spørsmål vi kommer til å ta opp igjen er hva konsekvensene for disse elevene er, og hvordan man da kan tilrettelegge og hjelpe denne elevgruppen.

Når elever er tilbaketrukne eller stille kan dette ha konsekvenser for den enkelte eleven, men også for læringsmiljøet i klassen (Paulsen & Bru, 2016, s. 34). For denne elevgruppen handler det om at de ikke deltar like mye som de utadvendte elevene, som får tilgang til læringsmuligheter som handler om sosial interaksjon i klasserommet. Dette kan for eksempel være litterære samtaler, fremføringer og andre samarbeidsoppgaver som elevene har. Noen elever kan likevel være i stand til å delta i sosiale sammenhenger med de andre elevene. Til tross for at de er i stand til å delta, velger likevel noen å ikke være med i sosiale settinger. Noen elever kan mene at skolehverdagen er for bråkete og urolig, noe som påvirker både konsentrasjonen og evnen til refleksjon hos elevene (Paulsen & Bru, 2016, s. 35). Det kan føre til at elevene blir slitne, og dermed reduserer deres læringsutbytte og vilje til å delta sosialt i klassen. I tillegg viser forskning at disse elevene deltar mindre i klasseromsaktiviteter eller melder seg sjeldnere frivillig til oppgaver. Denne elevgruppen svarer også sjeldnere på spørsmål fra lærer, og gir som oftest mindre utfyllende svar enn hva utadvendte elever ville ha gjort (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Dette fraværet av deltakelse i både klasserommet og i det sosiale, kan føre til at elevene kan bli sett på som at de mangler kompetanse og interesse for andre elever. På bakgrunn av dette kan elevene få flere negative eller manglende læringsforventninger (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Dette kan by på problemer for elevene ikke bare på et faglig nivå, men også når det gjelder det sosiale miljøet på skolen og i klasserommet. Det er viktig å legge til at vi kun snakker om denne elevgruppen på bakgrunn av forskningen som er blitt gjort. Det vil være avvik i forskningen, noe som forteller oss at de stille elevene også kan bidra med noe positivt i et klassemiljø.

Som vi har vært inne på tidligere i denne oppgaven, har den sosiale faktoren mye å si når det kommer til elevenes læring. Det kan også ha mye å si for elevenes trivsel i den sosiale skolen. De seneste tiårene har vært et økende fokus på elevaktive læringsmetoder, der læringsprosessen i stor grad tar for seg elever i sosial samhandling med hverandre (Paulsen & Bru, 2016, s. 35). I skolen forventes det initiativer og deltakelse i det sosiale av elevene, og dette kan bety at de stille elevene derfor står i fare for å bli utsatt for tilbakemeldinger om at de burde være annerledes enn de er, eller forsøke å endre deres tilbaketrukne atferd (Paulsen & Bru, 2016, s. 34). Dette kan gå ut over elevens selvfølelse, og eleven kan føle at det er noe

feil med hen, som på denne måten kan gi enda større negative konsekvenser for eleven. Presset som finnes i skolen om å samarbeide med hverandre i klasserommet, kan dermed få negative konsekvenser for elevenes læringsutbytte og deres selvoppfatning. Dette er selvsagt ikke tilfelle for alle elever som er mer tilbaketrukne enn andre elever, men for noen elever kan dette være en realitet som gjør at elevene kan få en følelse av å være ensom og bli sett på som en “outsider” på skolen. På bakgrunn av dette må vi som lærere finne ut hvordan man kan hjelpe og tilrettelegge læringsmiljøet for disse elevene.

Når man skal starte arbeidet med å tilrettelegge læringsmiljøet for denne elevgruppen, er det viktig å kartlegge hvorvidt eleven er introvert eller en sjenert elev. Dette må kartlegges, for å finne ut hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for elevens læring og trivsel. De introverte elevene trenger primært aksept og tilrettelegging for å kunne arbeide mer på egen hånd, mens de sjenerte elevene trenger hjelp til å bedre kunne mestre sosiale interaksjoner (Paulsen & Bru, 2016, s. 37). I denne sammenheng er det derfor viktig å finne ut om denne sosiale væremåten er noe som er knyttet til hverdagen utenfor skolen, eller om dette kun er en atferd som skjer når eleven kun er i klasserommet eller på skolen generelt. For begge disse gruppene med stille elever, er sosial støtte i læringssituasjoner fra både lærere og medelever viktig for å hjelpe elevene med det sosiale på skolen.

### 2.3.1 Hvordan kan man tilrettelegge for de stille elevene?

Man kan stå overfor elever som er såpass tilbaketrukne, at man må jobbe strategisk over lengre tid for å tilrettelegge for denne eleven. Det kan være hensiktsmessig å stoppe opp, kartlegge og deretter vurdere situasjonen rundt eleven før man setter inn eventuelle tiltak. Det finnes ulike tiltak man kan sette inn for å hjelpe de stille elevene. Man må først finne ut hva elevene sliter med, og deretter finne ut hva man kan gjøre for at eleven skal kunne bidra til læringsmiljøet i klassen. Vi antar at sjenerte elever ikke vil spørre læreren eller andre om hjelp når de sitter fast i arbeidet de holder på med. Derfor er det viktig at man som lærer er særlig oppmerksom på disse elevene, og det kan være hensiktsmessig for lærer å ha rutiner der man jevnlig oppsøker disse elevene (Paulsen & Bru, 2016, s. 38). Når det gjelder de elevene som har vansker med å bli inkludert i det sosiale fellesskapet i klassen, kan man for eksempel sette inn tiltak som friminuttvenn, som tilsier at elevene får tildelt andre elever i klassen som de skal være sammen med i friminuttene. Etter våre erfaringer i praksis, er dette noe som blir praktisert på mellomtrinnet i dag. Dette kan fungere som en døråpner for nye



relasjoner for elevene (Paulsen & Bru, 2016, s. 38). I det tilfellet er det viktig at slike friminuttvenner er noe som hele trinnet opererer med, slik at dette ikke blir et tiltak som kun gjelder for den ene eleven. Da vil dette føre til enda mer press og ubehag for den stille eleven det gjelder.

Når det gjelder spesifikke tiltak for elever med introvert personlighet, er det først og fremst elever som trenger hjelp med å navigere seg i en verden som verdsetter utadvendthet og sosial deltagelse. Typiske trekk for en introvert kan være å trekke seg tilbake dersom det er store folkemengder i sosiale sammenhenger. Det å være introvert er en del av personligheten til eleven, og er ikke noe man skal jobbe for å hindre eller motvirke ved eleven. Det kan fort være at den eleven som er blant de stille elevene kan være svært motivert og interessert i hva de skal lære, men ikke er særlig motivert for de sosiale (Paulsen & Bru, 2016, s. 39). Det er også viktig i tilfellet med introverte elever, at de trenger tid og plass til refleksjon. Dette gjelder både i eget arbeid, og i arbeid med andre elever. Selv om eleven helst foretrekker å jobbe alene, betyr ikke dette at man skal skjerme eleven for sosial interaksjon i skolen, men heller sette noen mål som eleven kan jobbe med.

Når det gjelder tiltak for de sjenerte eller sosiale, utrygge elevene er det viktig å trene elevene i å kunne håndtere situasjoner gradvis med større krav til sosial samhandling. Dette kan man gjøre gjennom god strukturering av undervisnings- og evalueringssituasjoner, der elever kan oppleve å mestre situasjoner som de ellers vil unngå eller grue seg til (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Det å sette tilbaketrunkne elever i nye sosiale settinger kan være krevende for enkelte elever. Derfor er det viktig at elev og lærer har en dialog på hvordan man kan utvikle eleven til å håndtere nye sosiale situasjoner. Dette kan gjøres gjennom å balansere mellom nye og litt utfordrende situasjoner, og arbeidsformer som de allerede er godt kjent med. Det er også viktig at klasserommet er preget av sensitivitet, som støtte fra lærer og at det er et godt klasse- og læringsmiljø (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). For disse elevene er det også viktig at læreren er en tydelig klasseleder. Tiltak man kan sette inn for disse elevene er å organisere klasserommet på en slik måte at den tilbaketrunkne eleven sitter sammen med gode samarbeidspartnere, og at eleven kommer i grupper der elevene vil fungere best mulig, slik at spesielt den tilbaketrunkne eleven blir utfordret optimalt (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Det er hensiktsmessig at de stille og de mer tilbaketrunkne elevene, sammen med lærer evaluerer situasjonen for å finne den beste løsningen når det kommer til det å skape trygghet. Samtidig

er det viktig å utfordre disse elevene. Når det kommer til arbeid med muntlighet i norskfaget, mener vi at vi har en arbeidsform som kan være en optimal utfordring for de stille elevene, og som kan fjerne direkte publikumskontakt som vil være ved for eksempel fremføring for klassen. Ved å bruke podkast i arbeid med muntlighet, legger vi til rette for at elever som sliter i større sosiale settinger, får mulighet til å vise sine kunnskaper og ferdigheter gjennom egenproduksjon av podkast.

## 2.4 Podkast i skolen

Podkast er et digitalt verktøy som ikke er veldig vanlig å benytte seg av i norskundervisningen. Det er ikke forsket mye på podkast i norskfaget, men heldigvis er det gjort noe forskning på bruken av podkast i skolen. Det er flere fordeler med å arbeide med podkast i skolen. For det første kan det gi økt engasjement blant elevene. For å motivere elever i norskfaget kan det være en fordel å variere undervisningsmetodene. “ Det har vist seg at lærere, i tradisjonelle undervisningsøkter, kan finne det fornuftig å oppta cirka 70 til 80 prosent av tiden. Dette går selvfølgelig på bekostning av elevene, og hvor aktive de får lov til å være” (Hølland, 2020). På bakgrunn av dette ser vi på podkast som en undervisningsmetode som bør bli benyttet mer av i skolen. Da får elevene være mer aktive, de får utfordret seg selv, og de får mulighet til å utvikle digitale- og muntlige ferdigheter.

Ifølge studien til Nicholls (2007) fra New Zealand, er podkast en trygg vurderingsform ettersom elevene har flere forsøk på å spille den inn. Dette fører til at elevene senker skuldrene sine og klarer å konsentrere seg mer. Nicholls forteller at elevene får utvikle sine ferdigheter i trygge omgivelser ved å arbeide med podkast (Nicholls, 2007, s.117). Bruk av podkast i skolen gir også elevene frihet til å arbeide på en kreativ måte. Det er kun kreativiteten deres som setter en stopper for hvordan de ønsker å leke seg med språket i denne muntlige sjangeren. Sjangeren er åpen, og elevene får utvikle sine digitale ferdigheter i arbeid med muntlighet. “Ofte viser elevene fram nye sider av seg innenfor podkastformatet” (Swan & Hoefler, 2011). Dette gjør at elevene får mulighet til å ta i bruk sine digitale evner til å skape noe. Elevene kan sette seg ordentlig inn i verktøyet, og på denne måten skape et godt resultat. De får også føle at de har fått vist sine ferdigheter på en annen måte enn det de vanligvis gjør i norskfaget. Podkast handler ikke bare om å lese opp noe fra et ark, som skal føre til en samtale mellom elever. Det handler også om tekstproduksjon, og forberedelse av manus. Når man skal arbeide med podkast i skolen er man nødt til å sette av tid til å arbeide

med manuset. Et ferdig produkt skal virke naturlig og at samtalen flyter for de som lytter. Samtidig vil det være hensiktsmessig å bruke såpass god tid på å forberede seg, slik at man ikke blir nølende og usikker når man skal spille inn opptaket.

Det er forskjell på å lage en podkast om fag og en podkast som kun er til for underholdning. Ifølge opplæringsloven skal elevene være aktive i opplæringen (Opplæringsloven, 2022, §2-3). Det vil si at alle elevene må bidra til gruppen sin når de skal produsere podkast. Alle må ikke nødvendigvis snakke, men alle må bidra i arbeidet med produksjonen. Vi håper at arbeid med podkast skal være noe elevene liker, og at elevene ikke minst skal sitte igjen med noe faglig etter å ha jobbet på denne måten. Dette skal vi se nærmere på i kapittel 4, hvor funnene fra vår studie blir presentert.

Når man jobber med podkast i skolen tar man i bruk det muntlige språket. Podkast handler om kommunikasjon med andre. Å bruke podkast som læringsverktøy i skolen handler om å legge til rette for muntlig aktivitet som engasjerer elevene, og også å utvikle en kultur for muntlig språkbruk i klassen (Smidt, 2013, s. 236). For å utvikle en kultur for muntlig språk i klassen, må man også variere med undervisningsmetodene i arbeid med muntlighet. Det vil ikke være hensiktsmessig å kun benytte seg av en enkelt metode. Derfor må man variere mellom bruk av podkast, gruppesamtaler, individuelle framføringer og lignende. Man trenger ikke bare å lære barna eksplisitte metoder for å utvikle muntlige ferdigheter. Man kan også jobbe mer implisitt med muntlighet hvor elevene blir eksponert for gode muntlige tekster.

Når man spiller inn en podkast er det viktig å tenke på formidlingen av budskapet. Man må tenke på hvordan man kan bruke språket for å engasjere lytteren, og for å få mottaker til å bli overbevist. Når man skal overbevise mottaker, snakker man om retorikken. Retorikk handler om hvordan man på best mulighet kan overtale et annet menneske og hvordan man gjør det ved hjelp av språket (Smidt, 2013, s. 237). Når man skal overtale andre, tar man i retorikken i bruk de retoriske appellformene etos, logos, og patos. Etos handler om å skape troverdighet i det man snakker om. Logos handler om logikk, som for eksempel at man viser til statistikk på det man ønsker å formidle. Patos spiller på lytternes følelser. Kongens nyttårstale er et eksempel på en tale som spiller både på lytternes følelser, og Kongen sine utvalgte ord i seg selv gir oss nordmenn troverdighet. Det er ikke bare kongen som kan skape troverdighet. Det kan også elevene i arbeid med podkast og deres valg av retoriske appellformer. For elevene,

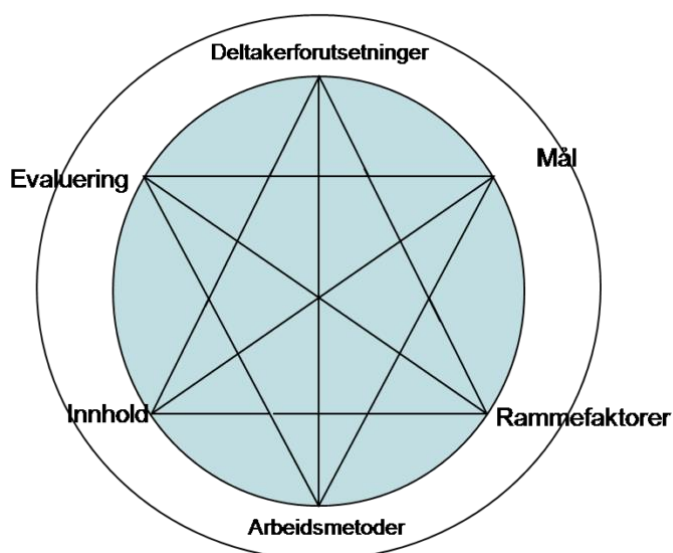
er dette noe som må øves på for å skape gode samtaler i en podkast. Deltakerne i vår casestudie fikk muligheten til å ta i bruk disse appellformene i arbeid med deres podkast om dialekter i Norge. Dette skal vi se nærmere på, senere i vår avhandling.

## 2.5 Teori for planlegging av undervisning

### 2.5.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Når vi skal arbeide med en podkast i norskundervisningen er planlegging svært viktig. Ikke bare planlegging for elevene, men også lærerens planlegging av undervisningen. Den didaktiske relasjonsmodellen består av mål, innhold, arbeidsmåter, elevforutsetninger, rammer og vurdering. Disse kategoriene er forbundet med hverandre i et system (Rismark & Lyngsnes, 2016, s. 83). Hva er målet med undervisningen? Hvilket innhold skal man bruke for å nå målet i undervisningen? Hvilke undervisningsmetoder skal man benytte? Hvilke forutsetninger har elevene fra før når det kommer til podkast? Hvilke rammefaktorer har man? Rammefaktorer kan være utstyr, antall elever, antall lærere, antall rom og type rom. Til slutt er det vurdering, eller evaluering av undervisningen. Dette er spørsmål man som lærer kan stille seg når man skal planlegge undervisningen.

Denne modellen er på ingen måte noe fasit på hvordan man skal planlegge undervisningen, men det er et verktøy som kan være nyttig å bruke i planleggingen. Modellen fungerer som et verktøy gjennom planlegging, gjennomføring, analyse og refleksjon over opplæringen (Rismark & Lyngsnes, 2016, s. 83). Vi kan bruke denne modellen som planlegging til en enkel undervisningsøkt, eller vi kan bruke den til planlegging over tid (Rismark & Lyngsnes, 2016, s. 87).



Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim.H & Hippe.E, 2009).

## 2.5.2 Makvis-prinsippene

Når vi planlegger undervisning kan man også ta i bruk MAKVIS-prinsippene: motivere, aktivere, konkretisere, variere, individualisere og samarbeid.

Elever styres ofte av motivasjon. Derfor må man som lærer finne en måte å motivere elevene på. Dersom man skaper undring overfor stoffet kan elevene bli nysgjerrige, noe som kan føre til økt lærelyst (Rismark & Lyngsnes, 2016, s. 103). Aktivisering tar for seg viktigheten av å aktivisere elevene. Man må finne arbeidsmåter som gjør elevene interesserte. Konkretisering handler om å formidle stoffet på en måte som gjør at hver enkelt elev forstår det. Elevene er unike individer som forstår ting på forskjellige måter. Dermed er det lærerens rolle å formidle dette på en konkret og forståelig måte. Variasjon kan være med på å bygge motivasjon hos elevene. Dette er noe av grunnen til at vi arbeider med podkast, rett og slett for å variere undervisningen slik at elevene forhåpentligvis skal føle på motivasjon og mestring.

Individualisering går ut på å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev (Rismark & Lyngsnes, 2016, s. 104). Samarbeid handler om samhandling mellom lærer og elev, og samhandling mellom elev og elev. Læring skjer gjennom sosial samhandling, og sammen kan man utvikle kunnskaper og ferdigheter.

### 2.5.3 Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter i norskfaget handler om å samtale, lytte og delta aktivt muntlig i norsktimen. Elevene skal også tilpasse språket sitt etter ulike formål (Utdanningsdirektoratet, 2017). Muntlige ferdigheter handler også om å ta i bruk muntlige sjangre i samtaler med medelever. Elevene skal også presentere muntlige presentasjoner i klassen. Disse presentasjonene kan gjøres ved bruk av podkast, gruppesamtaler, presentasjon for klassen i form av powerpoint eller andre varianter av muntlig presentasjon for å presentere et emne.

Ifølge læreplanen i norsk for 7. trinn skal elevene presentere faglige emner muntlig, med og uten digitale hjelpemidler (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er også flere kunnskapsmål som dekker muntlighet i norskfaget, som for eksempel arbeid med muntlige tekster og muntlige sjangre. Muntlighet handler ikke bare om å arbeide med muntlige tekster og sjangre, men det er også med på å videreutvikle ferdigheter innenfor identitetsutvikling og samfunnsdeltakelse. Muntlighet handler om evnen til å formidle et budskap på en overbevisende måte, og også evnen til å lytte til andre. “Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Så arbeid med muntlighet er ikke noe elevene gjør alene, men i fellesskap med andre. Gjennom bruk av muntlige ferdigheter utvikler vi oss som medmennesker. Vi lærer å samhandle med andre hvor vi kan drøfte faglige spørsmål og også mer dagligdagse spørsmål. Muntlighet har fått større plass i det nye Kunnskapsløftet med den nye læreplanen, LK20.

I den nye læreplanen har sammensatte tekster fått større oppmerksomhet i den muntlige delen av faget. Flere av kompetansemålene for 7.trinn i norsk tar for seg sammensatte, eller multimodale tekster. Elevene skal “utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Som vi kan se, er sammensatte tekster eksplisitt nevnt som en del av kompetansemålene som elevene på mellomtrinnet skal arbeide med. Podkast er et av mange eksempler på multimodale tekster som kan bli benyttet i norskfaget. Politikere og fagfolk mener at muntlig kommunikasjon ikke har noe å bety for læring og mestring i skoleløpet (Hamre, 2017, s. 46). Muntlige ferdigheter blir altså ikke lagt vekt på når de diskuterer hva som må til for å utvikle elevene og klargjøre de for samfunnet. Heldigvis har muntligheten fått mer plass i det nye Kunnskapsløftet. Forskning viser at det er lite variasjon når det kommer til muntlige

undervisningsmetoder. Framføringer foran klassen blir nærmest brukt som et rituale. Elevene sitter i ro og lytter, men er lite engasjerende ettersom de gjerne venter på at det er deres tur til å framføre. I forskningen kommer det frem at av å jobbe på denne måten lærer elevene lite og man ser lite progresjon i muntlige ferdigheter (Hamre, 2017, s. 49). Mange elever er utrygge i slike situasjoner, og på bakgrunn av dette vil variasjon av muntlige øvelser være hensiktsmessig. Vi skal senere se på hvorfor podkast er en muntlig aktivitet som kan være fornuftig å bruke i norskundervisningen for å utvikle muntligheten til elevene.

Så hvordan kan man da utvikle disse ferdighetene? “Den danske lektoren Mads Haugsted (2004) skiller mellom “muntlighet i undervisning” og “undervisning i muntlighet” (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Muntlighet i undervisningen er noe som oppstår i hver eneste norsktime. Dette er den muntligheten vi er mest vant med, da denne dukker opp enten i helklassesamtaler, i samtaler mellom elever, eller i samtaler mellom lærer og elev. Dette er noe som skjer daglig. Vi har også ulike muntlige situasjoner der elevene bruker sin muntlighet, enten med hverandre i form av gruppeoppgaver og samtaler, eller den klassiske elevfremføringen.

Noe som har en mindre tradisjon i norske klasserom, er undervisning i muntlighet. Dette er undervisning som handler om hvordan man skal være muntlig i gitte situasjoner. Muntlig kompetanse har tidligere blitt forsøkt styrket i flere omganger i den norske skolen.

Innføringen av grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet med tilhørende rammeverk for muntlighet er et forsøk på konkretisere hva muntlig kompetanse innebærer” (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Også i fagfornyelsen har det blitt vektlagt at samhandling er et verktøy for læring som viser at muntlighet skal prioriteres mer i undervisningen. “I norskfagets læreplan fra 2020 er det presisert både at karakterer i norsk muntlig ikke skal baseres på skriftlig arbeid gjennom en såkalt skriftlig-muntlig prøve, og at eleven skal delta i både planlagte og spontane muntlige ytringer” (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Dette viser at muntlighet ikke skal vurderes ut ifra noen få planlagte muntlige situasjoner, men skal vurderes ut fra samtaler som skjer spontant i klasserommet.

Uansett om muntlighet har fått et større fokus i det norske skolesystemet enn hva det tidligere har hatt, viser både norske og internasjonale studier at utvikling av elevenes muntlige

ferdigheter i liten grad blir prioritert i skolen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Forskningen på muntlighet i de norske klasserom viser at forventningene til elevenes muntlige kompetanse er lave, og arbeidet med muntlighet i undervisningen er lite systematisk. Særlig studier gjort på ungdomsskolen, antyder at muntlighet i praksis kun dreier seg om fremføringer (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Å kun bruke disse fremføringene som vurderingsgrunnlag vil da kunne gi et feil bilde av elevens muntlige ferdigheter. Ved å benytte seg av andre muntlige sjangere, som for eksempel podkast, vil man da kunne gjøre vurderinger oftere i form av innlesning av alt fra korte lekser, til større gruppearbeid. Dette vil gi et større helhetlig bilde av den muntlige kompetansen til elevene, enn hva noen planlagte fremføringer en gang i halvåret vil vise. Som nevnt, peker forskning på at elevene stresser mindre når de har mulighet til å spille opptaket på nytt, i arbeid med podkast.

Målet med norskfaget er ikke bare å gi elevene muligheten til å delta i uformelle samtaler av og til, men å inkludere undervisning som innebærer tydelig muntlig kommunikasjon som en integrert del av faget. Norsktimene må altså inneholde undervisning i muntlighet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 71). Det vil si at man i norskfaget ikke bare bør ha fokus på å være muntlig i faget, men også hvordan man skal være muntlig. På samme måte som man bruker eksempeltekster og drar fram kjennetegn hos en tekstsjanger, bør man også lære elevene om ulike måter man kan være muntlig i gitte formelle eller uformelle situasjoner. For å få til dette trenger elevene trening, erfaring og støtte for å mestre de ulike situasjonene. “Det krever mye av norsklæreren, fordi det er stor forskjell på å delta i hverdagsnakk og å delta i faglige samtaler innenfor norskfagets rammer” (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 71). Det er derfor en særdeles viktig del av opplæringen i muntlighet, at elevene får riktige språklige verktøy i form av relevant fagspråk, og får erfaring i det å snakke i en norskfaglig diskurs sammen med lærer eller med hverandre. En rekke studier som undersøker god undervisning, fremhever betydningen av å gi elevene klar og tydelig støtte for å kunne engasjere seg i faget og demonstrere faglig kompetanse (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72). Dette innebærer at som tidligere nevnt at læreren må vise muntlige eksempeltekster, hva som kjennetegner en god muntlighet i faget og hva som eventuelt kan være gode strategier i spesifikke eller ulike muntlige sammenhenger.



## 2.5.4 Digitale ferdigheter

Digitale ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene hvor elevene blant annet skal være kreative og skapende med digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2017). For at elevene skal utvikle digitale ferdigheter, er det nødvendig å ta i bruk ulike digitale hjelpemidler i undervisningen. “Digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring” (Utdanningsforbundet, 2017). At digitale ferdigheter er en del av de grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg, gjør at man som lærer har store muligheter til å utforske nye digitale metoder i norskundervisningen. I den nye læreplanen LK20 ser man også at flere av kompetansemålene tar for seg digitale ferdigheter. Elevene skal blant annet bruke kilder kritisk, skrive tekster på tastatur og presentere emner muntlig med digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2019). I dag er digital kompetanse en forutsetning for å kunne delta i utdanning og i arbeidslivet (NOU 2015:8, s. 26). Digitaliseringen av samfunnet gjør at elever er vant med å bruke digitale verktøy på et helt annet nivå enn tidligere. Dagens elever har det lettere med å forstå seg på nye digitale medier enn den eldre generasjonen. På grunn av dette, kan man som lærer være kreativ og ta i bruk nye undervisningsmetoder når det kommer til arbeid med muntlighet. I norskfaget snakker vi om digitale tekster. Digitale tekster kan være en multimodalitet med modaliteter som lyd, animasjoner og filmer (Hamre, 2017, s. 94). Denne typen multimodalitet kan man finne i podkast, i digitale presentasjoner eller i andre digitale verktøy som omfatter flere modaliteter sammen. International Computer and Information Literacy Study (ICILS) er en undersøkelse som ble gjennomført i Norge i 2013. Undersøkelsen tar for seg vaner rundt digitale verktøy i den norske skolen. Resultat fra ICILS-undersøkelsen i 2013, viser at kun 16 % bruker datamaskin i de fleste/alle timene på ungdomsskolen (Ottestad et al., 2014, s. 26). I dag får elever stort sett en datamaskin eller lignende allerede på mellomtrinnet. I 2021 hadde hele 90% av elevene i grunnskolen tilgang på digitale enheter de fikk utdelt i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette sier noe om framgangen til digitaliseringen i den norske skolen.

I Toril Aagaards doktoravhandling kommer det frem at møtet mellom norskfaglige undervisningstradisjoner og teknologi er spenningsfullt (Aagaard, 2015, s. 1). I dag finnes det utallige nettressurser man kan bruke i norskundervisningen. Likevel tror vi at viktigheten er å finne en gylden middelvei mellom tradisjonsrike undervisningsmetoder og bruk av nyere teknologi. Det er ingen tvil om at digitale verktøy er kommet for å bli, og at digitale

ferdigheter er noe som vil bli mer og mer utviklet for elevene på mellomtrinnet.

Ferdighetsområdene innenfor digitale ferdigheter fra Kunnskapsdepartementet handler om å: bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle, og utøve digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er ulike aspekter av digitale ferdigheter som elevene skal tilegne seg kunnskap om. Digitale ferdigheter er noe elevene vil få bruk for resten av sitt yrkesliv, og derfor er det så viktig å ta i bruk ulike digitale verktøy og jobbe godt med digitale ferdigheter gjennom hele skolegangen. Digitale ferdigheter handler ikke bare om å bruke digitale verktøy til å skrive om noe faglig, men det handler også om at elevene skal være kritiske til det de finner på nettet. Kildekritikk er også en del av de digitale ferdighetene som må arbeides med og trenes på i skolen. Det å se på nettsider med et kritisk blikk gjør at elevene skaper gode vaner for seg selv, når de leter etter gode kilder. Digitale ferdigheter var en forutsetning for at elevene i vår studie skulle kunne bidra til gruppen sin da de skulle arbeide med podkast i norsktimen.

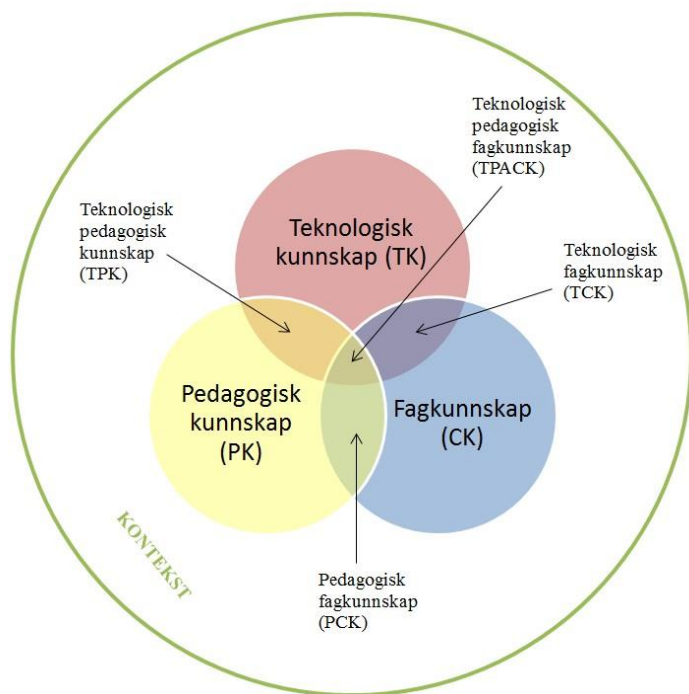
De fleste skoler i Norge bruker en såkalt blandingskultur når det er snakk om undervisningsmetoder (Gilje, 2017, s. 62). Tidligere var det penn, papir og krittavle som ble brukt i undervisningen. I dag jobber elevene både på skjerm og på papir. Den digitale skolen består av ulike typer programmer. De ulike programmene er utviklet slik at man både kan lære seg å skrive, lese og regne. Det er også her de digitale ferdighetene kommer inn. Vi finner stadig nye måter å arbeide med de digitale ferdighetene til elevene på. Hele tiden blir det utviklet nye funksjoner og muligheter for å øke elevenes kunnskaper og ferdigheter gjennom den digitale verden. Når elevene jobber med de digitale ferdighetene, er det alltid faglig arbeid hvor premissene er lagt til den programvaren som jobbes med i klassen (Gilje, 2017, s. 63). Programvarene er delt opp i generelle og spesifikke typer. Den generelle typen programvare er verktøy som alle kan benytte seg av, og som de fleste kjenner fra arbeidslivet. Eksempler på dette er Word og OneNote, som er laget for et større marked enn skolen (Gilje, 2017, s. 63). Den mer spesifikke typen programvare er programmer som er spesifikt knyttet opp til et bestemt fag. I norskfaget har det blitt laget nettressurser som er direkte knyttet opp til læreboka til elevene. Dette gjør at man kan arbeide med samme tema digitalt som på papir.

Kunnskapsløftet gir ikke oss lærere noe form for eksplisitte føringer når det kommer til arbeidsmetoder. Vi har metodefrihet, noe som gir oss muligheten til å teste ut hvilke metoder som passer til ulike trinn og klasser (Gilje, 2017, s. 71). Kunnskapsløftet viser gjennom

kompetansemålene at det er progresjon gjennom skolegangen i grunnsopplæringen. Så lenge man ser at elevene har progresjon i opplæringen, står man fritt til å velge undervisningsmetode. Som tidligere nevnt, har de digitale ferdighetene fått stor plass i den nye læreplanen. Dette gjør at vi kan utnytte muligheten til å utforske alle de digitale appene som finnes, og på denne måten kan elevene produsere podkast i norsktimene. Vi som lærere må likevel passe på at vi holder oss til lovverket. Ifølge Kunnskapsløftet skal man utøve digital dømmekraft, som innebærer å følge regler for personvern (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det vil si at man må ha lisens i skolen for å kunne bruke disse appene. Vi skal ikke gi ut sensitiv informasjon som angår elevene, og derfor må vi trå varsomt når man skal teste ut nye programmer.

### 2.5.5 TPACK-modellen

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) er et rammeverk og en modell, som skal hjelpe til å forstå og beskrive de ulike typene kunnskap en lærer trenger for å kunne gjennomføre god og effektiv læring i et teknologirikt læringsmiljø (Bærum kommune, u.å). Denne modellen viser at hvis en lærer skal kunne gjennomføre et undervisningsopplegg med bruk av teknologi, så er det kritisk at læreren selv har tilstrekkelige kunnskaper innenfor det teknologiske feltet, for å gjennomføre god undervisning. “Det er altså ikke nok for en lærer å ha fagkunnskap og pedagogisk kunnskap. Lærerens teknologiske kunnskap samspiller med hans/hennes fagkunnskap og pedagogiske kunnskap og dette samspillet er avgjørende for å få til god undervisning” (Bærum kommune, u.å).



Figur 3: TPACK-modellen (Bærum kommune, u.å.)

I modellen er det flere kunnskaper som kommer inn i bildet når det gjelder hva en lærer trenger for å gjennomføre god undervisning med teknologi.

Den første kunnskapen vi skal se på er *fagkunnskap (content knowledge)*. Dette er kunnskapen som en lærer har om faget som han/henne skal formidle, og som skal bli lært av elevene i klasserommet. Den andre kunnskapen er *pedagogisk kunnskap (pedagogical knowledge)*. Denne kunnskapen omhandler lærerens egen pedagogiske kunnskap om hvordan elevene skal lære, og hvordan de kan lære best (Koehler, 2012). Den tredje kunnskapen i modellen er *teknologisk kunnskap (technology knowledge)*. Dette vil da være kunnskapen om hvordan teknologi kan bli brukt i et klasserom, som en ressurs eller som et redskap. Det vil også si at læreren har stor nok kunnskap om teknologi, til at hen klarer å se situasjoner der bruken av teknologi vil være produktiv og hjelpe med å nå et mål (Koehler, 2012).

I møtet mellom *fagkunnskap (CK)* og *pedagogisk kunnskap (PK)* får man *pedagogisk fagkunnskap (PCK)*. I møtet mellom kunnskaper skjer forandringen når læreren tolker fagstoffet, hvordan lærer finner flere måter å representere det på og hvordan lærer tilpasser undervisningen til elevenes nivå og kunnskaper. *Pedagogisk fagkunnskap (PCK)* er kunnskapen om å kunne se sammenhenger mellom stoffet som elevene skal lære om, opp mot læreplaner, og hvordan man skal forholde seg til disse for å fremme læring på en pedagogisk måte (Koehler, 2012).

Den fjerde kunnskapen i modellen, er mellom *teknologisk kunnskap (TK)* og *fagkunnskap (CK)*, hvor vi får *teknologisk fagkunnskap (TCK)*. Her er det forståelsen av hvordan teknologi og innhold kan påvirke eller begrense hverandre. Lærerne må ikke bare mestre fagstoffet som de skal undervise i, men de må også ha en forståelse for hvordan faget kan endres ved bruk av teknologi i faget (Koehler, 2012). Lærere må ha en forståelse for hvilke digitale verktøy som kan være best egnet til å bruke i det gitte faget.

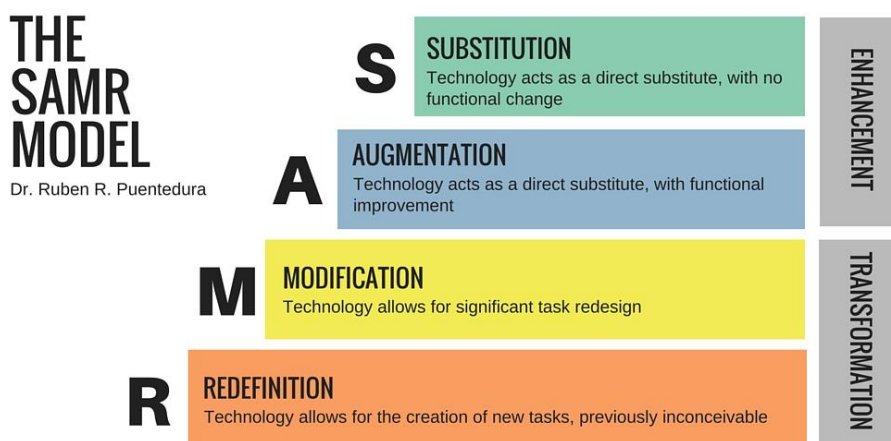
Det femte møtet i modellen er når *teknologisk kunnskap (TK)* og *pedagogisk kunnskap (PK)* møtes, og vi får *teknologisk pedagogisk kunnskap (TPK)*. Dette er kunnskap om hvordan undervisning og læring kan endres når teknologi brukes på bestemte måter. Denne kunnskapen inneholder også at læreren kjenner til de pedagogiske fordelene og eventuelle ulempene som det digitale verktøyet kan ha i læringen (Koehler, 2012).

Den siste kunnskapen i modellen, er når kunnskap om alle feltene er slått sammen til *teknologisk pedagogisk fagkunnskap (TPACK)*. Her har læreren evnen til å gjennomføre meningsfull og god undervisning med teknologi i faget. TPACK er da grunnlaget for effektiv undervisning med teknologi som krever forståelse av alle konseptene i modellen. I teknologi-aspektet vil læreren kunne bruke teknologi på måter som bidrar til økt læring hos elevene. I fagkunnskapen vet læreren hva som kan være vanskelig eller lett for elevene å lære, og hvordan teknologien kan bidra til å hjelpe elevene med å mestre faget (Koehler, 2012). I det pedagogiske aspektet vet læreren hvordan teknologien kan brukes som et stillas, for at læreren skal bidra til videre læring basert på eksisterende kunnskap. Ved bruk av sin egen kunnskap om hvordan teknologien kan anvendes til læreprosesser, er målet å styrke elevene.

### 2.5.6 SAMR- modellen

SAMR er en modell som består av *substitution (S)*, *augmentation (A)*, *modification (M)* og *redefinition (R)* (Midtlund, 2012). Modellen er utviklet av Ruben R. Puentedura, og modellen skal vise i hvilken grad bruken av teknologi endrer måten vi underviser i fag på. På hvert nivå i modellen er det ulike måter som teknologi kan påvirke undervisningen som foregår.

Puentedura forteller at man kan dele modellen i to hoveddeler, der det nederste nivået handler om at teknologi styrker undervisningen eller tilfører verktøy og muligheter. Det øverste nivået handler om hvordan teknologi kan transformere måten vi arbeider med fag, og åpner for muligheter av skolearbeid, som tidligere ikke var mulig (Midtlund, 2012).



Figur 4. SAMR-modellen. (Puentedura, 2008).

Det første nivået i modellen er *substitution* (*erstatning*). Dette nivået omhandler hvordan et digitalt verktøy kan brukes som en erstatning for en arbeidsmetode. Her vil det si at man for eksempel bruker iPad eller Chromebook, som har kommet som en erstatning i stedet for å skrive for hånd med blyant og papir. Det neste nivået i modellen er *augmentation* (*forstørring*). Her erstatter verktøyet den gamle arbeidsmetoden, og teknologien forstørrer mulighetene som den gamle arbeidsmetoden har, som tilfører forbedringer for elevene. I skolen er Chromebook et av de mest brukte digitale verktøyene som er i bruk i skolen. I dette tilfellet vil det være mulighet for at elever kan jobbe inne på samme dokument, fra hver sin Chromebook.. For eksempel i programmet *Google Docs*, hvor elevene kan redigere samtidig, og også se hva de andre elevene skriver. Dette vil da være en forstørring av mulighetene som verktøyet har.

Det tredje nivået er *modification* (*endring*). I dette nivået kan teknologien bidra til endringer i undervisningen, og kan føre til økte muligheter for læring hos elevene. Det siste nivået er *redefinition* (*omdefinering*). Her bidrar det digitale verktøyet til arbeid på nye måter som ikke kunne vært mulig med de gamle arbeidsmetodene. For eksempel, det å lage sammensatte tekster med lyd og video, noe som man kan anse som umulig å gjøre med blyant og papir. Så ut ifra hva vi kan se i denne modellen, er det flere måter et digitalt verktøy kan påvirke hvordan undervisningen foregår i de ulike stegene. Vi skal i kapittel 5 se på hvor vårt digitale verktøy passer inn i denne modellen.

### 3 Metode

I dette kapitlet skal vi se på forskningsmetoden vi brukte i vår studie, med utgangspunkt i vår problemstilling for avhandlingen. Vi skal se på teoretiske aspekter ved den kvalitative metoden, og senere blir intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuet og transkripsjonen presentert. Vi skal også se på gjennomføringen av observasjonen og elevenes spørreskjema. Avslutningsvis skal vi analysere våre forskningsmetoder som helhet og vurdere studiens refleksivitet, relevans og validitet.

“Kvalitative metoder er et felt i utvikling. Feltet preges av entusiasme, spenning og nye muligheter for forskning” (Thagaard, 2018, s. 11). Når man tar i bruk kvalitative metoder, ønsker vi å være i felten og å få nær kontakt mellom oss som forskere og personer i felten. I dette tilfellet er det elever og lærere i klasserommet. I vår forskning har vi brukt både deltakende observasjoner av elever og intervju av lærere. Vi brukte også en kvalitativ spørreundersøkelse der spørsmålene var åpne. Dette gjorde vi for å få et elevperspektiv på casestudiet ved siden av intervjuet av læreren. Spørreundersøkelsen og intervjuene ble gjennomført etter at elevene hadde produsert podkast over flere timer.

Som en del av intervensjonen vår, kommer symbolsk interaksjonisme inn. Teorien om symbolsk interaksjonisme handler om elevenes evne til å samhandle med andre (Thagaard, 2018, s. 34). Elevene fikk se viktigheten av å samhandle med andre da de holdt på med arbeidet rundt podkastopplegget. Teorien handler også om å kunne forstå hverandre og å forstå og fortolke sin sosiale virkelighet (Thagaard, 2018, s. 34).

Kvalitative forskningsmetoder ses på som et veldig fleksibelt forskningsopplegg (Thagaard, 2018, s. 27). Vi får mulighet til å jobbe med flere sider av forskningen samtidig. Vi får jobbet med designet i starten og kan videreutvikle det senere. I løpet av vår tid i felten, samlet vi inn data. Denne dataen måtte jobbes med underveis, og det var våre deltakere som gjorde at vi fikk mulighet til å utvikle og analysere dataen i vårt forskningsprosjekt. Vi skjønnte fort at det var viktig for oss å være fleksible når det kom til arbeid med den kvalitative forskningen. Ettersom vi hadde en fleksibel plan for gjennomføring av prosjektet, kunne vi enkelt endre strategier for å utvikle data mens vi var i gang (Thagaard, 2018, s. 28).

### 3.1 Metodisk tilnærming

Studien vår baserer seg på en kvalitativ metode. Vi ser på kvalitativ metode som den mest kompetente metoden basert på hva vi ønsker å finne ut i vår masteroppgave. Som nevnt tidligere har vi valgt å bruke observasjon, intervju og spørreskjema som metode, men casestudie er vår hovedmetode, med de andre metodene som tillegg for å danne et godt grunnlag for studien vår. Særlig under intervjuet var det viktig med en god start slik at informantene skulle se på oss som seriøse og at vi var interesserte i det de fortalte. Vi startet med å fortelle om formålet med intervjuet og hvordan vi skulle bruke lydopptaket, samt spurte om de hadde noen spørsmål før vi begynte (Brinkmann & Kvale, 2015, s.160). Grunnen til at vi valgte å gjennomføre intervju, var fordi vi ønsket å være ute i felten og å høre hvordan erfarne norsklærere responderer på bruken av podkast. Vi ville også finne ut hvordan bruk av elevprodusert podkast eventuelt har forandret seg eller hvordan det kan endre hvordan lærere legger opp faget. Ved hjelp av intervjuene ønsket vi å diskutere hvordan vi kan bruke podkast i arbeid med muntlighet i norskfaget på mellomtrinnet. Vi så på dette som en spennende måte å tolke data på, og vi fikk da mulighet til å reflektere over hvordan vi varierer mellom undervisningsmetodene når vi skal arbeide med muntlighet i norskfaget. Vi ønsket selvsagt at alle elevene skulle kjenne på mestring og bli motiverte av denne måten å jobbe med norskfaget på, men det er ikke nødvendigvis at denne måten fungerte i akkurat disse klassene.

### 3.2 Utvalg

Når vi skulle finne utvalget til vår studie, tenkte vi at det var hensiktsmessig å benytte en seleksjonsmetode som kunne sikre oss et utvalg som var villige til å være med på vår undersøkelse (Thagaard, 2018, s. 56). Derfor valgte vi å bruke skoler som vi hadde en form for tilknytning til, enten skoler fra praksis eller tidligere arbeidsplasser. Vi ønsket likevel ikke å påvirke resultatene våre, og derfor valgte vi klasser som vi ikke kjente til fra før.

Når det kommer til utvalgets størrelse, valgte vi å gå for et antall som gjorde det mulig å gjennomføre omfattende analyser på den tiden vi hadde til rådighet for masteravhandlingen. Kvalitative analyser i form av transkripsjon er både tid- og ressurskrevende (Thagaard, 2018, s. 59). Ettersom vi valgte flere kvalitative metoder for å få mest mulig data på vår studie,



tenkte vi det var nok med to enkeltintervjuer ved siden av deltakende observasjoner og et åpent spørreskjema av elevene.

Denne studien har som hensikt å finne ut hvordan podkast fungerer i arbeid med muntlighet i norskfaget. Siden vi antar at det er få elever som har i skolen som har erfaring med podkast, benyttet vi et strategisk utvalg med hensikt om å belyse problemstillingen vår på en best mulig måte (Malterud, 2017, s. 58). Som utvalg for vår masteravhandling, så har vi valgt å bruke en lærer på mellomtrinnet fra to ulike skoler. Vi ønsket å finne lærere som hadde lang erfaring innen norskfaget, der en av lærerne har god erfaring med bruk av podkast i klasserommet og en lærer som ikke er kjent med det. Dette viste seg å være vanskelig, så det endte med to lærere med lang erfaring i norskfaget, men uten tilstrekkelig erfaring med podkast. Vi ønsket også å høre deres tanker om hvorvidt digitaliseringen har bidratt til større muligheter for å jobbe med muntlighet i norskfaget.

Vi kontaktet avdelingsleder ved to ulike skoler, og de ble bedt om å videresende vår forespørsel om frivillig deltakelse til vårt masterprosjekt til de deltakerne som var aktuelle. I vår forespørsel fortalte vi kort og presist hensikten med oppgaven, dato for intervju, samt deres samtykke til frivillig deltakelse og muligheten om å trekke seg når som helst underveis. Det var viktig for oss å påpeke at vi hadde respekt for retten til elevene om anonymitet og retten til å delta eller ikke delta i prosjektet vårt (Thagaard, 2018, s. 60). Det var viktig for oss å inkludere elevene som ikke ønsket å delta i prosjektet vårt. Derfor fikk de lov å være med på opplegget, bare at vi verken observerte de eller at de trengte å svare på spørreundersøkelsen. De fikk også beskjed om at de kunne bidra til gruppearbeidet, men de trengte ikke å delta på selve podkastinnspillingen. Etter å ha fått alle samtykkesskjemaene tilbake, så vi at samtlige elever hadde fått samtykke fra sine foresatte til å delta i prosjektet vårt.

### 3.3 Datainnsamling

Når vi skal observere må vi ha tenkt over hva vi skal se etter. "Hvem gjør hva, sammen med hvem?" "Hva går samhandlingen ut på?" "Hvorfor samhandler deltakerne, og hvilke ferdigheter bringer de med seg inn i samhandlingen?" (Thagaard, 2018, s. 69). Det er viktig å fange opp hver eneste ting som foregår mellom elevene i klasserommet. Fordelen for oss var

at vi var to observatører, med fire øyne til sammen som kunne observere. Vi prøvde så godt som vi kunne å være observatører fra sidelinjen, men vi måtte hjelpe til litt dersom de hadde noen spørsmål i forhold til podkastingen, siden det var vi som hadde laget opplegget. Så det ble observasjon med en liten grad av deltakelse.

Deltakende observasjoner brukes for å ta del i deltakernes aktiviteter og snakke med deltakerne i klasserommet. Gjennom observasjonen studerte vi elevenes samhandling med andre da de holdt på med en bestemt aktivitet, uten å forstyrre deres arbeid for mye. “Det er viktig at vi etablerer et tilstrekkelig nært forhold til at vi kan oppnå en forståelse av hvordan deltakere i felten opplever sin situasjon” (Thagaard, 2018, s. 64). I vårt tilfelle observerte vi elevene i klasserommet, mens de arbeidet i grupper om dialekter, før de skulle spille inn selve podkasten. Selve gjennomføringen og resultatene kommer senere i oppgaven.

Deltakere kan se på oss forskere som noe positivt siden vi er interessert i dem, og at vi ønsker å lære noe fra dem (Thagaard, 2018, s. 66) På bakgrunn av dette hadde vi et håp om at elevene skulle ønske å bidra til prosjektet, og at de skulle være lærevillige og engasjerte.

### 3.3.1 Spørreskjema

Kvalitative spørreskjema kommer i form av åpne spørsmål til deltakerne. I vår studie fikk elevene utdelt et spørreskjema med seks åpne spørsmål hvor de skulle svare med 1-2 setninger. Dette var det siste elevene skulle gjøre etter å ha produsert podkast og spilt episoden av foran klassen. Vi satte et krav til 1-2 setninger slik at det skulle være mulig for de fleste elevene å kunne svare på spørsmålene. Det elevene ble spurt om, var spørsmål knyttet til undervisningsopplegget vi hadde sammen med dem. Spørsmålene som ble stilt var overkommelige og ble utformet slik:

1. Hvordan syns du det var å jobbe med podkast i timen?
2. Hvordan syns du det var å bruke Anchor?
3. Hva syns du om å bruke podkast i stedet for å fremføre foran klassen?
4. Ville du laget podkast i norskfaget igjen? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hvorfor tror du podkast har blitt mer og mer populært i de siste årene?
6. Hvorfor synes du podkast var gøy/ikke gøy å jobbe med på skolen?

Grunnen til at vi valgte et kvalitativt spørreskjema var for å få elevenes synspunkt på det å arbeide med muntlighet gjennom produksjon av podkast. Vi ønsket å få elevenes ærlige svar med egne ord, for senere å sammenlikne elevperspektivet med lærerperspektivet.

### 3.3.2 Forberedelse til intervensjon

I vårt undervisningsopplegg gjennomførte vi en intervensjon i klasserommet. “En intervensjon innebærer en form for *innblanding*. Innenfor vitenskapelig forskning dreier det seg om studier som har det til felles at de inkluderer en konkret og planlagt inngripen i det empiriske feltet de har som hensikt å granske nærmere” (Dalland, 2021, s. 210). I og med at noe av hensikten med vår studie var at vi selv skulle utvikle oss når det gjaldt å ta i bruk digitale hjelpemidler på en norskdidaktisk måte, så var det bare naturlig at vi selv inkluderte oss i opplegget. Dalland (2021) snakker om fire dimensjoner som har sammenheng med hvordan intervensjonen blir planlagt og gjennomført (Dalland, 2021, s. 213). Den første dimensjonen er *formålet* med intervensjonen. I vårt tilfelle var det å bidra til å utvikle elevenes muntlige og digitale kompetanse gjennom arbeid med podkast i norskfaget. Det var også viktig for oss å sikre oss at begge klassene vi gjennomførte studien i, fikk likt undervisningsopplegg.

Den andre dimensjonen er aktiviteten som intervensjonen legger opp til, som skiller seg fra vanlig undervisning, altså en *ytre aktivitet* (Dalland, 2021, s. 213). I vår studie dreier dette seg om elevprodusert podkast. Siden dette er noe som det er gjort begrenset med forskning på i norske skoler, planla vi et undervisningsopplegg som forhåpentligvis skulle bidra til økt kompetanse innen muntlighet i norskfaget hos elevene. Den tredje dimensjonen er forskerens rolle i planlegging, gjennomføring og evaluering, og særlig arbeidsfordelingen i forholdet mellom forsker og lærer (Dalland, 2021, s. 213). I vårt tilfelle planla vi hele opplegget selv, og vi gjennomførte deler av undervisningsopplegget selv. Vi gjennomførte en introduksjon av opplegget selv, men elevene skulle jobbe med den elevproduserte podkasten deres selv i tildelte grupper. Evalueringen av podkastene kom i form av tilbakemelding fra klassens lærer, men også fra medelevene. Den kvalitative spørreundersøkelsen elevene skulle gjennomføre etter endt opplegg, ble også en del av evalueringen.

Den siste dimensjonen er læringsutbyttet som knyttes til intervensjonen (Dalland, 2021, s. 213). Dette er noe vi fikk svar på gjennom den kvalitative spørreundersøkelsen som elevene gjennomførte etter endt undervisningsopplegg. Det kom også noen tanker fra læreren i intervjuet som ble gjennomført etter undervisningsopplegget, hvor lærerne blant annet pekte på godt læringsutbytte.

Ut ifra kjennetegnene som man finner i Dalland (2021), kan man si at intervensjonen er en aksjonsforskning. Dette er fordi formålet er å “løse en konkret utfordring i praksisfeltet og bidra til å fremskaffe kunnskap om praksisfeltet i et videre perspektiv, ofte knyttet til lærerens læring. Eksplisitt siktemål om endring” (Dalland, 2021, s. 233). Dette er noe som korresponderer med vårt eget formål med intervensjonen, altså å forske på et felt som ikke er så dypt utforsket i norsk forskning. Også under den ytre aktiviteten stemmer aksjonsforskning-syklusen overens med (Dalland, 2021, s. 233):

Aksjonsforsknings-syklusen:

1. Identifisere en problemstilling og danne seg et bilde av hvordan den kan løses.
2. Utvikle og gjennomføre en konkret handling for å svare på problemstillingen.
3. Samle data.
4. Analysere data og svare på problemstillingen.
5. Rapportere resultatet i vitenskapelig forstand
6. Eventuelt gjenta syklusen, justert fra ny innsikt

I dette kjennetegnet kan man trekke likheter med vår egen intervensjon i klasserommet. Den eneste forskjellen man kan se, er at vi for øyeblikket ikke har noen plan om å gjenta syklusen, men man kan ikke utelukke dette fullstendig.

Under forholdet mellom forsker og lærer er det nok noen enkle ulikheter. Under kjennetegnene på aksjonsforskning, når det gjelder forholdet mellom forsker og lærer står det at: “forskende partnerskap, lærer og forsker samarbeider på lik linje med utgangspunkt i lærerens behov eller utilfredshet. Læreren er initiativtaker som inviterer til samarbeid. Forskeren undersøker, analyserer og dokumenterer prosessen” (Dalland, 2021, s. 233).

I vår intervensjon i klasserommet kan vi si at det er vi som er initiativtakere, samtidig som vi også i en forstand er lærere i klasserommet, ettersom vi gjennomførte deler av

undervisningsopplegget. Vi var ikke bare passive observerende forskere som undersøkte, analyserte og dokumenterte prosessen.

I det siste kjennetegnet som handler om læringsutbytte, korresponderer læringsutbytte aspektet bedre med kjennetegnene for aksjonslæring som sier at: “Lærerens læring: Få større innsikt i og bevissthet om sin egen praksis og dermed settes i stand til å ta gode faglige og pedagogiske valg” (Dalland, 2021, s. 233). Dette samsvarer med vårt formål med masterstudien fra et tidlig stadium, om at forskningen er for vår egen læring og kompetanse innen emnet i faget.

I caset for studien vår skulle elevene lage og redigere en podkast. Sjangeren var relativt fri, så lenge de holdt seg til tema som var *dialekter*. Vi valgte å finne et spennende tema og bruke kjendiser for å kunne motivere elevene til å gjøre en innsats i arbeidet med podkasten. Vi valgte ut kjendiser som er aktuelle for deres målgruppe og som de har hørt om, for at de skulle kjenne på et eierskap til deres arbeid. Det er anbefalt å bruke en del tid på forberedelser når man skal lage en podkast. Det anbefales at elevene får minst fire undervisningsøkter til planlegging siden det er mye som skal planlegges før innspilling (Dversnes, u.å) I vår studie var det begrenset med hvor mye tid man kunne bruke ved skolebesøkene. Derfor ble det vanskelig å bruke anbefalt tid på planlegging før selve podkastinnspillingen. Vi hadde fire undervisningstimer til rådighet. Elevene fikk utdelt spørreskjemaet i den fjerde timen på slutten av timen (vedlegg 1). Dette var en del av undervisningsopplegget og det var det siste de skulle gjøre før vi takket for oss.

### 3.3.3 Forberedelse til intervju og intervjuguide

Vi tok i bruk intervju som metode for å få innsikt i lærerens opplevelser og synspunkt på undervisningsopplegget vi la fram for elevene (Thagaard, 2018, s. 12). I vår studie har vi tatt i bruk et såkalt strukturert opplegg på intervjuet. Vi utformet spørsmålene på forhånd, som vi sendte til deltakerne. Det kvalitative aspektet ved denne måten å intervju på, er at deltakeren står fritt til å utforme svarene sine, og deltakeren kan presentere sin egen forståelse av temaet (Thagaard, 2018, s. 90). Fordelen ved å bruke strukturert opplegg til intervjuene er at vi kan sammenlikne de deltakerne vi skal intervju, ettersom de svarer på de samme spørsmålene.

Det som gjorde dette spennende var at man kunne få helt ulike svar, selv ved å stille de samme spørsmålene.

Intervju kan være en interessant kvalitativ metode for å innhente informasjon. “Når informanter får muligheten til å utdype svarene sine, får du tilgang til deres personlige oppfatninger. Kvalitative intervjuer fremskaffer altså detaljert informasjon som er spesielt nyttig når forskerens mål er å studere hvorfor eller hvordan ulike fenomener opptrer” (Dalland, 2021, s. 92). Ifølge Dalland (2021) er det flere typer intervjuer, og hva som kjennetegner dem, avhenger av hva intervjuet skal undersøke. I vårt tilfelle er det et deskriptivt design på vårt intervju, da vi er på utkikk etter hvordan og hvorfor noe er som det er (Dalland, 2021, s. 94). Vi har også gått for et semistrukturert intervju hvor vi har noen hovedspørsmål som er klare, men her er vi også klare for å stille oppfølgingsspørsmål om vi føler det kommer naturlig, og med tanke på hva vi får ut av informantene våre. Når vi skal gjennomføre intervjuene er det viktig at vi er aktive gjennom hele intervjuet. “I intervjusamtalen må du som intervjuer ta raske beslutninger: Trenger du å følge opp spørsmålet, spørre om utdyping, be om bekreftelse på om du har oppfattet riktig, eller skal du gå videre i intervjuguiden?” (Dalland, 2021, s. 97). Dette betyr at vi må lage en god intervjuguide på forhånd som hjelper oss å holde oss til tema, som sikrer at informantene får samme spørsmål og at det blir skapt en oversikt som vil bidra til bedre struktur i intervjuet.

### 3.3.4 utfordringer med intervjuer

Intervju kan være en hensiktsmessig kvalitativ metode for å innhente informasjon, men det kan også komme utfordringer med metoden. Kvaliteten på intervjuene er avhengig av informantens evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller atferd som de blir spurt om (Dalland, 2021, s. 92). De må ikke holde noe tilbake, for at intervjuet skal være tillitsvekkende. Dette kan nok være et av problemene man kan støte på når man skal gjennomføre kvalitativt intervju. I intervjuene gjelder det å lage gode spørsmål som gir utdypende svar fra informantene. Den israelsk-amerikanske psykologen Kahneman (2011) beskriver hvordan vi har to tankesett, ett raskt og nokså ubevisst, og ett mer langsamt og analytisk. For at intervjuer skal fungere kunnskapsproduserende, må lederen av intervjuet stille spørsmål på en slik måte at respondentene tar i bruk det reflekterte, langsomme tankesettet (Dalland, 2021, s. 92). Så selv om våre informanter er voksne lærere, må vi tenke

over hvordan vi stiller spørsmålene til informantene, slik at vi får gode og reflekterte svar på spørsmålene våre.

Noen av de som er mest kritiske til intervju, hevder at intervju bare kan si noe om den sosiale interaksjonen som finner sted i intervjusituasjonen (Dalland, 2021, s. 93). Kritikerne av intervjuer forteller at “intervjuer kun kan gi kunnskap om hvordan folk snakker om ulike ting, men ikke svare på hva de faktisk gjør, og hvordan de gjør det” (Dalland, 2021, s. 93). De som er kritiske til intervjuer har for såvidt et poeng, men med gode og reflekterte spørsmål bør det være mulig å få gode svar. Et intervju er også et direkte samspill mellom mennesker der det temporale utfoldelsestempo, stemmeleie og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for de som deltar i samtalen, men for leseren av transkripsjonen kan ikke dette bli oppfattet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

### 3.4 Gjennomføring av casestudie

Vi dro på besøk til to ulike skoler plassert i to forskjellige kommuner, for å teste ut opplegget vi hadde laget. Vi vil holde skolene anonyme og vil derfor kalle de “skole 1” og “skole 2” i resten av oppgaven. Vi brukte 4 timer på hver skole, hvor det første besøket ble fordelt over to ulike dager. Besøket på “skole 2” ble gjennomført på en dag. På vårt første besøk på “skole 1” var det 16 elever på 7.trinn som skulle være med å bidra til vårt prosjekt. Vi hadde sendt ut samtykkeskjema til samtlige på forhånd, og fikk disse tilbake av læreren deres med signatur av foresatte før vi begynte. Vi brukte første time til å snakke om podkast. Her presenterte vi podkast som digitalt verktøy, og det ble gått gjennom hva som er viktig å huske på når man skal produsere podkast. I andre time skulle elevene bli kjent med nettsiden *Anchor* der de skulle produsere podkasten. Andre og tredje time gikk til både forberedelse og planlegging av podkasten, og innspilling av podkasten. Fjerde og siste time brukte elevene til siste endringer og klipping, før de skulle vise frem podkastene de hadde laget (vedlegg 1).

Vi startet timen med å presentere prosjektet vårt. Vi var interessert i å høre om de hadde jobbet med podkast tidligere. Noen elever hadde hørt om podkast, men ingen hadde arbeidet med podkast i skolesammenheng. Vi snakket først litt generelt om podkast, før vi presenterte oppgaven for dem.

Oppgaven til elevene var at de skulle lage en egenprodusert podkast, der temaet var dialekter. Elevene fikk tildelt en kjendis som de skulle finne ut litt mer om, samtidig som de skulle finne ut hvilken dialekt denne kjendisen hadde, og hva som kjennetegnet denne dialekten. De stod helt fritt til å bestemme hvilke fakta de skulle ha med om kjendisen. Denne oppgaven var en gruppeoppgave, med grupper på tre til fire elever på hver gruppe som deres lærer hadde laget på forhånd. Når vi skulle trekke kjendiser for gruppene valgte vi å lage et “lykkehjul” ved bruk av digitale verktøy, hvor elevene fikk følge med på hvilken kjendis gruppen deres skulle presentere. Vi valgte kjendiser som vi regnet med at elevene kjente til, og vi prøvde også å finne kjendiser fra hele Norge. Kjendisene som elevene kunne trekke var Oskar Westerlin, Sophie Elise, Kronprinsesse Mette Marit, Therese Johaug, Victor Sotberg, Jørgine Vasstrand og Erling Braut Haaland. Dette var strategisk utvalgt for å sørge for at minst én av elevene i gruppen hadde kjennskap til kjendisen fra før.

Da vi hadde presentert oppgaven viste vi en modelltekst, hvor vi hadde spilt inn en podkast som tok for seg det samme temaet som elevene skulle arbeide med. Dette gjorde vi for å vise et eksempel, og vi tok for oss hva vi kunne gjort annerledes. Vi gjorde også dette for å ufarliggjøre det å høre sin egen stemme. Etter noen spørsmål fra elevene, satte de seg i gruppene og begynte å gjøre seg kjent med nettsiden *Anchor*, som de skulle bruke til å produsere podkasten. Her fikk de testet ut hvordan de spilte inn, hvordan de klippet og limte inn, hvordan de kunne legge inn jingler (melodier) og hvordan de kunne laste ned andre lyder. Etter å ha gjort seg kjent med det digitale verktøyet, begynte de etter hvert å lete etter informasjon om deres tildelte kjendis. Vi var tre voksne som var villige til å hjelpe dersom elevene lurte på noe. Det var viktig for oss at elevene fikk prøve og feile selv, uten innblanding fra oss. Etter å ha funnet frem all informasjonen om kjendisen, kunne de begynne å planlegge manuset for podkastinnspillingen. De fordelte oppgaver, og sørget for at alle i gruppen skulle si litt hver. Da elevene skulle spille inn, var det viktig at de fikk sitte alene på et rom for å unngå bakgrunnsstøy i det innspilte materialet. På “skole 1” var det svært få rom tilgjengelig, mens på “skole 2” var det mange rom å benytte seg av. Dette gjorde at alle gruppene på “skole 2” fikk sitte for seg selv under hele prosjektet, mens på “skole 1” måtte de fleste sitte i klasserommet under store deler av prosjektet. De måtte deretter i tur, bytte på å sette seg inn på et rom for å spille inn. Etter at elevene hadde gjort flere forsøk på å spille inn og klippet og limt inn sine bidrag, fikk de lagret et sluttprodukt som skulle bli fremført i klasserommet for de andre elevene. Vi spilte av en og en podkastepisode, og medelevene



skulle kommentere positive tilbakemeldinger på arbeidet til den aktuelle gruppen. Dette fungerte veldig fint ved begge skolene. Vårt inntrykk var at alle koste seg, til tross for at noen syntes det var flaut å høre sin egen stemme.

Som nevnt måtte vi kjøre to timer fordelt på to dager på “skole 1”. Vi kjørte samme opplegget, bare at vi kom tilbake dagen etter og lot de spille inn og vise podkasten deres for klassen på dag to. Vi skal gå mer detaljert inn på funnene fra dette casestudiet senere i vår avhandling.

### 3.4.1 Gjennomføring observasjon

Vi valgte å observere elevene under hele vår casestudie. Vi gjennomførte en deltakende observasjon. Når man driver med *deltakerobservasjon*, er forskeren deltakende for å se på det som studeres, og for å kunne forklare problemstillingen innenfra (Malterud, 2017, s. 150). Vår rolle i denne sammenhengen var at vi både var tilskuere og deltakere. Dette kunne være utfordrende, og vi måtte passe på å ikke påvirke elevene i noen grad. Observasjonen ble brukt som et forarbeid som la grunnlag for intervjuet med lærerne, i tillegg til selve casestudiet. De fleste observasjonene handlet om elevene, som vi i intervjuet kunne diskutere videre. Til å begynne med var det vanskelig å vite hva vi skulle observere. Derfor begynte vi å notere ned absolutt alt vi så og la merke til. Både hva elevene tok for seg og hvordan læreren opptrådte i klasserommet. Vi noterte ned alt av observasjoner vi foretok oss i de to ulike klassene. Vi gikk hver for oss rundt blant gruppene, og skrev ned ting vi la merke til. Det kunne være observasjoner som gikk på arbeidsmoral, konsentrasjon eller lederansvar i gruppen. Vi skrev også ned observasjoner fra selve fremføringen av de ferdigproduserte podkastene. Vi så på reaksjoner på trekningen av kjendiser, reaksjoner på gruppene som viste frem sitt sluttprodukt og reaksjoner på medelevene som lyttet til de andres podkast.

### 3.4.2 Gjennomføring av spørreskjema

Etter vi hadde gjennomført opplegget vi hadde laget på de to ulike skolene, skulle elevene gjennomføre et anonymt spørreskjema som ble opprettet i *Google skjemaer*. Dette gjorde at elevene enkelt og anonymt kunne svare på spørsmålene vi hadde i skjemaet, uten å være redd for at vi skulle vite hvem som hadde svart hva. Vi fikk deretter inn resultatene som fungerte veldig ryddig og oversiktlig. Det gjorde det også enkelt for både oss og elevene, siden begge skolene benyttet seg av *Google-plattformen* som skoleplattform. Før elevene satte i gang med spørreskjemaet, gav vi beskjed om at vi ville at de skulle svare med utfyllende setninger, ikke bare svare med korte svar som “gøy”, “kjedelig” eller lignende. Dette så vi på som en lur avgjørelse, da alle svarene vi fikk inn fra begge skolene inneholdt utfyllende svar. Skjemaet inneholdt kun åpne spørsmål som elevene skulle svare på med fullstendige setninger. Det var i alt 6 spørsmål som elevene skulle svare på, i tillegg til et åpent spørsmål til slutt der elevene kunne legge til eventuelle andre ting de hadde på hjertet. Når svarene fra elevene var samlet inn, ble disse deretter flyttet fra *Google skjemaer* til et annet dokument, før skjemaet ble slettet (se vedlegg 4).

### 3.4.3 Gjennomføring av intervju

I tillegg til spørreskjemaene for elevene, ble også intervjuene av lærerne gjennomført etter endt undervisningsopplegg. Måten vi gjorde dette på, var at vi fant et rom der vi ikke kunne bli forstyrret gjennom hele prosessen for å gjennomføre dette. Fortstyrrelser under intervjuet hadde gjort transkriberingen mer krevende. Intervju-informantene ble på forhånd informert om hvilke rettigheter de hadde gjennom informasjonsskrivet, og fikk også generell informasjon før selve intervjuet startet. Det finnes flere måter man kan registrere informasjonen som blir formidlet i et intervju på. Disse omfatter lydopptak, videoopptak, notatskriving og bruk av hukommelsen, men av disse formene er nok lydopptak den vanligste å benytte seg av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). For vår gjennomføring av vårt intervju, fikk vi tips om en app som heter *Diktafon*. Det er en app som er utviklet av nettsiden nettskjema.no, som tilbyr kryptert lagring av sensitive data. Dette verktøyet ble vi anbefalt av noen vi kjenner og er også anbefalt av UiS som et verktøy som skal bli brukt i slike sammenhenger. Måten denne appen fungerer er at man har blant annet muligheten til å gjøre et opptak på sin egen mobiltelefon, og når dette opptaket avsluttes vil det bli kryptert direkte til nettskjema.no før det blir slettet mobiltelefonen. På denne måten blir ikke sensitive opplysninger lagret på personlige mobiler, men sendt direkte til skjemaet. Deretter vil man da

altså ikke få tilgang til lydopptaket på mobilen, så den eneste måten å få tilgang til den sensitive informasjonen på er gjennom å logge seg inn via Feide på nettskjema.no.

For å forsikre oss om at ingenting skulle gå galt, benyttet vi oss av to telefoner som ble satt på flymodus slik at ikke eventuelle anrop skulle avbryte opptaket. Grunnen til at vi valgte å benytte oss av to mobiler, var fordi hvis mot all formodning noe skulle gå galt med enten appen eller telefonen under opptak, så hadde vi en mobil ekstra som gjorde opptak slik at informasjonen ikke gikk tapt. I intervjuene stilte vi spørsmål som vi anså som viktige å finne svar på med tanke på problemstillingen vår. Intervjuet var også for å forstå dagliglivet til lærerne, og for å se om denne arbeidsmetoden hadde noe for seg i fra deres perspektiv, som gjerne er formålet med et kvalitativt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

Under intervjuet bestemte vi oss for at det var en av oss som skulle stille de planlagte spørsmålene for begge intervju-informantene, mens den som ikke stilte de forhåndsvalgte spørsmålene kunne hoppe inn med oppfølgingsspørsmål eller nye spørsmål, der det viste seg å være hensiktsmessig. Dette var for at vi skulle prøve å holde de to intervjuene så like som overhodet mulig. Etter det første intervjuet ble det stilt en del oppfølgingsspørsmål og nye spørsmål, så derfor valgte vi å inkludere disse nye spørsmålene som dukket opp i det første intervjuet, også i det andre intervjuet. Dette gjorde vi for å prøve å holde intervjuene så like som det lot seg gjøre. Samtalene utartet seg riktignok i ulike retninger etter hvilke synspunkt informantene hadde på det vi spurte dem om. Intervjuene tok ikke mer enn 11 minutter for informant ved "skole 1" og 14 minutter ved "skole 2". Informantene fikk også muligheten til å legge til andre kommentarer på slutten av intervjuet dersom de hadde noe mer å tilføye. Etter at informantene var fornøyde med innholdet i intervjuet, sendte vi intervjuene fra *Diktafon* til *Nettskjema* for transkripsjon.

#### 3.4.4 Transkribering

Etter datainnsamling skal materialet samles, organiseres og gjøres tilgjengelig for analyse (Malterud, 2017, s. 77). Å transkribere handler om å gjøre tale om til forståelig tekst. Leseren skal få et indirekte bilde av det som skjedde i intervjuene. Et lydopptak er fullt av informasjon, og vi må prøve å få fram hva informantene faktisk mener. Når man transkriberer kan meninger og tolkninger gå tapt (Malterud, 2017, s. 77). I vårt tilfelle var begge forskere til stede under hele intervjuet, som vil si at vi kunne lese både kroppsspråk og holdninger

underveis i intervjuet. Etter intervjuene ble gjennomført, måtte vi transkribere begge intervjuene, som er en viktig del av tolkningen og analysen av intervjuet som vi har gjennomført. Vi valgte å transkribere lydopptakene fra intervjuene samme dag som intervjuene ble gjennomført. Dette gjorde vi fordi vi følte at det var det enkleste med tanke på at intervjuet var “ferskt” i minnet. Vi gjorde dette samme dag for å prøve å øke kvaliteten på tolkningen med tanke på ulike inntrykk som man satte igjen med etter intervjuet. I transkriberingen valgte vi å gå for en litterær stil, som vil si at vi ikke har med eventuelle lyder, tonefall eller liknende i transkripsjonen. Når det gjelder målformen for transkriberingen ble intervjuet skrevet om fra dialekt til bokmål, for å gjøre det lettere å forstå og tolke i senere bruk av intervjumaterialet. Noe som man også må være oppmerksom på er deres pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210).

Det stilles ofte spørsmål om de som intervjuer sin reliabilitet i intervjuforskning. I motsetning til den sosiolingvistiske forskningen, blir uansett påliteligheten sjelden nevnt i samfunnsvitenskapelige intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Det er forskjeller som kan komme når to ulike personer gjennomfører transkripsjoner. Man kan for eksempel ha hørt feil, man kan ha ulike oppfatninger når det gjelder pauser i samtalen, med tanke på hvor personen som transkriberer eventuelt velger å sette komma eller punktum. Dette løste vi ved at begge studentene var til stede under transkriberingen.

### 3.5 Refleksjon rundt studien

Etter å ha gjennomført studien tenkte vi først og fremst over at vi skulle ha hatt en innføring i dialekter for elevene på forhånd. Vi skulle også gjerne hatt en undervisningsøkt i muntlighet på forhånd av dette podkast-prosjektet. Vi skulle ideelt sett hatt minst en dobbelttime til å gå gjennom ulike dialekter og målformer sammen med elevene, før vi gikk over til produksjon av podkast. En mulig gjennomgang av muntlighet med fokus på podkast, kunne ha gitt elevene verdifulle innblikk i hvordan innholdet i en podkast blir formidlet i denne muntlige sjangeren. Grunnen til at opplegget ble som det ble, var at studiens omfang og tidsaspekt ikke var stort nok. Det var begrenset hvor mye vi hadde mulighet til å gjennomføre på den tiden vi hadde. Så dette er en refleksjon som er verdt å ta med seg videre. Dersom vi hadde gjennomført denne innføringen i dialekter, og en bedre innføring i muntlighet i forkant av podkastarbeidet, kunne vi gitt elevene større forutsetninger for videre arbeid med prosjektet. I

og med at vi hadde både undervisning, observasjon, spørreskjema og intervju som en del av studien vår, kunne mye gått galt. Vi gikk inn med en innstilling om at alt som går galt, fortsatt ville være et betydelig funn som vi kan ta med oss inn i oppgaven. Vi følte at opplegget vårt fungerte bedre andre gang vi gjennomførte det. Dette er naturlig, ettersom vi allerede hadde fått testet opplegget på en klasse før vi skulle videre til “skole 2”. Sett på studien som en helhet, så var vi svært fornøyde med gjennomføringen. Elevene og lærerne var positive til opplegget, og vårt inntrykk var at alle koste seg med denne nye måten å arbeide på.

### 3.5.1 Validitet og relevans

Vi ser på validitet, relevans og refleksivitet rundt oppgaven som hensiktsmessig for å sikre god forskningskvalitet. Dette fordi validitet tar for seg avklaring av muligheter, mens relevans handler om hva leseren kan bygge videre på av denne studien. Refleksiviteten tar for seg våre tanker og evne til å stille spørsmål til våre egne fremgangsmåter i form av tvil og ettertanke (Malterud, 2017, s. 19).

Validering handler om å avklare muligheter, begrensninger, konsistens og relevans (Malterud, 2017, s. 192). Det er flere spørsmål vi må stille oss når vi ser på relevansen og utformingen av vår problemstilling. Gir utvalget et relevant grunnlag for det vi lurer på? Er begrepene våre egnet til å forstå fenomenet vi vil lære noe om? Gir våre funn relevante svar på problemstillingen vår? (Malterud, 2017, s. 192). Dette er spørsmål vi må stille oss når vi validerer oppgavens relevans. I våre intervju var det for det første viktig at informantene forstod spørsmålene våre. Deretter var det opp til oss å forstå deres svar, slik at råmaterialet i lydopptaket vårt presenterer en felles forståelse mellom oss som forskere og deltakere (Malterud, 2017, s. 193). Ettersom vi har transkribert intervjuet, har vi skrevet ned ordrett hva informantene våre har sagt. Likevel kan svarene bli tolket på en annen måte av forskerne enn hva deltakerne faktisk mente med det de svarte. Derfor kan det være til fordel for alle parter å ta en gjennomgang etter endt intervju, slik at det ikke forekommer noen misforståelser. I vår casestudie valgte vi å ikke sende tilbake intervju for deltakerbekreftelse fordi vi mente det ikke var hensiktsmessig for å kunne besvare vår problemstilling. Det er viktig for oss å forklare studien vår på en oversiktlig og forklarende måte. Vi er opptatt av å kommunisere på en måte som gjør at leseren forstår og anerkjenner kunnskapen vår (Malterud 2017, s. 196).

For å styrke validiteten til denne oppgaven, valgte vi å bruke flere kilder for å samle inn empiri, nemlig *triangulering*. Triangulering handler om å kombinere metoder for å styrke forskningen rundt det fenomenet man undersøker. I vårt prosjekt tok vi i bruk *kildetriangulering* som vil si at man henter inn data fra forskjellige kilder (Malterud, 2017, s. 201). Vi rekrutterte deltakere som befinner seg i ulike roller i forhold til casestudiet. 28 av 30 elever som deltok i vår casestudie, deltok også på spørreskjemaet vårt med åpne spørsmål. Denne undersøkelsen var anonym, slik at elevene kunne besvare spørsmålene på en åpen og ærlig måte. Vi intervjuet også lærerne deres som hadde en annen rolle i casestudiet. De var stort sett observatører og hjalp elevene dersom de hadde behov for dette. I tillegg deltok vi studenter som deltakende observatører, der vi noterte ned våre observasjoner fra start til slutt. På denne måten dannet vi et godt grunnlag for innsamling av data, fra elevperspektiv, lærer sitt perspektiv og våre perspektiv. Vi sammenlikner de ulike synspunktene til våre informanter for å øke validiteten på det fenomenet vi studerer. Ved å benytte oss av denne måten å samle inn data, ønsker vi å oppnå kunnskapsmessig merverdi (Malterud, 2017, s. 201).

For at denne avhandlingen skal bringe relevans, må studien vår bygge på en erkjennelse som kan brukes videre til et eller annet (Malterud, 2017, s. 21). Vi ønsker at lesere skal dra nytte av denne forskningen. Denne oppgaven har relevans ved at den tar for seg et fenomen som er svært aktuelt, og den kommer som en konsekvens av digitaliseringen i skolen. Podkast er et digitalt verktøy som vil passe utmerket med tanke på den nye læreplanens kompetansemål i norsk for 7.trinn. Dessuten er podkast noe som er lite forsket på, og vi ser derfor på det som relevant å se på hvilke muligheter vi har ved å bruke elevprodusert podkast som arbeidsmetode i norskfaget. Vi kan ikke garantere at denne studien har relevans før leserne kan bruke dette til noe nyttig.

### 3.5.2 Refleksivitet

Refleksivitet handler om å beskrive vår fremgang og stille spørsmål til våre egne konklusjoner (Malterud, 2017, s. 19). Vi må stille oss kritisk til det vi tar for oss, og se på hva vi kan endre på underveis. Vi var innstilte på å måtte skrote deler av resultater eller konklusjoner underveis i arbeidet vårt. Vi må hele tiden ha et åpent sinn i arbeid med oppgaven og ikke holde oss til en løsning. "Nærhet til stoffet kan vanskeliggjøre

refleksivitet" (Malterud, 2017, s. 20). Vi deltok i all datainnsamlingen selv, noe som både kan være en fordel og en ulempe. Etersom vi valgte to tilfeldige skoler, uten kjennskap til elevene, førte dette til at vi ikke kunne påvirke resultatet i noe særlig grad. Vi ønsket at vi skulle få ulike resultater ved de ulike skolene.. For oss var alle observasjoner og kommentarer fra elever verdifullt i vårt arbeid med å innhente data. En potensiell ulempe ved å ikke samle inn data selv, kunne vært at forskeren hadde fokusert på andre ting enn oss. Likevel ville dette også vært interessant å se om det hadde vært utslagsgivende for resultatene.

Refleksivitet presenterer de valgte vi har tatt for oss gjennom hele forskningsprosessen. Om vi hadde hatt lengre tid til forskningsprosjektet, ville potensielt resultatet sett helt annerledes ut. Vi kunne hatt flere informanter hvor vi hadde casestudiet over lengre tid, for å se hvordan elevene responderte med tanke på motivasjon og mestring over tid.

I vårt forskningsprosjekt har mye av tiden gått til transkribering, analyse av spørreskjema og grundig gjennomgang av observasjonene. Grunnen til at vi valgte såpass variasjon av metoder var at vi ønsket å danne et godt empirisk grunnlag for studien vår. Vi fant fort ut at det var en fordel å være to stykker når det kom til analyse av empirisk data. For at god forskning skal være mulig, er refleksivitet viktig. "Systematisk refleksjon over relevans og validitet er virkemidler for forvaltning av refleksivitet" (Malterud, 2017, s. 21). For å få til god forskning må vi forskere erkjenne betydningen av vårt ståsted i forskningsprosessen. Det er klart at vårt ståsted i denne oppgaven har betydning for resultatet. Vi må likevel akseptere at det kan forekomme endringer underveis. Vi må holde alle muligheter åpne i vårt arbeid, og ikke holde oss fast til ett mulig utfall. På denne måten kan oppgaven få utvikle seg selv i den retningen den skulle ønske.

### 3.5.3 Formelle etiske krav

Vi har gjennom forskningsarbeidet sørget for at alle informanter har vært anonyme. Vi har tatt forskningsetiske hensyn for å sikre at elever og lærere sin anonymitet gjennom hele forskningsprosjektet (Befring, 2015). Etter å ha sendt ut forespørsler til skolene og fått godkjennelse til å bruke dem til vår studie (vedlegg 4), sendte vi også ut et informasjonsskriv til de foresatte til elevene (vedlegg 4). Dette måtte de foresatte skrive under på for å sikre alle forskningsetiske hensyn. Alle foresatte til elevene signerte under, noe som gjorde at vi kunne

bruke alle elevene til vår casestudie. De foresatte ble opplyst om hvem vi var, hvem vi representerte og hva deres barn skulle være med på. Det ble også påpekt at elevene ble fremstilt anonymt i vår oppgave. Læreren fikk også et skriv (se vedlegg 4) som tok for seg alle de retningslinjene og krav læreren hadde. Det var viktig for oss å presisere at all data blir slettet etterpå, og at vi ikke beholder noe lagret etter september 2023. Før vi begynte på vår casestudie hadde alle involverte signert og akseptert et samtykkeskjema om å delta i vårt prosjekt (Befring, 2015).

For å kunne levere et forskningsprosjekt, må prosjektet vårt først bli godkjent av *Sikt*, tidligere kalt NSD. I søknaden må man oppgi hvilke opplysninger som skal brukes og hva som er formålet med prosjektet, og hvordan all data skal brukes og oppbevares. Etter at *Sikt* behandlet søknaden vår, ble den godkjent. Siden elevene på 7.trinn var yngre enn 16 år, måtte de ha foresattes underskrift. Det var viktig for oss å påpeke i samtykkeskjema at det ikke var negativt å ikke delta. Dette var noe vi var klar over på forhånd, at det kunne være elever som ikke ønsket å delta. Til vår datainnsamling brukte vi *google forms* til elevene som deltok på spørreskjema. Til intervjuene brukte vi *Diktafon* og *Nettskjema*, som en sikker app for opptak. Dette var anbefalt av Universitetet i Stavanger å bruke. Etter å ha tatt opptak i *Diktafon*, ble opptaket automatisk sendt til *Nettskjema*. Her ligger alle opptak trygt når vi arbeider med oppgaven, før vi sletter det etterpå. “*Nettskjema* kan håndtere sensitive personopplysninger i henhold til UiS sin klassifisering av data” (Universitetet i Stavanger, 2021). All data som er brukt i denne oppgaven er blitt anonymisert. Vi har som nevnt kalt informantene for “lærer 1” og “lærer 2” og “skole 1” og “skole 2”. Når vi snakker om bestemte elever har de fått benevnelsen “elev ved skole 1” eller “elev ved skole 2”. I og med at elevene leverte spørreskjemaene anonymt, fikk vi ikke noen personopplysninger av elevene etter de hadde svart på spørsmålene. Elevene snakket i podkastepisodene deres, men disse episodene ble kun vist for klassen, og ble etter dagen slettet fra våre brukere. Siden analysen vår baserer seg på intervjuene, spørreskjema og observasjon, var det ikke nødvendig å analysere podkastepisodene.



## 4 Presentasjon av funn

### 4.1 Resultat

Elevene svarte på et spørreskjema etter at vi hadde gjennomført undervisningsopplegget vårt. Ikke alle spørsmålene ble besvart av samtlige elever. Vi skal nå se på analysen av fire av de seks spørsmålene elevene svarte på, satt inn i en tabell. Siden de to siste spørsmålene fra spørreundersøkelsen er vanskeligere å få satt inn i en tabell, har vi valgt å presentere disse funnene uten å sette dem opp i en tabell. Når vi siterer elevene, har vi valgt å direkte sitere det de forteller. Vi legger dermed alt av syntaks og tegnsetting til side, og siterer direkte det elevene svarte på spørsmålene.

#### 4.1.1 Analyse spørreskjema

##### Hvordan synes du det var å jobbe med podkast i timen?

Spørsmål 1	Positiv opplevelse	Negativ opplevelse	Både positiv og negativ opplevelse	Antall svar	Antall elever totalt
Klasse 1	10	0	3	13	15
Klasse 2	15	0	0	15	15

Ett funn som det er verdt å legge merke til, er hvordan elevene synes selv det var å arbeide med podkast. I tabellen kan man se hvordan de to ulike klassene har respondert til hvordan de syntes at det var å arbeide med podkast i norskfaget. I tabellen kan man se at det var stor positivitet til arbeidsformen. Mye av tilbakemeldingene som kommer fra elevene omhandler at det var et gøy opplegg, og et spennende og nytt verktøy å jobbe med i norskfaget. “Eg synest at dette var eit gøy leremiddel å hålle på med.” I de aller fleste svarene kommer det til syne at elevene synes dette var noe som var gøy å jobbe med, og at det var gøy å arbeide med en arbeidsmetode de aldri har prøvd før, som kan støtte seg til utsagn fra elevene: “Eg synast det var veldig gøy å få gjør noko anleis enn det me pleier å gjøre, og at det var ein sånn kreativ oppgåve.”, “Det var veldig gøy at vi fikk lov til å lage våre egne ting og fikk lovt til å være kreative å finne på egen ting” som viser at elevene synes det var gøy å få utøve sin kreativitet i norskfaget. Noe som også blir påpekt av lærer 2 at “dette er jo så nytt for de men

det virker som de kan være kreative på fremvisningen som de hadde, så hadde de på en måte ulike tilnærminger, og tror nok at de kanskje lærer en del av hverandre så det bare blir bedre og bedre”. Som vil tilsi at elevene fikk vist i større grad kreativitet i løpet av dette prosjektet.

### Hvordan synes du det var å bruke Anchor.fm?

Spørsmål 2	Høy grad av enkelhet	Middels grad av enkelhet	Lav grad av enkelhet	Antall svar	Antall elever totalt
Klasse 1	12	1	0	13	15
Klasse 2	11	4	0	15	15

Ut fra svarene på det andre spørsmålet om brukervennligheten til podkast-verktøyet *Anchor*, viser det seg at i stor grad synes elevene på begge skolene at dette var et verktøy som var relativt enkelt å bruke. Et minus med gjennomføringsmodellen vi hadde, var at alle elevene måtte benytte seg av samme bruker på *Anchor* for å lage sin podkast, som bidro til at det til tider ble litt rot i “lydbiblioteket” i appen. Dette gjorde at noen av elevene brukte litt tid til å finne frem lydene sine. Dersom man ikke trykket på “lagre utkast” og lukket fanen, så var det fare for at arbeidet de allerede hadde gjort ble fjernet. Elevene måtte lete gjennom biblioteket for å finne akkurat de lydsporene de trengte.

En elev påpeker at “Eg synest det var ganske gøy og nytt og bruke anchor men eg likte ikkje at det bare forsvant ein dag etterpå”.

Når elevene måtte lete gjennom biblioteket for å finne sine egne lydspor kunne de høre sine medelevers lydspor, noe som ikke alle elevene var fornøyd med. “Det var eit lett program å bruke å forstå, men det var litt dumt at andre kunne sjå kva me spilte inn, mens me laget podkasten.” Dette problemet kunne vært unngått dersom hver elev hadde sin egen anchor-bruker. Alt i alt var elevene fornøyd med hvordan verktøyet fungerte, og hvor enkelt og lett det var å forstå. Noen elever skulle likevel ønske at ikke medelevene kunne se og høre det uferdige materialet til de andre gruppene.

### Hva syns du om ideen om å bruke podkast i stedet for fremføring foran klassen?

Spørsmål 3	Enig	Nokså enig	Uenig	Antall svar	Antall elever totalt
Klasse 1	5	6	2	13	15
Klasse 2	10	4	1	15	15

Når det kommer til det tredje spørsmålet i spørreskjemaet ser man at klassene er mer splittet når det gjelder å bruke podkast i stedet for fremføring. Noe som elevene var veldig opptatt av, var hvor ekkelt de synes det var å høre sin egen stemme på opptak foran klassen. Dette var noe som var spesielt sentralt hos “klasse 1”, der noe som blir poengtert av flere av elevene er: “litt dårlig for det var uvant å høre sin egen stemme”, “Å lage podkast var mykje bedre enn å fremføre foran klassen syns eg for eg syns at det var meir kofortabelt sjølv om stemmen min høyrtes grusom ut.”, “det var flaut å høre min egen stemme men vi fikk det til”. “ganske kleint men gøy, og spennende med nye ting”.

Flauhet rundt egen stemme var noe som var synlig i resultatene fra begge klassene. Resultatene viser også at “klasse 2” var mer åpen til ideen om å bruke podkast i stedet for fremføring. Dette er funn som nok vil være varierende fra klasse til klasse, da dette gjelder hva hvert individ i klasserommet synes om podkast og fremføring foran klassen som framføringsform. Noe som også blir uttrykt er at podkast kan være en arbeidsform som kan være grei å variere med: “Jeg synes man burde bytte litt på å ha podcast og å ha fremføring foran klassen. Jeg synes man burde begynne med det, men ikke kutte ut fremføring helt”. Dette var noe som også “lærer 2” påpekte i intervjuet:

“Som om en sånn tilleggsoppgave til powerpoint, eller et sånt word-dokument eller en veggavis, og at de også har podkast. Tror ikke alle hadde valgt podkast, men det er mange som ville valgt det, så at det kan være en del som blir inkludert i den valgmuligheten de får når de skal jobbe med prosjekter”.

Dette vil si at denne arbeidsformen er en arbeidsmetode som blant annet kan brukes som et like godt alternativ til andre framføringsformer, ikke bare i norskfaget, men også i andre fag.

**Ville du ha laget podkast i norskfaget igjen? hvorfor/hvorfor ikke**

Spørsmål 4	Ja	Verken eller	Nei	Antall svar	Antall elever totalt
Klasse 1	9	3	1	13	15
Klasse 2	14	0	1	15	15

På det fjerde spørsmålet i undersøkelsen ser man også her en tydelig forskjell mellom de to klassene. I den første klassen er det flere som er litt usikre om dette er noe de vil gjøre igjen. For noen var det ikke noe som passet for dem, og for noen er det fortsatt fokus på at dette var veldig flaut å fremføre for klassen. "Både ja og nei det var kjekt men flaut". En annen elev påpeker også at det var flaut å fremføre, men er positiv til holdningen om å arbeide med podkast igjen. "Eg kan godt lage ein podkast, igjen for det var ganske gøy å holde på med, men eg vil ikkje fremføre det". Likevel må man presisere at flertallet av klasse 1 synes at dette var et gøy prosjekt å jobbe med, og flertallet var positiv til å jobbe med podkast igjen. En elev sier også at "Ja, det var veldig gøy, og viss me skal gjør det igjen kan me rette på det som ikkje var så bra". Dette kan tyde på at minst én av elevene har lyst til å jobbe videre med refleksjonene som elevene gjorde i plenum, etter at de hadde gjennomført opplegget og gav tilbakemeldinger på podkastene til de andre i klassen.

I den andre klassen er det derimot en større positivitet til å bruke podkast i undervisningen ved en senere anledning. Det var kun en elev som sa at "Jeg tror ikke det, fordi det er litt flaut". Hvorvidt dette svaret kun kommer på grunn av at det var flaut å fremføre for klassen, eller at selve gjennomførelsen av opplegget var flaut å gjøre, er litt usikkert. I resten av klasse 2 er det stor positivitet til å bruke podkast som arbeidsform i norsktimene. "Ja, det ville jeg. Vi kunne lage det litt mer gøy enn en normal presentasjon. Her kan vi sette inn lyder og det syns jeg er ganske kult.". Andre tilbakemeldinger var også at "Ja, det var gøy å veldig gøy å prøve noe vi ikke har gjort før". Dette tyder på at flere likte denne arbeidsformen i norskfaget.

Når det gjelder det femte spørsmålet i spørreundersøkelsen vår, var svarene fra denne vanskeligere å få satt inn i en tabell, dette på grunn av at elevene gjerne har forskjellige svar på disse to spørsmålene.

Spørsmålet var som følger: ***Hvorfor har podkast blitt mer og mer populært de siste årene?*** Dette var et spørsmål vi ville stille elevene slik at de kanskje kunne ha noen formeninger om hvorfor dette er en voksende sjanger. På den første skolen var det flere av elevene som svarte at en grunn til at denne uttrykksformen har blitt mer populær, er fordi flere og flere kjendiser har begynt å ta i bruk formen, både her i Norge, men også internasjonalt. En elev skriver at “Eg er egentleg ganske usikker men eg trur det har blitt det fordi mer og mer kjendiser har begynt å dele barndommen deira. Det er sikkert mange ungdomer som synast det er intresant.” Også en annen elev skriver at “Eg har egentleg ikkje peiling men kanskje fordi det er kjendiser som lager det.” Noe som viser til at elevene er nokså bekjent med populariteten som podkasting har fått i samfunnet i nyere tid, der det nå har dukket opp en haug av podkaster som er laget av kjendiser. Dette er noe som uten tvil kan bidra med å øke populariteten til denne uttrykksformen.

En annen ting som går igjen i begge klassene som gjennomførte denne spørreundersøkelsen er at sjangeren har et stort utvalg, og at sjangeren er så lett tilgjengelig, noe som flere av elevene sier i undersøkelsen: “Fordi folk lager podcast om masse forskjellig og du kan finne en podcast om akkurat det du vil høre på.” En annen elev i klasse 1 skriver at “for det er fleire og fleire som liker å høyre på noko og det er eit stort utvalt.” Dette vil si at flere av elevene ser hvordan uttrykksformen kan ha blitt så populær, gjennom sin tilgjengelighet og de utallige temaene som man kan finne podkaster om. Med et bredt repertoar av temaer vil det si at man kan finne en podkast som passer til hvem som helst, uavhengig av tema. Om man vil høre på enten om man vil lære noe, eller å bruke det som underholdning.

Det siste spørsmålet i spørreundersøkelsen var: ***Synes du podkast var gøy eller ikke gøy? begrunn svaret ditt.*** Svarene fra dette spørsmålet tyder på at de aller fleste av elevene synes at det var gøy å arbeide på denne måten. Flere av elevene synes dette var en gøy arbeidsmetode å lære på og at dette ikke var noe de hadde gjort før. “Eg synast det var ganske gøy fordi det var unikt og spennande å gjere noko nytt.” Dette er noe som går igjen i flere av svarene til elevene. Flere av elevene poengterer også at det var gøy å lage noe helt selv og at de fikk bruke sin kreativitet i arbeidet. Noen elever skriver at: “det var gøy å kunne lage podcast fordi man fikk lage noe helt selv.” og “Det var gøy fordi vi fikk bruke kreativiteten litt.” Så det er en tydelig trend i svarene, at siden dette var noe som få eller ingen av elevene hadde arbeidet med før, synes derfor mange av elevene at dette var en gøy måte å arbeide på.

Nok en gang ser man en tydelig forskjell mellom disse klassene når det gjelder aspektet med framføringen av podkasten for klassen. Klasse 1 var veldig opptatt av hvor flaut det var å høre sin egen stemme, noe som flere av elevene poengterer nok en gang i det siste spørsmålet. En elev i klasse 1 skriver at: “EG synast det var gøy og jobbe med det, men det var flaut å vise det fram. Me lærte og veldeg mykje som gjorde det gøy.”

Også i klasse 2 finner man elever som poengterer at det var flaut å fremføre podkasten: “Jeg syntes det var veldig gøy lit kleint og presentere foran klasen men alt i alt 10/10.” Ut ifra resultatene fra spørreundersøkelsen kan det tyde på at klasse 1 synes at det å fremføre podkasten var flauere enn hva elevene i klasse 2 gjorde. Dette er ikke noe man kan si med 100% sikkerhet, men det slik vi ser resultatene. Ut ifra hva vi observerte under fremføringen av podkastene i klasserommet, kan vi si at begge klassene synes at det var en ny og spennende måte å arbeide på. Samtidig var det litt ubehagelig å fremføre opptak av sin egen stemme. Etter vår analyse av det åpne spørreskjemaet for elevene, sitter vi igjen med at klasse 1 var i større grad opptatt av det flauhet rundt egen stemme, enn klasse 2.

#### 4.1.2 Analyse av intervjuene

I denne delen skal vi sette de to intervjuene opp mot hverandre, og mot problemstillingen vår. Vi skal se på likheter og ulikheter av svarene lærerne gav. Begge lærerne har jobbet i skolen i over 20 år. “Lærer 1” tilhører “skole 1” og “lærer 2” tilhører “skole 2”. Som analysemetode har vi nærlest intervjuene etter transkripsjon og trukket ut den viktigste essensen av intervjuene:

##### **Hvordan syns du timene gikk?**

Lærer 1: Læreren syns timene gikk veldig bra. Hen var veldig fornøyd med både gruppefordelingen og arbeidet i de ulike gruppene. Hen presiserte at det var viktig med forskjellige rom, slik at elevene kunne snakke uten bakgrunnsstøy. Hen var også opptatt av

egenevaluering, og det å ta bort fokuset på det å høre sin egen stemme. Hen mente at man burde rettferdiggjøre at alle skulle gjøre dette.

Lærer 2 sier i intervju at hen synes timene gikk veldig bra, at vi gjorde en god jobb. Lærer 2 fikk også inntrykk av at elevene så ut til å synes at dette var spennende.

### **Er fremføringer noe de syns er ekkelt fra før?**

Lærer 1: Elevene er veldig vant med fremføringer i mange sammenhenger.

På skole nr. 2 er det mange som gruer seg til å fremføre, og vi måtte være litt frampå for å få elevene til å fremføre i slutten av timen. Det var mange som helst ville bare vise podkasten til læreren, men til slutt fikk alle elevene framføre sine podkaster for resten av klassen.

### **Er podkast/lydopptak noe du har benytta deg av før?**

Lærer 1: “Aldri, dette var første gang”. Hen syns det var spennende å se hvordan elevene responderte på noe helt nytt.

Lærer 2: Læreren har aldri brukt verken podkast eller lydopptak i noen fag før. Informanten har bare hørt på podkast på fritiden, så hen synes det var interessant å kun observere når elevene arbeidet med det. Informanten la også til at denne arbeidsmetoden kan brukes i andre fag også.

### **Hvordan tenker du dette er i arbeid med muntlighet?**

Lærer 1: Hen var positivt overrasket over at alle hadde snakket i podkasten. “Til og med han som kom inn med sine utfordringer i dag var inne og snakket”. Informanten la også til at de faglige svake også hadde snakket og bidratt til gruppen.

Lærer 2 svarer ikke direkte på spørsmålet om hva hen tenker om arbeid med muntlighet gjennom podkast, men viser til at at dette kan få fram kreativiteten hos elevene. “Og nå så har de som på en måte har vært tause, som ikke har pleid å sagt så mye, de alle sa jo noe, så man får jo et slags grunnlag. Det virker spennende å ta det videre”.

### **Hva tenker du fordelene er å jobbe på denne måten?**

Lærer 1: Hen sa seg enig med elevene at det å sitte i en liten gruppe og snakke, i stedet for å snakke til mange, kunne absolutt være en fordel. Hen la også til at man kan lage mange utkast, som gjør at man kan prøve igjen fram til man er fornøyd. Lærer 1 pekte også på læringsutbyttet, og la også til at man skulle jobbe mer med tema på forhånd.

Lærer 2: Lærer 2 påpeker at elevene er redde for å stå framfor vennene sine i klasserommet når det gjelder framføringer, og at med podkast så kan man rette opp disse feilene før man leverer, spole tilbake og ta nye opptak.

### **Hva tenker du er ulempen med denne arbeidsmetoden?**

Lærer 1: Lærer 1 mener at det er fort gjort å tulle det til, ved at man kan legge inn lyder selv. Da kan det være fort gjort å glemme det de skal gjøre. Hen legger til at dersom man som lærer gir tydelig beskjed om dette tidlig, vil det ikke utvikle seg til noe tøys.

Lærer 2: Lærer 2 mener at med denne arbeidsmetoden, følger det med at man får mindre kontroll på hva som skjer, siden ofte må elevene sendes ut til forskjellige rom. Likevel la informanten til at den dagen da vi gjennomførte opplegget, fungerte dette forsåvidt greit. Hen foreslo også å gjøre en kvalitetssjekk av resultatet før det blir godkjent. Lærer 2 påpeker også at podkast kan være en fin tilleggsoppgave i prosjekter der elevene kan velge mellom flere arbeidsmetoder, f.eks. framføring, veggavis eller lignende. Informanten sier at denne arbeidsformen burde bli inkludert i andre prosjekter.

### **Hva tenker du om podkast som vurderingsform i stedet for lekser, framføring osv?**

Lærer 1: Hen ser på denne vurderingsformen som en ny vurderingsform ved siden av alle andre. Hen legger også til at det er fint å ha varierte vurderingsformer.

Lærer 2: Hen forteller at de tidligere har hatt innlesing av lekser som arbeidsform tidligere og at elevene har blitt vurdert ut ifra dette. Informanten tenker at dette kan være et bra verktøy.



### **Er dette noe du kommer til å benytte deg av senere?**

Lærer 1: Hen tenker at det er lurt å bruke det nå mens det er nytt. Hen la også til at det var viktig å se på hva de trengte å jobbe med videre til neste eventuelle podkast. Det var også en medlærer som var interessert i å prøve ut dette etter å ha sett opplegget som var laget.

Lærer 2: “Ja det gjør jeg, og det tror jeg klassen er klar til og”.

### **Hva syns du om å bruke podkast i norskfaget?**

Lærer 1: “Det er mye i norskfaget man kan bruke det på”. Reportasjer, intervju og biografier. “De skal ha masse kjekke temaer som det går an å bruke dette på”

Lærer 2: Lærer synes dette var veldig bra, og med konkrete spørsmål og tidsbruk kan dette være en rask arbeidsmetode.

### **Er dette noe du kunne brukt tverrfaglig? Hvorfor/hvorfor ikke?**

Lærer 1: Hen mener det er noe som kan brukes tverrfaglig, siden de allerede jobber mye tverrfaglig. Hen trakk fram bærekraftig utvikling som et eksempel på noe man kan lage podkast om i flere fag, inkludert i norsk.

Lærer 2: Hen mener at dette er noe som kan bli brukt tverrfaglig, når både hen og elevene blir tryggere på det.

### **Hva tenker du om digitalisering i skolen?**

Lærer 1: Hen mener den er kommet for å bli. Hen la til at man må huske å stoppe litt opp, og tenker da spesielt på leseutviklingen. Hen bruker både penn og papir, i tillegg til digitale verktøy. Lærer 1 mener også at elevene jobber for å bli fort ferdig, og ikke leser nøye nok når det er digitalt.

Lærer 2: “Det er mye skjerm”. Hen sier at skjerm ofte blir redningen når elevene blir utålmodige etter å ikke ha brukt skjerm over en periode. Hen sier også han skjermtiden har tatt tålmodigheten til elevene.

## Hva tenker du om bruken av podkast i forhold til den nye læreplanen?

Lærer 1: “Det står vel at de skal ha det, svart på hvitt”.

Lærer 2: “Det må jo være midt i blinken tenker jeg”.

Vårt inntrykk etter intervjuene er at informantene våre er positive til å legge til en ny vurderingsform for å variere undervisningen. De presiserer at man må jobbe videre med podkast mens det er ferskt, men lærerne må også sette seg inn i dette verktøyet for å kunne hjelpe elevene. Informantene ser både fordeler og ulemper med denne måten å arbeide på, men de ønsker å teste ut podkast både tverrfaglig, og i andre fag.

### 4.1.3 Analyse observasjon

Observasjoner skole 1: Elevene hadde en god reaksjon når de skulle trekke kjendiser. De var arbeidsvillige og aktive. Det var liten tilgjengelighet av klasserom, noe som gjorde at de ulike gruppene måtte vente på hverandre for å kunne spille inn podkastepisoden. Klasserommet vi var i var lite, noe som gjorde at det ble mye lyd når elevene skulle orientere seg rundt på *Anchor*. Elevene var veldig interessert i å kunne legge til såkalte jingler, og ville gjerne laste ned egne lyder som ikke var på nettsiden. Lydene ble en liten distraksjon, da elevene lastet ned mange lyder som ikke passet sammen med tema for podkasten. Enkelte elever mistet fokus underveis og slet med å samarbeide med gruppen. Felles for de aller fleste var at de synes det var veldig flaut å høre sin egen stemme da vi skulle vise de ferdig produserte podkastene foran klassen. Ettersom skolen ikke hadde lisens til at elevene skulle lage bruker på *Anchor*, måtte alle gruppene bruke en bruker vi hadde laget. Dermed ble det noe uoversiktlig da alle gruppene skulle legge inn sine lydfiler. Det var også noen elever som mistet noen av klippene sine fra dagen før.

Observasjoner skole 2: Elevene var veldig mye roligere enn den andre klassen vi var i. De hadde et godt engasjement helt fra starten av, og virket genuint interesserte i å lære å lage podkast. Elevene begynte rett på oppgaven og satte i gang med å fordele arbeidsoppgaver innad i gruppen. På denne skolen hadde vi mange tilgjengelige rom, noe som gjorde at alle

gruppene fikk sitte hver for seg uten innblanding fra andre grupper. En gruppe slet med motivasjonen etter å ha arbeidet godt den første timen, men de kom i gang igjen etter hvert. Andre grupper var svært effektive, fikk fordelt oppgavene kjapt, jobbet godt med manus og fikk spilt inn. Noen grupper slet med å samarbeide om hvem som skulle si hva. Ingen av gruppene klarte å fylle de 5 minuttene som var satt som lengde på podkasten. Likevel synes vi at gruppene fikk sagt en god del, selv om episoden varte i 2-3 minutter. Elevene viste respekt for medelevene da vi spilte av podkastepisodene for klassen. De tok også spørreundersøkelsen seriøst og svarte godt for seg.

#### 4.1.4 Oppsummering analyse

Når vi skal oppsummere analysen kan vi se at nesten alle elevene svarte på samtlige spørsmål i spørreundersøkelsen. Det var stort sett positive elever, men også elever som hadde noen interessante kommentarer til opplegget vårt. I intervjuene med lærerne var informantene enige om en del ting, men de hadde også ulike syn på enkelte spørsmål. Det var interessant å se at elever med utfordringer overrasket lærerne positivt i arbeid med podkasten. Når det kommer til observasjonene vi gjorde på “skole 1” og “skole 2”, så ble det gjort litt forskjellige observasjoner. Flere elever ved “skole 1” var veldig opptatt av å laste ned egne lyder til å benytte i podkasten, mens den andre klassen ikke spurte om det var et alternativ engang.

Vi gjorde flere interessante funn som vi skal se på i neste delkapittel. I dette kapitlet skal vi se på funn i analysen av intervjuene av lærerne. Vi skal også se på hvordan elevene synes det var å produsere podkast i samhandling med andre, og vi skal se på de ulike observasjonene vi foretok oss på “skole 1” og “skole 2”. Vi har valgt å dele opp våre funn i tre hovedfunn, under kategoriene: *Samarbeid og elevforutsetninger*, *arbeidsmetoder* og *digitalisering av norskfaget*. Det vil komme fram likheter og ulikheter på de hvordan de to klassene synes det var å arbeide med podkast. I løpet av dette delkapitlet skal vi se på funn fra studiet vårt som kan være med på å svare på problemstillingen vår: Hvordan kan elevprodusert podkast brukes som norsk-didaktisk verktøy i arbeid med muntlighet på mellomtrinnet? Vi vil inkludere utsagn fra intervjuene og knytte dem opp mot våre funn i analysen.

## 4.2 Hovedfunn

I første del skal vi presentere våre hovedfunn fra selve case-studiet. Det vil komme som sammenhengende funn mellom intervensjonen og våre observasjoner. Her vil vi inkludere likheter og ulikheter fra gjennomføringen av intervensjonen på “skole 1” og “skole 2”. Videre skal vi se på funnene fra analysene av intervjuene som ble gjort på de ulike skolene. Vi vil sette intervjuene opp mot hverandre, og på denne måten kunne se på hva som fungerer godt og hvilke utfordringer vi har med tanke på videre arbeid med podkast i skolen. Vi vil også gjennom analysen av intervjuene med lærerne, kunne svare på forskningsspørsmål F2: *Hvilke fordeler og ulemper vil det være ved bruk av elevprodusert podkast i arbeid med muntlighet i norskfaget?* Forskningsspørsmål F2 blir hovedfokuset i dette delkapitlet.

Vi skal også se på funn av analysen når det kommer til elevperspektiv. Vi skal da ta for oss spørreskjemaene og inkludere direkte utsagn fra elever, som kan hjelpe oss å svare på ett av forskningsspørsmålene: *Hvordan kan digitale verktøy som anchor brukes i en norskfaglig kontekst?*

### 4.2.1 Samarbeid og elevforutsetninger

**Det første hovedfunnet** vi fant gjennom analysen av case-studiet, har vi valgt å kalle *samarbeid og elevforutsetninger*. Det var ingen elever som hadde jobbet med podkast i skolen fra før, noe som gjorde at alle elevene hadde tilnærmet like forutsetninger før studien vår. Lærer 1 fikk seg en positiv overraskelse ved at “[...] til og med hen som kom inn med sine utfordringer i dag var inne og snakket.” Det tyder på at uansett forutsetninger, så var det mulig å kunne bidra med noe til gruppen. Noen elever hadde hørt på podkast før, men dette var minoriteten av klassene. 25 av 28 elever synes det var en positiv opplevelse å produsere podkast i norskfaget. Det var tre elever som syntes hverken at det var en positiv eller negativ opplevelse. Av disse tre elevene var det en elev som sa: “[...], men når me jobba i går så funka ikkje me heilt saman.” En annen elev sa “[...], men det var litt dumt at andre kunne sjå kva me spilte inn, mens me laget podkasten.” Grunnen til at andre kunne se hva de spilte inn var fordi alle elevene måtte bruke samme bruker for å produsere podkasten, på grunn av at skolen ikke hadde lisens til å bruke den nettsiden. Av de 25 elevene som hadde en positiv opplevelse av å arbeide med podkast, gikk ordet “gøy” mye igjen. Vi observerte svært

engasjerende elever, som var spente på å jobbe med et helt nytt digitalt verktøy. Det var heller ingen som klagde på gruppene som lærerne hadde satt opp.

Gjennom observasjonen fant vi ut at samarbeid var essensielt for at gruppen skulle fungere. Både når det gjaldt å fordele oppgaver og når de skulle spille inn podkasten. Dette var noe også enkelte av elevene pekte på i spørreundersøkelsen. Lærer 2 synes gruppene fungerte godt, mens lærer 2 mente at hen gjerne ville blande gruppene til neste gang, og ikke bare ha rene jente- og guttegrupper. “[...] kanskje ikke ha bare guttegrupper og jente grupper, å prøve å ha litt begge deler, så de begynner å bli litt trygge på det.” Lærer 1 synes gruppene fungerte såpass godt at de svakere elevene som sjelden snakker, var med og bidro til gruppen. “[...] og noen av de helt, helt lesefaglige, faglige svake hadde også vært inne og snakket og hadde klart seg utrolig bra.” Likevel fant vi ut gjennom vår observasjon at “skole 1” brukte litt mer tid på å komme i gang med selve oppgaven, ettersom de var veldig interesserte i å laste ned alle slags lyder som de kunne ha med i podkasten. Dermed gikk det veldig mye tid til dette i starten i den første klassen. “Skole 2” var ikke like interesserte i å laste ned lyder, og ville heller benytte seg av de lydene som allerede lå tilgjengelig inne på *Anchor*. Dermed fikk disse elevene begynt på oppgaven, og fikk fordelt oppgaver i et tidligere stadium. Det var riktignok en gruppe ved “skole 2” som slet med motivasjonen etter å ha jobbet godt første time. Gjennom våre observasjoner virket det som vi traff godt på det temaet vi valgte for oppgaven. Begge klassene var svært engasjerte da vi tok i bruk et digitalt lykkehjul, for å trekke hvilke kjendiser hver gruppe skulle finne ut mer om. Etter våre observasjoner, samt elevenes svar på spørreundersøkelsen, så det ut til at elevene synes podkast var et svært engasjerende digitalt verktøy å bruke. Vi fant også ut at elevene syntes det var spesielt flaut å høre sin egen stemme. Det gjaldt mer eller mindre alle elevene på begge skolene. Dette gjorde at det var noe ubehagelig for enkelte å høre podkastepisoden på slutten av undervisningsopplegget. Ordet “flaut” var noe hele 13 av 28 elever kommenterte under spørreundersøkelsen.

Vi fant ut at å bruke podkast med ulike grupper, vil være enklest når man har elever som klarer å jobbe selvstendig og i grupper. Dette var tilfellet på både “skole 1” og “skole 2”. Dermed fungerte det relativt bra i begge klassene. Vi ser for oss at det vil være mer tidkrevende med elever som ikke følger beskjeder, og som ikke klarer å samarbeide. Å fordele elevene på ulike rom vil kreve tillit mellom lærer og elev. Skoler som ikke har tilgang på flere rom må prøve å tilpasse så mye som mulig, slik at alle elevene får spilt inn sine

podkastepisoder uten bakgrunnsstøy. På spørsmål om elevene ville lage podkast igjen, kommenterte en elev dette med tilgjengelighet av rom. “Det var kjekt å være i grupper, men det hadde vært stress å gjøre det alene, fordi alle måtte ha et eget rom.” En annen elev beskriver samarbeid som en viktig faktor for å kunne produsere podkast sammen med andre. På spørsmål om hvordan elevene synes det var å jobbe med podkast svarte eleven at “det var heilt ok. Å lage det var heilt ok men gruppa var eg ikkje så fornøgd med fordi den jobba ikkje så bra saman.” I lys av intervjuene og spørreundersøkelsene sammen med caset, kan vi se at samarbeid er noe som må fungere godt for å kunne arbeide med podkast i grupper. Forutsetningene til elevene spiller også inn på hvordan man velger å angripe opplegget. Som lærer 1 sa intervjuet så er det “selvfølgelig noen elever som trenger mer veiledning enn andre”, og at det er “[...] viktig med forskjellige rom.”

#### 4.2.2 Podkast som arbeidsmetode

**Det andre hovedfunnet** vi gjorde i analysedelen av case-studiet, har vi valgt å kalle *podkast som arbeidsmetode*. Vi var veldig spente på hva elevene og lærerne syntes om podkast som arbeidsmetode. Dette var som nevnt helt nytt for elevene, og de hadde aldri produsert podkast på denne måten før. Vi hadde testet ut ulike apper og nettsider for podkast på forhånd, men fant ut at *Anchor* var den enkleste å forholde seg til. 23 av 28 elever synes *Anchor* som app var enkel å bruke. En elev fortalte i spørreskjemaet at det var “[...] enkelt og bra at de hadde overganger allerede lagret.” Av de elevene som ikke syntes det var like enkelt med *Anchor*, så var det å lære seg verktøyet i starten som ikke like enkelt. De kommenterte likevel at de fikk det til etter hvert.

Et interessant funn vi gjorde på *podcast som arbeidsmetode*, var at så mange som 10 av 28 var nokså uenige og 3 elever var helt uenig når det kom til å bruke podkast framfor fremføring i norskfaget. En elev påpekte at det var “like ille med framføring av podkast eller presentasjon.” Det som gikk igjen, var at det var ekkelt å høre sin egen stemme. En annen elev så på framføring av podkast som “[...] mindre stress for andre. Der andre føler seg presset og at det er skummelt og stå foran hele klassen. Det her tror jeg kan være ganske bra framover.” Lærer 1 påpekte at sine elever er vant med å framføre både i grupper og foran klassen, mens lærer 2 forteller at det er flere av elevene som gruer seg til å framføre. “Det var

mange som kom og spurte om de bare kunne vise det for deg. Men alle fikk jo fremført og gjennomført dette.”

På spørsmål om elevene kunne tenke seg å gjøre dette igjen, var det to elever av 28 som svarte uenig. Den ene eleven mente at denne måten å jobbe på “[...] var nok ikkje noko for meg.” Den andre eleven svarte “jeg tror ikke det fordi det var litt flaut.” Dette var som nevnt tidligere noe som ble gjentatt av flere elever. Elevene syns det var flaut å høre sin egen stemme, og i tillegg høre stemmen sin mens klassen hørte på. Riktignok fullførte samtlige elever, og alle elevene måtte gjennom det samme. Vi fant ut at lærerne likte podkast som arbeidsmetode. Lærer 1 kommenterte: “Det var jo ikke bare å lage noen podkast for moro skyld. Så det var jo læringsutbytte. Det syns jeg også var positivt.”

Lærer 2 var også svært positiv til å bruke podkast i arbeid med muntlighet:

“Dette er jo så nytt for de men det virker som de kan være kreative på fremvisningen som de hadde, så hadde de på en måte ulike tilnærminger, og tror nok at de kanskje lærer en del av hverandre så det bare blir bedre og bedre. Og nå så har de som på en måte har vært tause, som ikke pleid å sagt så mye, de alle sa jo noe, så man får jo et slags grunnlag. Så det virker spennende å ta det videre.”

Lærer 2 pekte likevel på at det kan være utfordrende å være lærer når elevene skal sitte på forskjellige rom i gruppene sine, og dermed mulighet for å miste kontrollen på gruppene.

Lærer 1 sier seg indirekte enig da hen kommenterer at det kan bli en del støy med melodiene elevene kan legge inn, og at elevene “[...] snakker inn masse løye og hiver bare på disse her lydene.”

Til tross for at det var mye nytt for elevene, forstod de hele opplegget svært raskt. Vi trengte kun en liten gjennomgang av hvordan *Anchor* fungerer, og etter det var det få spørsmål knyttet til hvordan de redigerte eller la inn filer. Vi ser for oss at dette ville vært mer utfordrende om vi hadde gjennomført denne studien for 10 år siden. Podkast som arbeidsmetode virket først og fremst å være noe majoriteten av informantene likte, og som flere var interesserte i å bruke ved flere anledninger. Det vi fant ut av studien vår, var at de som ikke likte podkast som arbeidsmetode, var elever som syntes det var flaut å høre sin egen stemme foran hele klassen. Å spille podkasten foran hele klassen er ikke noe som må gjøres

hver gang elevene har podkast som arbeidsmetode. Noe lærer 1 nevnte i intervjuet er at man får “enda en vurderingsform, i tillegg de alle de andre vi har. Og det er greit å ha litt varierte vurderingsformer fordi noen behersker det godt og noen behersker det godt.” I og med at alle elever er forskjellige, vil forskjellige elever prestere ulikt under ulike aktiviteter i klasserommet.

En informant kom med et spennende resonnement rundt det å bruke podkast som arbeidsmetode, framfor framføring: “Eg tror ikke det hadde vært en så god erstatning fordi man skal kunne presentere skikkelig foran klassen og ikke bare spille inn på forhånd.” Et av læreplanmålene for 7.trinn er å presentere emner muntlig både med og uten digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2019), så denne eleven har definitivt et poeng.

### 4.2.3 Digitaliseringen av norskfaget

**Det tredje hovedfunnet** vi har funnet etter analysen av case-studiet, tar for seg digitaliseringen som er i ferd med å skje i norskfaget. Ut ifra hva vi erfarte, så har vi funnet ut at podkast er et lite utprøvd verktøy, som ingen av lærerne vi har vært i kontakt med har brukt tidligere i noen fag. Dette var også noe vi så for oss, før vi besøkte skolene. Dette blir både presisert av lærerne vi hadde kontakt med på de to skolene, men også ut ifra svarene vi fikk på spørreundersøkelsen som elevene gjennomførte. Elevprodusert podkast er en arbeidsform som de ikke har jobbet med tidligere. I spørsmålet om dette var noe som elevene hadde jobbet med før svarte lærer 1 at: “Aldri, det var første gang. Derfor var det ekstra kjekt når dere kom og gjorde det. Så fikk jeg se det, hvordan det virket og jeg så at det var nytt og spennende for elevene.” Også lærer 2 påpekte at hen ikke hadde brukt tidligere i hverken norsk eller noen andre fag. Dette gikk også igjen i svarene til elevene: “Eg synast det var ganske gøy fordi det var unikt og spennande å gjere noko nytt.” Dette var noe som flere av elevene svarte da de blir spurt om hvordan de synes det var å jobbe med podkast.

Vi har også funnet ut at podkast kan være et tilpasningsdyktig verktøy å bruke i undervisningen. Som lærer 1 presiserer, kan det digitale verktøyet brukes på flere måter: “[...] De skal jo lage reportasje og de skal lage intervju og de skal ha biografier og de skal ha masse kjekke temaer der som det går å bruke dette på.” Dette peker på at arbeidsmetoder kan anvendes ved flere aspekter med norskfaget når det kommer til muntlige sjangre. Lærer 2 påpeker også at denne arbeidsformen nødvendigvis ikke trenger å være en hovedoppgave, men kan være en del av et prosjekt der elevene kan velge selv hvilken arbeidsmetode de vil ha for å løse prosjektet de skal jobbe med: “Uansett som en sånn tilleggsoppgave til



powerpoint, eller et sånt word-dokument eller en veggavis. og at de også har podkast og. Tror ikke alle hadde valgt podkast, men det er mange som ville valgt det. Så at det kan være en del som blir inkludert i valgmuligheten de får når de skal jobbe med prosjekter.” Å bruke podkast som et av flere alternativer, gir elevene valgfrihet til å bestemme selv om de vil arbeide med podkast eller ikke.

Som vi var inne på tidligere i denne oppgaven, så er det flere av kompetansemålene fra fagfornyelsen i 2020 som støtter vår tanke om bruk av podkast i norskundervisningen. I intervjuene med de to var et av spørsmålene: *Hva tenker du om bruken av podkast i skolen i forhold til den nye læreplanen?* Til dette spørsmålet svarte lærer 1 at: “Der står det vel at de skal ha det, svart på hvitt. Så jeg tenker at det er viktig.” Dette forteller oss at lærer 1 har sett over og tenkt over innholdet i læreplanen, og har fått en forståelse for hvordan podkast kan bidra til å treffe målene i planen. Lærer 2 svarte at “Det må jo være midt i blinken tenker jeg. eh der får de jo vært med på noe relativt nytt, de får være kreative og som sagt du kan sikkert få inn mange fag. være tverrfaglige” Her viste også lærer 2 at hen ser på det digitale verktøyet som en arena der man kan få inn flere fag og jobbe tverrfaglig, slik som fagfornyelsen har lagt til rette for i den nye læreplanen. Lærer 2 påpekte at det er mye skjerm i skolen for tiden. “[...] De skal jo ikke ha med mobiler, men de har jo mobilen i sekken og det første de får opp når de er ferdige på skolen, og gjerne før skolen. Og i maten ser de jo på Supernytt og sånn som det. De får jo også oppgaver i mye forskjellige fag. Også vet jeg jo og at det er mange som spiller hjemme. Ja, det er veldig mange timer skjerm.” På bakgrunn av dette er det liten tvil om at podkast kommer inn som en konsekvens av digitaliseringen i skolen.

#### 4.2.4 F2: Hvilke fordeler og ulemper vil det være ved bruk av elevprodusert podkast i arbeid med muntlighet i norskfaget?

I dette delkapitlet skal vi presentere funn fra analysen av intervjuene med lærerne fra “skole 1” og “skole 2”. Lærerne var enige om mye av det som ble diskutert, men de hadde også ulike tilnærminger på enkelte spørsmål. Fokuset for dette delkapitlet vil være å svare på det andre forskningsspørsmålet vårt som er: *Hvilke fordeler og ulemper vil det være ved bruk av elevprodusert podkast i arbeid med muntlighet i norskfaget?* Vi skal også se på lærernes betraktninger omkring bruken av muntlige ferdigheter ved hjelp av podkast som digitalt verktøy i undervisningen.

Et positivt inntrykk som går igjen i både spørreundersøkelsene og i intervjuene, er at det virket som elevene koste seg og hadde det gøy når de arbeidet med prosjektet. Lærer 1 understreket dette intervjuet : “Ja, jeg tror de har kost seg veldig. Og så er det jo nå var det jo dette med både dialekter de skulle ha inn, og så var det bli kjent med en kjendis, så det var jo noen mål her. Det var jo ikke bare å lage noen podkast for moro skyld. Så det var jo læringsutbytte.” Det er også interessant å se på hvordan de “faglige svake” og de stille elevene responderer til denne typen arbeid. Ved den første skolen var det en elev som før vår ankomst på den andre arbeidsdagen med prosjektet, hadde meldt at hen ikke hadde lyst til å prate i dette prosjektet. Etter å ha sett engasjementet til de andre elevene i klassen ble hen også med å bidra på prosjektet. Lærer 1 var fornøyd med podkast som løsning for å hjelpe de stille elevene til å bidra i en læringssituasjon: “Absolutt, absolutt, fordi jeg merker nå at alle hadde vært inne og snakket. Og til og med han som kom inn med sine utfordringer i dag var inne og snakket. Og noen av de helt, helt lesefaglige, svake hadde også vært inne og snakket og hadde klart seg utrolig bra. Så jeg syns at dette absolutt bra.” Dette viser hvordan denne arbeidsmetoden og engasjementet rundt elevene, bidro til at en elev som i et annet muntlig fremlegg mest sannsynlig ikke ville ha deltatt i det muntlige. Vi kan på bakgrunn av dette si at det var en god utvikling for denne eleven, med tanke på elevens muntlighet i norskfaget. Dette blir også påpekt av lærer 2 i intervjuet på den andre skolen; “Og nå så har de som på en måte har vært tause, som ikke pleid å sagt så mye, de alle sa jo noe, så man får jo et slags grunnlag. Så det virker spennende å ta det videre.” Dette viser at podkast er en arbeidsform som kan virke bedre for de stille elevene, med tanke på arbeid med muntlighet i faget. Så en av de store fordelene med å bruke podkast som arbeidsmetode i norskfaget, er læringsaktivitetens mulighet for å ikke fremføre foran hele klassen. Podkast i arbeid med muntlighet, gir elevene som sliter med sceneskrekke muligheten til å heller spille inn det muntlige fremlegget på forhånd. Dette fikk vi oppleve ved de ulike skolene, og vi kunne se at de stille elevene satte pris på å arbeide på denne måten. Dette bidrar til at alle elevene kan hjelpe til i et muntlig arbeid, i større grad enn hva de ville ha gjort om dette var et prosjekt som dreide seg om ordinær fremføring i klasserommet. Det fjerner nok ikke bare presset som er på de stille elevene, men det fjerner presset som er for å stå foran klassen for de andre elevene også.

En annen fordel som blir påpekt i intervjuet med lærer 1 er muligheten til å lage flere utkast, høre dem om igjen og hvis man ikke er fornøyd kan man prøve å spille det inn på nytt. Dette

ser vi på som en helt klar fordel i forhold til ordinær fremvisning, både for lærere som skal vurdere og for elevene som skal fremføre.

En ting som kommer til syne i intervjuet av lærer 2, er at hen så hvordan elevene brukte sin kreativitet til å skape podkasten. “[...] dette er jo så nytt for de men det virker som de kan være kreative på fremvisningen som de hadde, så hadde de på en måte ulike tilnærminger, og tror nok at de kanskje lærer en del av hverandre så det bare blir bedre og bedre.” Det står også under fagets relevans og sentrale verdier at “Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det å uttrykke seg kreativt og skapende er noe som elevene kan gjøre gjennom podkast-sjangeren. En studie involverte 8 økonomilærere på 9.trinn i USA. I studien ble det funnet ut at ved å arbeide med podkast, så følte 5 av 8 elever at det bidro til at de kunne uttrykke sine kunnskaper mer tydelig og kreativt (Swan & Hoefler, 2011, s. 89).

Når det gjelder mulige ulemper med denne arbeidsmetoden, kan det være et problem å ha kontroll på alle de ulike gruppene som skal lage podkast sammen. Slik som vi så på skole 1, t kunne det være tendenser til noe tøys med ulike lyder. Så i denne arbeidsformen er det viktig å gå rundt mellom gruppene for å hjelpe dem, og passe på at eventuelle tøys ikke får utviklet seg. Dette var også noe lærer 2 påpekte i intervjuet, at man får mindre kontroll på gruppene, spesielt hvis man sender gruppene på ulike rom rundt om på skolen. Når man skal spille inn podkast, er man nødt til å bruke flere rom for å gjøre sluttresultatet best mulig.

“På en måte blir det kanskje litt mindre kontroll på hva som skjer. Siden de ofte må være på rom der det ikke er så mye lyd, så de må spres. Så da... nå funket det forsåvidt greit i dag.” Så en ulempe med denne arbeidsformen om man vil bruke den i skoletiden, er å ha nok tilgjengelige rom for elevene å spille inn episoden i. Vi var i tillegg tre voksne i klasserommet under dette prosjektet, som vil være flere enn hva det ellers vil være i en ordinær undervisningssituasjon.

### 4.3 Oppsummering av funn

Vi skal i dette kapitlet oppsummere de ulike funnene vi har sett på i forrige kapittel. Vi delte opp funnene i tre hovedfunn for å gjøre resultatene våre fra analysen mer oversiktlig.

Funnene vi har tatt for oss ser vi på som høyst relevante med tanke på å besvare vår problemstilling. Ved hjelp av funnene vi har gjort, knyttet opp mot teori og tidligere forskning, vil det danne et godt grunnlag for vår diskusjonsdel i neste kapittel.

**Det første hovedfunnet** vårt tok for seg samarbeid og elevforutsetninger. Vi fant ut gjennom analysen, at samarbeid er essensielt for at elevene skulle kunne planlegge og gjennomføre en podkastepisode i grupper. Denne gangen var det lærerne som laget gruppene ettersom vi ikke kjente til klassene. Det ville vært interessant om vi hadde laget gruppene, og sett hvordan gruppene da ville ha utviklet seg. De fleste gruppene klarte å samarbeide godt, men det var et par grupper som slet med å fordele oppgavene innad i sin gruppe. Skole 1 var vandt med å jobbe mye i grupper, så her gikk det relativt fint for seg. Ved skole 2 var det noen grupper som slet mer med samarbeid enn andre. Alle gruppene klarte likevel å levere en episode der alle elevene var snakket litt hver. I de gruppene som fungerte godt fra starten av kunne man se at det var elever som tok initiativ til å fordele oppgaver raskt. Det var enkeltelever som tok ansvar for sin gruppe ved å si hvem som skulle gjøre hva. En til å finne fakta om kjendisen, en til å finne fakta om dialekten og en til å være leder for klipping i *Anchor*.

Når det kommer til elevforutsetninger fant vi ut gjennom intervju av informantene, at det var flere elever med ulike forutsetninger. Hver enkelt elev har sine forutsetninger, og lærerne fikk derfor delt inn gruppene på en hensiktsmessig måte. Som nevnt i forrige kapittel kommenterte lærer 1 at hen var så imponert over at de antatt stille elevene kom så godt ut av å arbeide med podkast i grupper. Alle fikk bidratt på hver sin måte i sine grupper, uansett hvilke utfordringer de hadde.

**Det andre hovedfunnet** vi gjorde kalte vi *podkast som arbeidsmetode*. Her fant vi ut hvordan informantene synes det var å bruke podkast som arbeidsmetode i norskfaget. Ut ifra resultatene kan man se at majoriteten av elevene satte pris på denne måten å arbeide med muntlighet på. Vi fant også ut hva informantene synes om nettsiden vi brukte for å produsere podkast. Det viste seg at de fleste var positive til denne måten å arbeide på, med noen avvik. Størsteparten av elevene var positivt innstilt til å arbeide med podkast i norskfaget, og synes dette var en lærerik og gøy måte å arbeide på. Selv om majoriteten synes det var gøy, var like under halvparten ikke så positive til arbeidsformen som metode fremfor fremføring foran klassen. Her har det stor betydning at elevene synes det var flaut å høre sin egen stemme.

Dette kan være noe som endrer seg etterhvert som elevene blir vant til å høre sin egen stemme på opptak, og spille av dette foran klassen.

**Det tredje hovedfunnet** som skilte seg ut var analysen i forhold til digitaliseringen av skolen. Vi fant ut gjennom intervjuene at podkast har flere bruksområder når det kommer til elevproduksjon av podkast. Informantene viste også til den nye læreplanen, og de hevdet at det står svart på hvitt at det er naturlig å prøve ut podkast på bakgrunn av digitaliseringen. Elevene syns også dette var et nytt og spennende verktøy å bruke i undervisningen. Det blir også vist til at podkast kan være et tilpasningsdyktig verktøy. Verktøyet kan brukes på flere måter, ikke bare som fremføringsmetode. Et godt poeng som blir påpekt er at podkast trenger ikke å være en hovedoppgave, men det kan også være et valg som elevene selv tar når det gjelder hvordan de velger å løse oppgaven.

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet skal vi drøfte oppgavens problemstilling: *Hvordan kan elevprodusert podkast brukes som norsk-didaktisk verktøy i arbeid med muntlighet på mellomtrinnet?* i lys av den teoretiske tilnærmingen vi har hatt til masteravhandlingen. Vi vil basere diskusjonen med utgangspunkt i vår analyse av casestudiet, tidligere forskning på podkast i skolen og teori. I dette kapitlet kommer vi også til å diskutere de to resterende forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen, nemlig F1: *Hvordan kan de stille elevene dra nytte av podkast?* og F3: *Hvordan kan podkast være en relevant læringsressurs i norskfaget?* Vi vil ta utgangspunkt i hovedfunnene våre og vi skal se på hva vi ønsker å bygge videre på i arbeidet med podkast i norskfaget.

### 5.1 F1: Hvordan kan de stille elevene dra nytte av podkast?

Som vi tidligere har sett i resultatene av intervensjonen på de to skolene, kan flere ting tyde på at podkast er en arbeidsform som også kan få de stille elevene til å bidra på et muntlig prosjekt. For de stille elevene kan det bli knyttet et visst ubehag til det å jobbe med muntlig arbeid i skolen. Ved å ta utgangspunkt i tidligere forskning, kan det argumenteres for at arbeid med en muntlig sjanger uten fysisk tilstedeværelse for et publikum kan bidra til å styrke elevenes muntlige ferdigheter på en tryggere måte. Dette er ferdigheter som kan utvikles gjennom produksjon av podkast. Man kan da også se på det å lage elevproduserte

podkaster som en slags øving til å presentere muntlig for et publikum. Denne arbeidsformen vil samtidig gagne flere enn de stille elevene, men vil også være til fordel for alle elevene i et klasserom. Som vi har vært inne på tidligere i denne masteravhandlingen, trenger de stille elevene et opplegg som både er trygt nok, men som også byr på utfordringer. Når det gjelder de stille elevene i arbeid med podkast, er det viktig at man tilrettelegger på riktig måte for disse elevene i arbeid med elevprodusert podkast i norskfaget. Når man underviser i klasserom med stille elever er det viktig at man som lærer skaper seg en oversikt over hvordan situasjonen er med denne elevgruppen. Det å sette elever i nye sosiale settinger kan være krevende for elevene. Derfor kan det være nyttig å ha en dialog med elevene, spesielt med de stille elevene om hvor balansen mellom kjente arbeidsmetoder og nye litt utfordrende arbeidssituasjoner er. På denne måten kan man fortsette å trene sammen med de stille elevene eksplisitt på å håndtere nye situasjoner. De antatt faglige sterke elevene kan spille en viktig rolle i å hjelpe de stille elevene til å dra nytte av podkast. Det kan hjelpe å gi de stille elevene konkrete oppgaver, slik at de fokuserer kun på en ting av gangen. Det kan være enten å finne informasjon eller klippe i podkasten. I vår casestudie snakket alle elevene litt hver i de elevproduserte podkastepisodene. Dette gjorde at hver enkelt følte seg som en del av gruppen da de skulle spille av podkasten foran klassen sin.

Den sosiokulturelle læringsteorien handler som tidligere nevnt, om at læring skjer i samspill med andre og gjennom språk. Når de stille elevene jobber sammen med andre som har mer kunnskap om podkast, kan disse elevene få mer hjelp av de som innehar kunnskapen om for eksempel *Anchor*. Ved å se på den proksimale utviklingszone, vil den eleven som innehar kunnskap, fungere som en hjelper som viser og forklarer for den stille eleven (Imsen, 2017, s. 192). Vygotsky pekte på samhandling med andre, der den ene eleven er mer kompetent enn den andre, som den beste måten for å stimulere læring (Bråten, 1996, s. 130). Man ønsker å skape soner for utvikling hos hver enkelt elev, og da er podkast i grupper en god måte å utvikle den proksimale sone videre for de stille elevene, sammen med en mer kompetent elev. Den mer kompetente eleven kan i noen tilfeller være til like stor hjelp for denne eleven, som en voksen. Som Vygotsky sier, så kan en jevnaldrende kamerat være en mer kompetent annen for blant annet for disse elevene (Bråten, 1996, s. 130). I grupper bestående av stille elever og mer kompetente personer, vil gruppesammensetningen kunne bidra til å skape et samarbeid mellom elevene. Et slikt samarbeid kan føre til at den stille eleven føler seg tryggere og mer involvert i prosessen bak oppgaven. Dette bygger på en tanke om at undervisningen ikke skal

legges på et nivå som elevene allerede klarer å beherske, men at det skal ligge på et nivå der elevene må “strekke seg” for å nå de nye målene. Dette kan være mål som de stille elevene kan gå etter, spesielt når det gjelder å “øve” seg på muntlighet i skolen. Elevene kan øve på muntlighet gjennom å produsere podkast i grupper med elever som er mer kompetente, enten om det er innenfor faget eller gjennom et digitalt verktøy. Gjennom samarbeid med den mer kompetente eleven, kan de stille elevene utnytte disse sonene for utvikling, som tar utgangspunkt i å gi elevene utfordringer som kan være litt utenfor deres komfortsone. Å arbeide slik, kan videre hjelpe elevene å vokse og overvinne utfordringen på en god måte. Gjennom samarbeid med andre, kan elevene bygge selvtillit og selvfølelse, og oppleve suksess i sine arbeidsoppgaver på skolen gjennom slike læringsprosesser (Bråten, 1996, s. 129). Dette er læringsprosesser som kan finne sted når elevene skal produsere podkast i grupper sammen med andre elever. Her vil elevene jobbe sammen om et felles mål, og er en aktivitet hvor alle elever kan bidra på sin måte, enten det er med struktureringen av podkasten, skriving av manus eller å bidra med innspillingen av den muntlige delen i podkastarbeidet.

### 5.1.1 Verktøyet podkast i SAMR-modellen

Å bruke podkast som en type framføringsform kan gi elevene større muligheter for å utvikle sine muntlige og digitale ferdigheter. Her har elevene mulighet til å spille inn flere ganger om de ikke blir fornøyd, eller å spille inn på nytt om det er noe de føler de trenger å tilføye. Det vil også kunne gjøre presset mindre for mange elever. De trenger ikke å stå foran klassen og fremføre hva de har arbeidet med. Dette er noe som flere elever kan føle på som en stressende situasjon. Podkastformen gir også muligheter for større valgfrihet og kreativitet inn i faget, som kan bidra til at elevene har mer interesse for å arbeide med oppgaven. Ut ifra funksjonene som podkast vil bidra med i skolen, vil ikke podkast gjøre noe nytt som var umulig fra før i skolen. Det var mulig å lage lydopptak og legge inn lyder fra før, men den måten podkast har blitt introdusert som en egen muntlig sjanger, er derimot sjeldnere. Så ut ifra SAMR-modellen er arbeid med podkast i skolen en *modification (endring)* av arbeidsformen, spesielt når det gjelder framføringen av arbeidsformen.

Elevenes framføringsform endrer seg delvis, samtidig som leveringsmåten forandres ved at den nå skjer digitalt og som et ferdig produkt som kan vises foran klassen. Modellen viser

ikke til at digitale verktøy skal ha som et mål om nå det siste nivået, siden alle nivåene i modellen har sin egen verdi. Det viktigste er å være bevisst på hva som planlegges og på hvilken måte man ønsker å bruke digitale verktøy i undervisningen (Midtlund, 2012).

### 5.1.2 En tryggere uttrykksform

Som vi har vært inne på tidligere, kan podkast bli sett på som en tryggere form for fremføring. Blant responsen vi fikk fra elevene som tok del i prosjektet, var det flere som uttalte seg at det virket som en tryggere måte å fremføre, selv om en god del av elevene synes det var flaut å høre sin egen stemme foran klassen. I *Podcasting and oral language* (2007) blir det påpekt at elevenes muntlige ferdigheter potensielt blir forsterket når de arbeider i et ikke-truende miljø som i arbeid med podkast. Gjennom denne arbeidsformen kan øvingen av muntlige ferdigheter bli overført til når elevene skal ha presentasjoner foran et publikum (Nicholls, 2007, s. 16). Dette viser til at denne formen for muntlig arbeid kan bidra til å ruste de stille elevene, og forberede alle elever når det gjelder det å snakke foran et publikum. Vi ser for oss at vi må ta steg for steg når det gjelder utviklingen av muntlige ferdigheter i denne elevgruppen.

Videre i artikkelen blir det også presisert hvordan spesielt de stille elevene kan dra nytte av denne arbeidsformen. De samme elevene vil da i en slik undervisningssituasjon bli gitt tryggere omgivelser til å forbedre sine muntlige ferdigheter. Gjennom å gi disse elevene tryggere rammer når det gjelder muntlighet, kan selvtilliten og motivasjonen til elevene øke. Dersom selvtilliten og motivasjonen øker, kan elevene bygge opp sin muntlige selvsikkerhet og dermed også øke muntlig kompetanse (Nicholls, 2007, s. 117). Å øke selvsikkerheten vil uten tvil være til fordel for de stille elevene i deres utvikling av muntlige ferdigheter. Denne tryggheten som arbeidsformen gir, vil da bidra til å få fokuset rettet mot selve prosjektet og læringen. Dette kan igjen føre til at elevene fokuserer mer på å arbeide med podkasten, og samtidig i prosessen arbeide med sine muntlige ferdigheter på et internt nivå.



### 5.1.3 Engasjement

Et viktig aspekt av det å lage elevproduserte podkaster, er å prøve å skape et engasjement hos elevene. Vi har vært inne på tidligere både i litteraturen og i resultatene fra intervusjonen vi gjorde i de to 7. klassene, at podkast er noe de aller fleste ikke har jobbet noe med fra før. Dette kan skape engasjement hos elevene, også kanskje spesielt blant de stille elevene. Våre egne erfaringer fra skolegangen er at nye læringsaktiviteter skaper engasjement. Vi merket allerede i introduksjonen til opplegget vårt at denne nye måten å arbeide på skapte engasjement hos elevene. Elevene viste stort engasjement da vi skulle snurre lykkehjulet for hvilke grupper som skulle lage podkast om hvilken kjendis. Det var interessant å se at engasjementet var såpass stort kun ved å legge til et enkelt digitalt verktøy for utvelgelsen av kjendiser. Elevene ved “skole 1” var særlig engasjerte når de fikk vite at de kunne velge hvilke melodier de skulle bruke som “jingel” til sine podkastepisoder. En “jingel” er en åpningsmelodi som kan bli brukt i starten av podkastepisoden, eller midt i episoden for å skille to ulike tema som skal tas opp i episoden. Vårt inntrykk viste seg å stemme da vi så på resultatene fra spørreundersøkelsen til elevene. Vi var enige med elevene om at de hadde kost seg masse, og vist godt engasjement rundt arbeidet med podkasten. Vi har vært inne på det at elevene stort sett synes det var flaut å høre sin egen stemme. Vi la likevel merke til et voldsomt engasjement da vi skulle spille av podkastepisodene foran klassen. Det var både latter, smil og gode, positive tilbakemeldinger fra medelevene til de som hadde laget podkasten.

Medelevers og lærers engasjement kan være med å påvirke de stille elevene i arbeid med podkast. Det var mange forskjellige oppgaver som skulle fordeles, slik at de stille elevene hadde alle noe å bidra med. En elev fra “skole 1” som kom med sine utfordringer, ble svært engasjert da hen fikk lov å velge melodi til avslutningen av podkasten. Hen fikk også avslutte podkast-episoden med et par setninger. Dette førte til at denne eleven både var veldig fornøyd med å kunne bidra på sin måte, og medelevene synes også at resultatet ble bra. En annen måte å kunne skape engasjement for at de stille elevene kan dra nytte av podkast, er å sette de i grupper sammen med elever de stoler på. Gruppesammensetningene har mye å si for hvordan prosessen underveis fungerer og hvordan sluttresultatet av podkasten blir.

## 5.1.4 Gruppesammensetninger

Vi ser flere grunner til at de antatt stille elevene kan dra nytte av å arbeide med podkast. Når elevene er i grupper, vil den stille eleven få mulighet til å støtte seg på de sterkere elevene. Å arbeide i grupper gir større rom for hver enkelt, og større muligheter for å utvikle og bearbeide kunnskap (Smidt, 2013, s. 221). Elevene får bidra til gruppen sin, og på denne måten tilegne seg nye kunnskaper og dele sin kunnskap med andre. Den beste måten å utvikle språket vårt på, er å bruke det (Smidt, 2013, s. 221). Derfor er det en fordel at stille elever får være med i gruppearbeid. Det kan fort føre til at denne eleven vil sitte stille, uten å si noe. Derfor er det viktig at de sterkeste elevene bruker sine styrker for å hjelpe denne eleven. Ved "skole 1" hadde en elev med sine forutsetninger med seg en hjelpelærer som skal ha en god del av æren for at denne eleven til slutt bidro med sitt til gruppen. Denne eleven ville ikke gjøre stort i starten, men etter å ha sett engasjementet til sine medelever ville hen være med på prosjektet. Den stille eleven vil uansett få læringsutbytte av å lytte, men i vår case-studie så vi at de stille elevene fikk mulighet til å bruke språket sitt, og på denne måten bidra i produksjonen av podkasten.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring er sentralt når det gjelder læringsprosessene som foregår når elevene lager elevproduserte podkaster. Tidligere har vi vært inne på at læring skjer i språklig samspill mellom elever. Dette kan komme i favør de tilbaketrukne og de stille elevene når det gjelder å arbeide med gruppearbeid. Man kan også lage podkast individuelt, men for den stille elevgruppen vil de komme raskere fremover dersom de er i en gruppe med flere elever. Som vi nevnte tidligere, ble lærer 1 positivt overrasket over at en elev kom inn i en gruppe på dag to og fikk bidratt til gruppen. En undersøkelse viser at man i gruppesamtaler tar mer i bruk det muntlige uformelle språket, og at man glemmer å bruke fagbegrep (Smidt, 2013, s. 222). Bruk av hverdagsspråk bidrar ikke til å øke læringsutbyttet. Derfor er det viktig for lærere å bevisstgjøre elevene om dette når de arbeider med podkaster. Dette legger også et visst ansvar på de sterkeste elevene i gruppen for å implementere fagbegreper i samtalen, slik at selv de mer stille elevene kan bruke dem. Podkastens språk skal være avslappet og uformelt, men samtidig må vi huske at fagbegreper må inkluderes i samtalen for at elevene skal oppnå læring i denne muntlige sjangeren. Som lærere har vi naturligvis det overordnede ansvaret for å gi elevene tilbakemelding på deres arbeid. Vi kan i et tidlig stadium av produksjonen av podkast påpeke implementering av fagbegrep i samtalen.

Det er lite forsket på de stille elevene og podkast i skolen. Derfor finnes det foreløpig ingen fasit på hvordan man skal gå fram for at denne elevgruppen skal bidra i et gruppearbeid. Likevel tyder funn fra vår studie på at tiltak som man kan sette inn for de stille elevene, er å organisere klasserommet på en slik måte at de tilbaketrukne elevene sitter sammen med elever med gode samarbeidsevner, og at de stille elevene kommer i grupper der de får en optimal utfordring (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). I vår casestudie sa alle 30 elevene minst en setning hver i podkastepisoden de produserte. Om det ikke var de stille elevene som tok initiativ til å hjelpe gruppen, så deltok de i samtalen sammen med de andre i gruppen. De fikk øvd på å bruke stemmen sin i samtale med andre, de fikk lytte til medelever og de fikk øve på å søke etter informasjon på digitale nettsider. Dersom vi skulle gjort videre studier rundt denne tematikken, hadde det vært interessant å se på hvordan de stille elevene hadde gjort det dersom de fikk utdelt samme oppgave, bare at det skulle gjøres individuelt. Da er det mulig vi hadde fått et annet utfall.

## 5.2 F3: Hvordan kan podkast være en relevant læringsressurs i norskfaget?

Vi skal nå se på hvordan podkast kan være en relevant læringsressurs i norskfaget. I dette delkapitlet skal vi presentere flere grunner til at podkast er en relevant læringsressurs. Vi skal se på de grunnleggende ferdighetene som elevene skal kjenne til, og vi skal se læringsutbyttet elevene får av å produsere podkast i norskfaget.

Podkast er en type sammensatt tekst eller en multimodalitet. Theo van Leeuwen mener at en multimodalitet er ikke en bestemt metode eller teori, men et fenomen (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 111). Multimodalitet er tekster som skaper mening gjennom ulike semiotiske former. Etersom podkast inneholder flere modaliteter i form av tekst og lyd, kan vi kalle podkast for en multimodal tekst. Disse ulike modalitetene må henge sammen og skape mening for å kunne kalles en multimodal tekst. Ved å bruke podkast som ressurs i norskfaget får man dekket inn mange elementer som kan hjelpe elevene med å utvikle kunnskaper og ferdigheter.

## 5.2.1 Muntlige ferdigheter i arbeid med podkast

Når elevene jobber med podkast, tilegner de seg kunnskaper innenfor den grunnleggende ferdigheten *muntlige ferdigheter*. Man kan se i den nye læreplanen LK20 for 7. trinn i norskfaget at det er flere kompetansemål som går under de muntlige ferdighetene. Det kompetansemålet som mer eller mindre legger opp til å produsere podkast, er at eleven skal “utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved å produsere podkast får elevene utviklet flere av de muntlige ferdighetene. Studier viser også at elever utvikler muntlige ferdigheter ved å lytte til podkast, noe som også er viktig når det gjelder muntlighet i norskfaget (Rosa et al., 2020, s. 24). Det er også viktig å lære elevene å lytte, siden dette er en betydelig ferdigheter både innen dannelses og muntlighet.

Først og fremst får elevene øve på å lytte til medelevene sine. Elevene skal lytte til innspill fra andre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved å lytte får elevene trene på det å respektere medelevene sine. De får også gjennom å produsere podkast mulighet til å videreføre en samtale ved å lytte til de andre i gruppen. Gjennom å tale og lytte til hverandre, konstituerer vi dessuten oss selv som sosiale vesen (Hoel, 2003, s. 39). Elevene får anledning til å drive utforskende samtaler gjennom produksjon av podkast med andre. Elevene får mulighet til å bygge videre på innspill fra hverandre og også utfordre medelever til videre samtale (Smidt, 2013, s. 221). I tillegg til å utfordre medelever ble også elevene utfordret til det å høre sin egen stemme foran andre. Det var som nevnt tidligere, mange som syntes det var veldig flaut å høre stemmen sin. Siden dette var flaut, ser vi i ettertid at det var fornuftig å kjøre gruppepodkast, slik at elevene ikke var alene om å høre sin egen stemme.

Muntlige ferdigheter handler ikke bare om å lytte til hverandre. Det tar også for seg det å samhandle med andre. Det er viktig å poengtere at man samhandler med hverandre gjennom å lytte, samtale og fortelle (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene måtte samhandle med hverandre i gruppene for å kunne lage podkasten. For at elevene skulle få skape en podkastepisode med flyt, var de avhengige av å samhandle. Det fikk som nevnt flere av gruppene fint til. Noe av grunnen til dette er nok at lærerne som kjenner elevene godt, delte inn gruppene. Dette førte til at elevene synes det var mindre skummelt å bidra til gruppen, siden de kjenner hverandre godt fra før. Elevene fikk gjennom produksjonen av podkast utviklet muntlige ferdigheter ved at de måtte samarbeide om oppgaven. De måtte bruke

stemmene sine i episodene, de måtte lytte til det medelevene sa for å kunne snakke videre i podkasten og de måtte ikke minst bruke muntlige ferdigheter for å planlegge episoden.

## 5.2.2 Utforskende og presenterende samtaler

Innenfor de muntlige sjangerne er det mange ulike måter man velger å uttrykke seg muntlig på. I *Hva foregår i norsktimene* (2020) vises det til to ulike samtaleformer som foregår i klasserommet. Dette er utforskende samtaler (*exploratory talk*) og presenterende samtaler (*presentational talk*) (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 77). Disse to samtaleformene blir skillett ved at i utforskende samtaler kan ofte språket være ufullstendig og nølende. Poenget med disse samtalerne er å utforske et tema eller samtaleemne hvor man skal presentere sine egne tanker, høre hverandres synspunkter, og prøve å organisere denne informasjonen på en måte. Dette vil gjerne være naturlig å gjøre i en litterær samtale. Den andre samtaleformen som er presenterende samtale, er når man i samtaler har som mål å få formidlet noe for et publikum og dermed endrer språket for å nettopp få formidlet dette på best mulig måte (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 77). Felles for begge disse formene er at de også kan bli brukt i en podkast-situasjon. I et prosjekt der elevene for eksempel skal lage en podkast der de skal ha en litterær analyse i grupper, vil nok den utforskende samtalen komme til nytte. En stor del av å ha en litterær samtale, handler om å utforske temaet og høre hverandres synspunkter fra for eksempel en litterær tekst de har jobbet med i norskfaget. Ved å lage en podkastepisode ut av den litterære samtalen kan elevene både få ha en utforskende litterær samtale, men også få utøvd sin kreativitet ved å skape en elevprodusert podkast ut av samtalen.

Elevene kan også bruke en presenterende samtaleform slik som de har gjort før når de skaper podkasten. Formålet med podkasten er å presentere informasjon til et tenkt publikum, og elevene må tenke over hvordan de vil velge å uttrykke seg i samtalen for å best formidle informasjonen til lytterne.

Når det gjelder disse to formene, kan det tenkes at det er den presenterende samtaleformen som vil bli brukt mest hvis ikke elevene får konkrete retningslinjer på å ha en utforskende samtale i podkasten. Slike utforskende samtaler kan være en utfordring, da det ofte er den presenterende samtalen som har lang erfaring i skolen, i og med at samtalerne på skolen stort sett er bygd opp av etterspørsel på et ferdig svar (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 78).

### 5.2.3 Digitale ferdigheter i arbeid med podkast

Gjennom å produsere podkast fikk også elevene jobbet med de digitale ferdighetene. Digitale ferdigheter er også en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Elevene skal kunne bruke digitale kilder i arbeid med tekst, de skal bruke digitale ressurser kreativt for å skape sammensatte tekster og de skal bruke digitale kilder kritisk (Utdanningsforbundet, 2019). Oppgaven elevene fikk handlet om å finne ut litt om en kjendis og finne kjennetegn på dialekten til kjendisen (vedlegg 2). For å finne fakta om kjendisen måtte de benytte seg av internett. Det ble påpekt at de måtte tenke over hvilke kilder de valgte å bruke, og de ble bedt om å lete etter kilder på en kritisk måte. For 7.trinn, er et av kompetansemålene at elevene skal “orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette var noe informantene våre hadde jobbet lite med fra før, og vi kunne se at det var flere klikk innom Wikipedia. Vi oppfordret elevene til å bruke andre nettsider for å sjekke at informasjonen stemte. Ifølge forskning fra ICILS-undersøkelsen (Ottestad et al., 2014, s. 38) mangler en av fire nødvendig kunnskap innenfor digitale ferdigheter for å kunne mestre en hverdag i en stadig mer digitalisert verden. Det må poengteres at ICILS-undersøkelsen er en studie med elever fra ulike 9.trinn i flere land. Dersom vi ser på denne undersøkelsen i lys av case-studiet, kan man se at informantene våre hadde få problemer med å sette seg inn i *anchor* som vi benyttet. *Anchor* er riktignok en svært enkel nettside å bruke i arbeid med podkast, men elevene måtte likevel bruke litt tid på å gjøre seg kjent med den. Ifølge ICILS-undersøkelsen (Ottestad et al., 2014, s. 38) er 46% av norske elever på kunnskapsnivå 2 som vil si at de behersker enkle oppgaver på en datamaskin. De er noe klar over hvordan de skal behandle personopplysninger, men mangler noe kunnskap om kritisk vurdering av informasjon.

Ved å produsere podkast fikk ikke elevene bare utviklet digitale ferdigheter i form av kildekritikk, men de fikk også jobbet med tekniske detaljer knyttet til selve produksjonen av podkasten. Elevene får her bruke kreativiteten sin. På spørsmål om hvordan elevene synes det var å jobbe med podkast kommenterte en av informantene at “det var veldig gøy at vi fikk lovt til å lage våre egen ting og fikk lovt til å være kreative å finne på egen ting.” En annen elev pekte på det samme: “det var gøy å få bruke kreativiteten sin.” Informantene i intervjuene støttet også opp under uttalelsene til elevene når det kom til at elevene fikk være kreative. Elevene fikk muligheten til å sette opp podkasten som de ville selv, ved å velge hvilke melodier de ville ha og hvilke typer fakta om både kjendisen og deres dialekt. De stod

også fritt til å velge hva de skulle snakke om først. Oppgaven passet godt med et av kompetansemålene som tar for seg digitale ferdigheter. Elevene skal nemlig “sammenligne talespråk i nærmiljøet med andre talespråkvarianter i Norge og med nabospråk” (Utdanningsdirektoratet, 2019). De ble opplyst om ulike talespråkvarianter ved at valget av kjendiser var fra hele landet. Dermed fikk de innsikt i dialekter både fra nord, sør, øst og vest.

Elevene i vår studie er mellom 11-13 år gamle. Det var tydelig at de aller fleste er godt vant med digitale verktøy. Alle våre informanter hadde sin egen personlige Chromebook som de har fått gjennom skolen. Det vil si at de stort sett alltid har tilgang til nettressurser gjennom å bruke Chromebooken på skolen. Så elevene hadde gode forutsetninger for å videreutvikle de digitale ferdighetene de allerede hadde for å begi seg ut på oppgaven de fikk tildelt. I og med at alle elevene hadde egen Chromebook, hadde alle elevene visse grunnleggende digitale ferdigheter i bunn. Ifølge tall fra Utdanningsdirektoratet har hele 81% av de 100 største kommunene i landet tilgang på digitale enheter i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dessuten kan man regne med at de fleste elevene også har tilgang på digitale verktøy utenfor skolen.

Ettersom podkast er et digitalt verktøy der elevene får arbeide med multimodale tekster, er det liten tvil om at elevene utvikler sine digitale ferdigheter. Når elevene får mulighet til å videreutvikle sine digitale kunnskaper og ferdigheter på skolen, vil produksjon av podkast absolutt være en relevant læringsressurs i norskfaget.

#### 5.2.4 Dybdelæring

Dybdelæring handler om å forstå noe så godt at du kan bruke det i nye sammenhenger og situasjoner senere. Dybdelæring i forhold til case-studiet vårt går ut på at elevene tar med seg kunnskap og fagbegrep videre, som de kan bruke i andre sammenhenger, enten alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Vi ser på elevprodusert podkast som en relevant læringsressurs for dybdelæring. Ved hjelp av dybdelæring får elevene tenke kritisk, reflektere over deres arbeid og videreutvikle deres kunnskap i møte med verden (Dahlback et al., 2022, s. 43). Vår studie var for kort til å kunne knytte case-studiet til dybdelæring, men dette er fullt mulig i arbeid med podkast. Dersom vi hadde hatt flere uker på case-studiet ville det vært hensiktsmessig å ta for seg dialekter og målformene, og la elevene utforske dette temaet nærmere. Dette er også noe man kan jobbe med tverrfaglig med for eksempel

samfunnsfag. Lærer 1 støttet opp under dette, at man kunne jobbe tverrfaglig, og viste til tema som bærekraftig utvikling og bærekraftig samfunn som var aktuelle å jobbe med tverrfaglig.

For å forberede elevene best mulig før de skulle produsere podkast, kunne elevene forberedt seg rundt det aktuelle temaet som skulle bli tatt opp i podkasten. Elevene kunne også ha øvd seg på ulike muntlige sjangere. Her kunne elevene fått en oppgave hvor de skulle teste ut forskjellige muntlige metoder for å svare på en oppgave. Det kunne vært gruppesamtaler, litterære samtaler, bruk av powerpoint, eller podkast. Siden elevene, ifølge læreplanen, skal presentere faglige emner muntlig både med og uten digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2019), ville det vært hensiktsmessig å teste ut både digitale ressurser og uten digitale ressurser. Elevene ser ikke nødvendigvis hensikten med å arbeide på denne måten i første omgang, men de vil gjerne se igjen de samme begrepene senere og se ulike sammenhenger i nye situasjoner. Dybdeløring vil for 7.trinn fungere som en implisitt utvikling av begrepsforståelse og evne til å reflektere og tenke kritisk.

Ettersom dybdeløring handler om å gå dypere ned i noe, kunne elevene for eksempel hatt et fire ukers langt prosjekt der de tok for seg disse tingene. Det ville også vært interessant å la elevene prøve og feile litt selv for å tilegne seg nye kunnskaper og utvikle disse. Som Deweys syn på praktisk pedagogikk, kunne vi benyttet oss av “learning by doing-prinsippet” (Skagen, 2022) om å la elevene få utforske nye sider ved dialekter og målformer. Ved å arbeide på denne måten kan elevene få en dypere innsikt i emnet. For å få til dette med dybdeløring, så kreves det at vi som lærere har en solid kompetanse innenfor det temaet som elevene jobber med. Lærerne har ansvar for at elevene skal kunne utvikle sine kunnskaper og ferdigheter. Derfor må det også stilles krav til lærernes kompetanse innenfor emnet som skal arbeides med.

Den overordnede delen av læreplanen forteller oss at elevene gjennom oppløringen skal “prege dybdeløringprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dersom vi arbeider godt i planleggingsfasen av produksjon av podkast, vil podkast være et digitalt verktøy som er i stand til å hjelpe elever til å utvikle gode holdninger og evnen til refleksjon. For å utvikle dybdeløringen må man hele tiden gi elevene små drypp i



undervisningen, som gjør at de fortsetter å reflektere og stille spørsmål til det som læres. Elever skal undre seg, tenke kritisk og reflektere over emner som blir gått gjennom i opplæringen.

### 5.3 Elevenes flauhet over egen stemme

Noe av det som ble et uforventet resultat fra intervensjonen vår, var hvor ubehagelig mange av elevene følte det var å høre sin egen stemme på podkasten. At noen av elevene ikke kom til å være helt fornøyd med å vise frem podkasten deres foran klassen, var noe vi hadde sett for oss. At det derimot skulle oppleves så ekkelt, var ikke noe vi hadde sett for oss. Særlig klassen ved “skole 1” synes dette var ubehagelig. Ut ifra det vi presenterte i resultatdelen ser vi hvor ofte dette gikk igjen i større grad ved “skole 1” enn ved “skole 2”. Dette vil naturligvis ikke si at klassen ved “skole 2” synes dette ikke var noe flaut i det hele tatt. Denne klassen syntes også at det var ubehagelig, men læreren deres hadde allerede forberedt dem på dette, og de var vant til å stå foran klassen og framføre. Noen av elevene i klassen ved “skole 2” påpekte også at de synes det var litt flaut, men samtidig veldig gøy. Det som var hovedgrunnen til hvorfor det var flaut for elevene var å høre sin egen stemme, var at stemmen hørtes annerledes ut for seg selv enn hvordan man hører den selv når man prater. Som nevnt, spilte vi av et eksempel på en podkasteperiode vi hadde laget for å ufarliggjøre det å høre sin egen stemme.

I en tidligere studie som blir beskrevet i *Lydopptak av litterære samtaler – litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer* (2019) hvor lydopptak blir gjort av elever i litterære samtaler på ulike trinn, finner man noen interessante funn. Noen av funnene fra denne studien er også her at en stor del av elevene som har vært med i dette prosjektet påpeker at det er helt greit at samtalen blir tatt opp, så lenge de slipper å høre den selv fordi de synes det er flaut (Hennig, 2019, 229). Andre resultater fra denne studien viser at noen av elevene poengterer at det trengs en tilvenning til å gjøre dem mindre skeptiske til å høre sin egen stemme i egne samtaler (Hennig, 2019, s. 229). Dette er noe som også kan være tilfellet i de klassene der vi har gjennomført vårt prosjekt. Videre blir det beskrevet i artikkelen at “Disse elevenes mer positive holdning til metoden, gir grunn til å tro at også den relativt store andelen elever som synes det er flaut eller rart å høre på egne opptak, vil bli mindre med tid,

trening og tilvenning" (Hennig, 2019, s. 229). Dette kan også være tilfellet i de to klassene som vi gjennomførte studien i. Etter tilstrekkelig med tid, trening og tilvenning til framføringsformen, så vil en større del av de elevene som synes at det var flaut eller rart å høre sin stemme bli mer trygg på dette. Aspektet med at denne arbeidsformen er flaut, vil dermed mulig sakte falle bort. Som vi tidligere har påpekt, så var denne arbeidsformen noe som elevene aldri hadde hatt erfaring med tidligere, som naturligvis bidrar med at den helt nye arbeidsformen blir noe fremmed og nytt. Dette kan forklare hvorfor noen av elevene synes at dette kunne være flaut, med tanke på at det var rart å høre sin egen stemme. Vi påpekte også i starten at dette var noe som alle sammen synes er rart, og at til og med vi selv som var ansvarlige for prosjektet, synes det var rart å høre vår egen stemme fra opptaket.

## 5.4 Et motiverende verktøy

Å arbeide med et tilsynelatende nytt digitalt verktøy kan bidra til økt motivasjon blant elevene. Når elevene jobber med produksjon av podkast, får de mulighet til å være kreative. De kan velge selv hvordan oppsettet skal være, de kan bestemme hvilke melodier de skal ha, og de kan finne sin egen måte for å få samtalen til å flyte. Noen velger gjerne å spille mer på humor, mens andre holder seg mer seriøse. Mulighetene er mange når elevene arbeider med podkast i norskfaget. En elev fortalte at det var "kjekt fordi vi gjorde noko annleis enn vi pleier". Dette peker på at podkast kan være en form å arbeide på som kan bidra til økt motivasjon for elevene. Ved å variere undervisningen, kan elever bli mer motiverte til å gjøre en innsats og et ønske om å lære i norskfaget. Motivasjon er det som holder deg i gang, og som får deg til å gjennomføre noe (Stai, 2021). Ettersom elevene er veldig godt digitalt anlagt, ser vi for oss at dette verktøyet er noe som elevene liker å arbeide med i norskfaget. Det var også vårt inntrykk etter analysen vår. Som vi tidligere har nevnt ser vi på MAKVIS-prinsippet som svært relevant i arbeid med podkast. Dette prinsippet dekker også motivasjonen til elevene. Vi ser på motivasjon, aktivisering, konkretisering, variasjon, individualisering og samarbeid som sentrale momenter når elevene skal lage egenproduserte podkaster i grupper. Man kan si at alle disse prinsippene hører sammen med motivasjon. For å motivere må man variere undervisningsmetodene. Ved å la elevene produsere egne podkaster i grupper, får elevene mulighet til å ha ulike oppgaver fra gang til gang i arbeid med elevprodusert podkast i norskfaget. En elev må lage manus, en må ha kontroll på klipping, en må finne melodier som skal brukes, og noen må snakke. Det er mange oppgaver

som må utføres når man skal lage en podkastepisode. Derfor er dette en måte å arbeide på, som gjør at vi også kan individualisere og konkretisere oppgaver for alle elever.

Elever blir motiverte når de føler mestring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Derfor er det relevant for oss lærerstudenter å kunne legge til rette for at elevene opplever mestring. Elever kan fort miste motivasjonen når de ikke får ting til. Likevel må nye verktøy arbeides med og læres, for å kunne mestre dem. For noen vil det å produsere podkast ta tid, mens for andre vil det komme ganske naturlig. Det kan være krevende å sette seg inn i en helt ny digital nettside, og ikke minst å lære seg å klippe og lime i uferdig materiale. I tillegg må elevene orientere seg i en helt ny app eller nettside for å kunne produsere podkast. I vår case-studie var det nettsiden *Anchor* som i og for seg er veldig brukervennlig, men for noen tok det likevel tid å sette seg inn i de ulike funksjonene. Det var flere elever som følte mestring da de fikk til å sette sammen de ulike klippene, noe som igjen bidro til at de ble motiverte for å jobbe videre med podkast. “Eg syns det var ein enkel podkastnettside å forstå. Det gjorde det også enklere å få det bra”. Noen elever syns derimot at det var noe vanskeligere å sette seg raskt inn i funksjonene. På spørsmål om hvordan elevene syns det var å jobbe med *Anchor* sa to elever følgende:

“[...] men det tok litt tid før jeg forstod det.”

“[...] litt vanskelig, men jeg fikk til det til slutt.”

Funn fra forskningen vår viser at det varierte hvordan elevene opplevde *Anchor* som plattform. Alle elever er forskjellige, og derfor vil elevene tolke og forstå nye læringsplattformer på ulike måter. Etter å ha analysert de ulike forskningsmetodene våre kan vi med trygghet si at majoriteten av elevene så på produksjon av podkast som et motiverende verktøy, med noen avvik. Det er riktignok avvikene som gjør forskningen interessant, og som gjør at man videre kan se på hva vi som lærere kan bidra med for at alle elever skal bli motiverte av denne typen verktøy. Det er viktig at lærere også forteller hensikten med aktiviteten som skal gjøres i klassen. Læringsaktiviteten må bli sett på som relevant og meningsfylt for hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vi må finne gode oppgaver og problemstillinger som kan gjøre at elevene ser oppgavene som relevante. Dette skal danne et grunnlag for at elevene opplever mestring, som igjen kan bidra til at elevene føler på motivasjon i arbeid med podkast i norskfaget. I en elevundersøkelse finner man en oppsiktsvekkende utvikling når det kommer til elevens motivasjon på læring. Fra elevene

deltar for første gang i elevundersøkelsen ved 5. trinn til de er ferdige med 10. klasse, synker motivasjonen for læring (Folkvord, 2016). Med disse tallene tatt i betraktning, ser man viktigheten av variasjonen i undervisningen. Derfor kan det tenkes at elevprodusert podkast kan være et nytt og spennende verktøy, hvor elevene får være kreative og med stor frihet prege undervisningen.

## 5.5 Tverrfaglig arbeid med podkast

Det er ikke bare i norskfaget man kan bruke elevprodusert podkast i arbeid med muntlighet. Podkast er et verktøy man kan bruke mer eller mindre i samtlige fag. Det er også gode muligheter for å arbeide med tverrfaglighet når man jobber med elevprodusert podkast i norskfaget. I norskfaget skal elevene gjennom flere tema som kan brukes tverrfaglig, og her kan det være hensiktsmessig å benytte seg av elevprodusert podkast. Relevante tema som bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring eller demokrati og medborgerskap, er alle tema som elevene kan arbeide tverrfaglig med i norskfaget. Tverrfaglige temaer er til for at elevene skal kunne se sammenheng mellom fagene. Informantene våre mente at man fint kan bruke podkast tverrfaglig.

“[...]Nå har vi jo hatt om bærekraft og bærekraftig utvikling og bærekraftige samfunn, så da er det jo undersøkelser både i matte og det er ting og tekster å jobbe med i norsken i leserinnlegg som er skrevet og i samfunn så har du masse av det, så absolutt. Hvis de får en oppgave, tverrfaglig med et tema de skal jobbe med så kan de selvfølgelig bruke dette.”

Elevproduksjon av podkast setter ingen stopper for hva podkastepisoden skal handle om. Derfor kan man fint benytte seg av dette verktøyet tverrfaglig med andre fag. Ettersom vår studie foregikk på mellomtrinnet, har flere av lærerne elevene i flere fag i løpet av en dag. Dette vil være en kjempefordel med tanke på å arbeide tverrfaglig med elevproduksjon av podkast. Dersom det er ulike lærere i de forskjellige fagene må det planlegges grundigere, for å blant annet å avtale kriterier, lengde på podcastepisoden og utforming av oppgaven. Det er fullt mulig å få til mellom lærere, men en lærer som har elevene i flere fag vil naturligvis kunne ha mer kontroll på opplegget sitt. Læreren vil også kunne følge opp elevene godt når de kun har en lærer. Samtidig kan man se fordelene ved at det er to lærere som hjelper elevene i arbeid med podkasten. Samarbeid mellom lærere må fungere for at elevene skal få

et godt læringsutbytte av å produsere podkast tverrfaglig. Vi ønsker å jobbe tverrfaglig så langt det lar seg gjøre, nettopp for at elevene skal kunne se at det er et tema som har sammenheng og er relevant i flere fag. Det er flere av kompetansemålene i den nye læreplanen som støtter de tverrfaglige temaene. Kompetansemålet som sier at elevene skal “lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene”, kan knyttes til bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samiske tekster og verdier, er noe elevene både kan arbeide med i samfunnsfag, krle og norsk. Derfor kan man her, be elevene lage en podkast som tar for seg samene, hvor elevene skal snakke om samenes verdier og hvordan dette kommer fram i noen utvalgte tekster. Da får elevene produsert podkast i både i samfunnsfag og i norsk, og de blir bevisstgjort på at samenes verdier har en sammenheng i flere fag. Å jobbe med dette tverrfaglig er også noe informantene våre var interessert i. På spørsmål om informantene ville ha jobbet tverrfaglig med podkast svarte hen at: “Ja, fordi at vi jobber jo mye tverrfaglig. Sånn at jeg tror absolutt det.” En av lærerne som kom innom underveis mens vi holdt på, observerte arbeidet en stund, før læreren konkluderte med at hen ville la elevene produsere podkast i KRLE-faget også.

## 5.6 Normalisering av podkast i norskfaget

Når man arbeider med muntlighet i norskfaget på mellomtrinnet, er det stort sett powerpointpresentasjoner, fagsamtaler, bokanmeldelser eller andre litterære samtaler. Ved å benytte seg av de nevnte læringsaktivitetene, kan man absolutt dekke læreplanmålene for muntlighet i norsk. Ved å la elevene få utforske produksjon av podkast, får de mulighet til å utvikle digitale- og muntlige ferdigheter samtidig. Dersom man normaliserer bruken av podkast i norskfaget, vil elever kunne utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor digitale verktøy, samtidig som de får utviklet muntlighet sammen med medelever. Podkast kommer også i flere former, så man kan både lage podkast i grupper, men også en individuell podkast hvor man for eksempel presenterer en bok. Denne podkastepisoden kan senere spilles foran klassen, eller leveres til lærer som gir tilbakemelding på denne. Læreren får også muligheten til å spole frem og tilbake dersom dette er nødvendig. Som lærer 1 påpekte i intervjuet så er podkast “enda en vurderingsform, [...]og det er greit å ha litt varierte vurderingsformer fordi noen behersker det godt og noen behersker det godt.” Som vi tidligere har nevnt, så er variasjon nøkkelen til motivasjon. Derfor vil det bare være positivt å ha enda en

vurderingsform i arbeid med muntlighet i en norskfaglig kontekst. Podkast er en kreativ læringsaktivitet, så elever som sliter med å få vist sine kreative sider, har mulighet til dette når de skal produsere podkast. Man kan absolutt være kreativ ved bruk av powerpoint, men podkast er en ny og spennende måte å finne nye digitale løsninger på. Å utforske nye sider ved dette digitale verktøyet, kan trigge noe hos elevene, som gjør at de ønsker å ta en mer aktiv rolle i norskfaget.

Det handler om å se de nye mulighetene det digitaliserende samfunnet gir oss, ved å utforske nye måter å bruke digitale verktøy på. Samtidig, så legger den nye læreplanen til rette for at man kan ta i bruk digitale ideer inn i skolen. Som en del av norskfagets relevans, skal “norskfaget gi litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved å normalisere kreative undervisningsmetoder som elevprodusert podkast, hvor elevene får bruke kreativiteten sin, kan være med å bidra til at elevene opplever mestring. Vi ønsker at elevene skal kjenne på mestring. Motivasjonen til elevene blir påvirket av undervisningsmetodene som blir brukt i skolen. Det er fortsatt viktig å bruke penn og papir, men digitaliseringen gir muligheter for å utforske nye metoder som kan bidra til å øke elevens motivasjon. Vi tror at podkast er en undervisningsform som kommer til å bli normalisert med årene, men foreløpig er det ganske nytt i skolesammenheng. Derfor trenger man lærere med kompetanse på dette feltet, for at elevene skal kunne få utbytte av denne måten å arbeide på.

## 5.7 Planlegging av podkastundervisning

For at elevene skal kunne få mest mulig ut av produksjon av podkast i norskfaget, må lærerne ha en viss kompetanse innenfor emnet. Lærerne må vite hvordan nettsiden de skal bruke fungerer, og de må gjøre seg kjent med de ulike funksjonene som kan benyttes. Når man skal jobbe med elevprodusert podkast, må timene planlegges godt i forkant av læreren. Det er mye å tenke på, og derfor kan man som lærer ta i bruk den didaktiske relasjonsmodellen i sin planlegging av timene (Rismark & Lyngsnes, 2016, s. 85). Det første man må tenke på når man skal planlegge en slik time, er hva som er målet med timene. Læringsutbyttet for elevene står sentralt, og må derfor stå i sentrum for planlegging av undervisning. Målet kan for eksempel være at elevene skal utvikle digitale ferdigheter og lære om et tema. I vår case-

stuide var målet til elevene at de skulle vite hvordan man kan jobbe med podkast i arbeid med muntlighet, med dialekter som tema.

Etter å ha satt et mål for elevene, må man finne ut hva man ønsker at podkasten skal inneholde. Innholdet tar for seg hva elevene skal gjøre i timene. Det kan være lurt å skrive ned vurderingskriterier når man planlegger innholdet i timene. Når elevene har vurderingskriterier foran seg, vet de tydelig hva de må ha med i podkastepisoden sin. Det må også komme tydelig fram om elevene skal levere podkasten inn til lærer, eller om de skal spille den av foran klassen. Et alternativ kan være å spille av podkastepisoden i mindre grupper, for å gjøre det mindre ubehagelig.

Vi har snakket mye om elevforutsetninger i denne oppgaven. Elever kommer med ulik kunnskap og bakgrunn hjemmefra (Rismark & Lyngsnes, 2016, s. 87). Dette er noe man som lærer må ta stilling til i planleggingen av timene. Til tross for at vi kun var på besøk en og to dager på de to skolene, fikk vi fort et inntrykk av hvilke forutsetninger enkelte av elevene hadde. Lærerne gav oss et lite sammendrag av elevgruppen vi skulle jobbe med før vi møtte dem. På bakgrunn av elevforutsetninger, er gruppesammensetninger viktige når man skal planlegge, for å finne ut hvem som jobber godt sammen, og hvordan elevene skal kunne fordele oppgavene i gruppen slik at resultatet blir best mulig. På bakgrunn av våre analyser, kan det være en fordel å sette inn de stille elevene sammen med de antatt sterkere elevene, slik at de stille elevene kan få noe konkret å jobbe med. Alle elever har sine styrker og svakheter, og dermed vil det være til fordel at de som har gode digitale ferdigheter bidrar godt til gruppen i dette prosjektet.

Rammefaktorer spiller også en viktig rolle i planleggingen til læreren med podkast som læringsaktivitet. Læreren må se på hvor mange rom hen har tilgjengelig. Når elevene skal arbeide med podkast, trengs det helst ett rom per gruppe for at podkasten skal oppnå et best mulig resultat, uten bakgrunnsstøy når elevene skal spille inn. Man må også tenke over hvor mange elever man har til rådighet når læreren skal dele inn klassen i grupper. Andre ting man må tenke på når man skal se på hvilke rammefaktorer man trenger, er utstyr. Det kan godt hende at man kun trenger to pc-er når man skal jobbe med podkast. En pc til å spille inn og klippe, og en pc til å søke etter informasjon om det tema som det skal snakkes om. Det går også an at alle har hver sin pc. Da kan det potensielt bli mer effektivt arbeid, men det kan

samtidig føre til at elever mister konsentrasjonen. Ulempen med kun to pc-er kan være at det er elever som bare blir sittende, uten å bidra til gruppen. Å benytte seg av den didaktiske relasjonsmodellen er kun et nyttig verktøy til planlegging av timene, og ikke en fasit på hvordan man skal planlegge.

Som vi var inne på i teoridelen av vår avhandling, er TPACK-modellen et rammeverk og en modell som skal hjelpe til å forstå hvilke typer kunnskap en lærer trenger å inneha for å gjennomføre god læring i det nye teknologirike klasserommet (Bærum kommune, u.å). Modellen viser at dersom lærere skal vurdere å bruke teknologi i undervisningen, så er det viktig at lærerne selv har tilstrekkelig kunnskap om det teknologiske feltet som læringen skal foregå på. I vårt tilfelle vil dette omhandle verktøyet *Anchor*, som det digitale verktøyet. Når man skal arbeide med dette verktøyet i et klasserom er det viktig at lærerne selv setter seg skikkelig inn i hvordan verktøyet fungerer, og hvordan man på best mulig måte kan formidle hvordan elevene kan lære seg å bruke verktøyet for å nå målet. I denne modellen er det ulike kunnskaper som møtes for å skape kunnskapen som en lærer trenger for å gjennomføre god undervisning med bruk av teknologi.

I *pedagogisk fagkunnskap* handler kunnskapen om forandringen som skjer når læreren tolker fagstoffet, og finner måter å tilpasse undervisningen til elevenes nivå og kunnskaper (Koehler, 2012). I tilfellet med vår oppgave, vil dette tilsi at man som lærer som tenker å ta i bruk podkast som arbeidsmetode. Som lærer skal man da kunne finne aktuelle kompetansemål i læreplanen for norsk, som kan oppnås gjennom å arbeide med podkast som muntlig sjanger i faget (Koehler, 2012). I kunnskapen om *Teknologisk fagkunnskap* handler dette hvordan teknologi og innhold kan påvirke undervisningen i form av økte muligheter eller begrensninger (Koehler, 2012). I dette leddet av modellen er det sentralt at læreren forstår hvilke endringer det teknologiske verktøyet gjør med undervisningen, både positive og negative. I tilfellet med vårt valgte digitale verktøy, så vil det for eksempel være mindre læringsutbytte for elevene om de lager podkast om grammatikk, enn hva det ville vært om elevene lager en podkastepisode der elevene gjennomfører en litterær samtale. I *teknologisk pedagogisk kunnskap* er det sentralt at læreren har kunnskap om hvordan undervisning og læring kan endres når teknologien brukes på ulike måter (Koehler, 2012). I tilfellet med bruken av podkast i undervisningen er det viktig at læreren har et innblikk i hvordan dette vil endre hvordan undervisningen vil foregå. Denne kunnskapen omhandler også kunnskapen om



hvilke elever som denne arbeidsmetoden vil gi fordeler til, for å nå sine mål på skolen (Koehler, 2012). Så i sin helhet vil disse kunnskapene bli dratt sammen til *teknologisk pedagogisk fagkunnskap*, som vil være den samlede kunnskapen en lærer trenger for å kunne skape god undervisning ved bruk av teknologi (Koehler, 2012). I tilfellet med vårt digitale verktøy vil dette tilsi at læreren har kunnskap om hvordan podkast kan bidra til økt læring hos elevene, og hvordan akkurat dette digitale hjelpemiddelet kan bidra til å gjøre fagstoffet enklere for elevene. Slik at elevene vil klare å mestre norskfaget. Ser man på det digitale verktøyet som et stillas for elevene, som vil bidra til å løfte elevene i norskfaget, ved å anvende det i kreative og lærerike situasjoner.

## 5.8 Refleksjon rundt podkast som arbeidsmetode

Som vi har vært inne på tidligere i oppgaven, er podkast en arbeidsform som kan brukes til ulike formål, i ulike fag. Når det gjelder bruk av det digitale verktøyet *anchor* i en norskfaglig kontekst, er det flere ting vi kan peke på. Bruksområdene til dette verktøyet passer hovedsakelig til en muntlig kontekst i norskfaget. Som vi har funnet ut, kan elever sitte i grupper og planlegge innhold, struktur og hvordan podkasten skal gjennomføres. Podkasting trenger ikke kun å være et resultat av et klassisk gruppearbeid i norskfaget som elevene skal gjennomføre. Podkast kan brukes som et verktøy for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i norskfaget. Elevprodusert podkast er fleksibelt og kan brukes i ulike situasjoner der muntlighet er nødvendig for å løse oppgaver. Dette kan inkludere diskusjoner, intervjuer, presentasjoner eller andre muntlige oppgaver som elevene må utføre. Podkast kan også være en interessant måte å eksponere elevene for ulike former for norsk tale, inkludert dialekt og aksenter, og dermed bidra til å utvide deres språklige horisonter. Sammenlignet med andre typer medier kan podkast også være mer tilgjengelig, siden det krever minimalt med utstyr og kan spilles av på en rekke enheter, inkludert smarttelefoner, nettbrett og datamaskiner. Noen syntes det var meget flaut å fremføre og høre sin egen stemme. Å høre sin egen stemme kan være en uvant opplevelse som kan føre til usikkerhet og ubehag. Det kan imidlertid være en god øvelse å lytte til sin egen stemme for å kunne jobbe med taleteknikk og kommunikasjonsevner. For noen elever var podkast som framføringsform en bedre måte å kommunisere på enn hva de var vant med fra før. Å arbeide på denne måten kan være en måte å utvikle muntlige ferdigheter på og øve på å formidle kunnskap på en tydelig og forståelig måte. Selv om det kan være flaut å høre sin egen stemme på opptak, kan det også være en nyttig måte å evaluere og forbedre egen kommunikasjonsevne. Dette kan være noe

som bare elevene må bli vant med før denne flauheten muligens går over for de fleste. Vi ser for oss at etter at elevene har hørt sin egen stemme flere ganger i arbeid med podkast, vil denne flauheten til slutt avta.

Sett i lys av funnene som ble beskrevet i teksten, kan man si at podkast kan være et nyttig og relevant verktøy i norskfaget for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Det kan imidlertid være utfordrende for noen elever å bli vant til å høre sin egen stemme på opptak, og dette kan føre til en viss grad av motstand mot podkast som fremføringsform.

For å motvirke denne motstanden kan det være lurt å gi elevene en grundig innføring i podkast som fremføringsform, og forklare fordelene med å bruke det som et verktøy for å utvikle muntlige ferdigheter. Det kan også være lurt å gi elevene tid til å bli vant til å høre sin egen stemme på opptak, slik at de gradvis kan bygge opp selvtillit og bli mer komfortable med fremføringen sin.

## **6 Avsluttende kapittel**

### **6.2 Konklusjon**

I denne oppgaven har vi forsøkt å svare på problemstillingen: *Hvordan kan elevprodusert podkast brukes i en norsk-faglig kontekst i arbeid med muntlighet på mellomtrinnet?* Vi har funnet ut at elevprodusert podkast er et nytt og spennende verktøy som vekker elevenes interesse. Ut ifra hva vi har funnet ut i vår studie, er denne arbeidsmetoden noe som ingen av elevene hadde arbeidet med fra før. Som vi presenterte i kapittelet om våre hovedfunn så ble denne arbeidsmetoden tatt godt imot av begge klassene. Det som er viktig å ta med seg fra funnene i denne studien er at alle elevene i begge klassene bidro under produksjonen av podkasten. Til og med elever som hadde forutsetningen om at de ikke ville delta i prosjektet, derimot etter å ha sett hva sine medelever jobbet med, valgte å bli med på arbeidet. Dette viser at podkast er en arbeidsform som gjør det mulig for alle elever å bidra i, uansett forutsetninger. Gjennom observasjonen fant vi ut at for at disse gruppene skulle fungere, var samarbeid veldig viktig, både når elevene skulle samle informasjon, fordele oppgaver og spille inn podkasten. Derfor kan vi konkludere med at sammensetningen av gruppene i en slik oppgave, er viktig for hvordan elevene samarbeider.

Et viktig funn vi sitter igjen med etter denne studien er at de stille elevene hadde bidratt over all forventning i dette gruppearbeidet. Det blir blant annet påpekt av både lærer 1 og lærer 2 i intervjuene i etterkant av prosjektet. Dette viser at arbeid med elevprodusert podkast i norskfaget er en særdeles god måte for elevene å jobbe med muntlighet på. Som nevnt i *Podcasting and Oral language* (2007) finnes det foreløpig lite forskning på de stille elevene angående podkast i skolen. Tiltak som fungerer for å få elevene til å få en optimal utfordring, er å plassere de i grupper med elever med gode samarbeidsevner (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Derfor er det tenkelig at for å få de stille elevene til å dra mest mulig nytte av denne arbeidsformen, er det sentralt med gode gruppesammensetninger.

Videre kan vi si at *Anchor* viste seg å være et verktøy som majoriteten av elevene synes var enkelt å bruke. På tross av det enkle brukergrensesnittet til verktøyet, vekket ikke den muntlige sjangeren engasjementet til elevene når det gjaldt podkast som framføringsform. Noe som er ganske interessant i våre funn er hvor stor splittelse det var hos elevene når det gjaldt å bruke podkast som framføringsform.

Vi ønsker at det er flere norsklærere som velger å prøve ut podkast i arbeid med muntlighet. Det er et spennende læringsverktøy som elevene liker godt, og som de får godt utbytte av. Elevene får utvikle sine digitale- og muntlige ferdigheter, og de får muligheten til å være kreative når de produserer sin egen podkast. Sett fra et lærerperspektiv, så har lærerne mulighet til å spole frem og tilbake når de skal bedømme podkasten, noe som legger til rette for en grundig vurdering. Lærerne må sette seg inn i en ny læringsplattform, men det er svært enkelt og lett forståelig. *Anchor* er en veldig simpel nettside hvor elevene får til det meste selv. Det finnes også flere gode apper og nettsider som kan brukes når man skal lage podkast. Det virker som om podkast som et læringsverktøy har potensial til å være svært nyttig og effektivt for elever i norskfaget. Selv om noen elever opplevde det som flaut å høre på sin egen stemme, kan dette være en utfordring som kan overvinnes med tiden og gjentakelse. Det er også verdt å merke seg at noen elever faktisk foretrakk podkast som en form for presentasjon, og at dette kan indikere at det er et potensial for at flere elever kan ha glede av denne typen arbeid i fremtiden.

Basert på våre funn håper vi derfor at flere lærere vil vurdere å inkludere podkast som et verktøy i undervisningen sin. Dette vil ikke bare kunne øke elevens engasjement og læring, men også gi dem muligheten til å utvikle sin digitale kompetanse på en meningsfull og relevant måte.

### 6.3 Videre forskning

Etter å ha forsket på noen aspekt ved elevprodusert podkast i en norskfaglig kontekst på mellomtrinnet, har vi funnet ut noen måter vi kan bruke dette i arbeid med muntlighet. Likevel har vi sett noen sider både underveis og i ettertid av denne studien, som vi ville ha ønsket å studere videre. Vi har sett at de stille elevene er mer aktive når de får arbeide med podkast i grupper. Vi har også sett at denne måten å arbeide på er helt avhengig av tilgjengelighet av rom. Det vi ønsker at noen kan forske videre på, er de stille elevene. Nicholls (2007) forskning peker på at de stille elevene får stort utbytte av å jobbe med podkast i skolen. Vi ønsker at de stille elevene blir satt i fokus, og at man kan finne ut hvordan de kan fortsette utviklingen sin individuelt i arbeid med muntlighet. I vår case-studie har vi hatt fokus på samarbeid og produksjon av podkast i gruppe. Det ville vært interessant å se på hvordan de stille elevene hadde klart seg alene. Elever med ulike forutsetninger bidro til gruppen sin i vår case-studie. Derfor hadde dette vært spennende å se hvordan de kunne fått til dette uten drahjelp fra medelever. Vi ser for oss at dette ville vært mer tidkrevende enn å jobbe i grupper, da det er flere oppgaver som må gjøres i forbindelse med produksjon av podkast. Elevene kunne hatt et prosjekt på noen uker, hvor de skulle produsere en podkastepisode med et tema som fokus. Nå viste det seg i våre resultater at de stille elevene bidro godt til gruppene sine i vår case-studie, men det er høyst sannsynlig at det ville vært noen avvik dersom vi utvidet utvalget til flere elever og informanter.

Det hadde også vært interessant å se hvordan man kunne ha laget elevproduserte podkaster med et større og reelt publikum som for eksempel en podkast som er laget for hele skolen. Dette kunne gitt elevene som produserer podkasten et større publikum og en større målgruppe å treffe med den muntlige sjangeren. Det ville vært interessant å sett hvordan elevene på mellomtrinnet taklet det at podkastepisoden var tilgjengelig for hele skolen. Som en del av hovedfunnene ble det pekt på det med flauhet rundt egen stemme. På bakgrunn av dette kunne det også vært interessant å se hva som ligger bak denne flauheten rundt egen stemme.

Hvordan kan man bidra til at elevene føler seg trygge når de må høre sin egen stemme, med et lyttende publikum? I vår case-studie ble gruppene delt inn av læreren deres. Det hadde vært interessant å se om resultatet ville blitt annerledes dersom vi delte inn gruppene. Da kunne man risikert at gruppene ikke samarbeidet like godt, noe som også ville resultert i et interessant funn.

Vi har både underveis og i etterkant av studien vår, fått nye ideer til hva vi vil at det skal forskes videre på. Vi ønsker at det blir forsket videre på flauheten rundt elevenes egen stemme, og vi ønsker også at noen skal se på om gruppesammensetningen er avgjørende for sluttproduktet og egen læring når elevene skal bruke podkast som læringsaktivitet i arbeid med muntlighet i norskfaget.

## 7 Litteraturliste

- Aagaard, T. (2014). *Teknologi mot tradisjon? En studie av læreres tilnærming til teknologiutløste muligheter og utfordringer i norsk og mediefag*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I E. Befring (ed.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Cappelen Damm akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (Red). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag AS.

- Bærum kommune. (u.å). *TPACK-modellen*. hentet 23.01.2023 fra <http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/tpack-modellen>
- 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.ezproxy.uis.no/10.1080/00940771.2020.1735867>
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2022). Dybdeløring i et yrkesfaglig perspektiv. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 7(1), 40-61. <https://journals.oslomet.no/index.php/yrke/article/download/4573/4307>
- Dalland, C.P. (Red.). (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Dversnes, G. (u.å). *Slik kan du legge opp podkastundervisningen*. Klar, ferdig, undervis! <https://www.klarferdigundervis.com/hvordan-strukturere-podkastundervisningen>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Fjellro, R. (2023. 6. februar). *Podkast*. Store norske leksikon. <https://snl.no/podkast>
- Folkvord, K. A. (2016, 12.april). *Klasseledelse og elevers motivasjon for læring*. Utdanningsforbundet. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring/>
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Hamre, P. (Red.). (2017). *Norsk som reiskaps- og danningsfag*. Det Norske Samlaget.
- Henning, Å. (2019). Lydopptak av litterære samtaler – litteraturredidaktiske muligheter og utfordringer. I M-A. Iglund., A. Skaftun., D. Husebø (red.), *Ny hverdag: Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. (s. 213-238). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031606-2019>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Hoel, T. L. (2003). Kent Adelman. *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Pedagogisk forskning i Sverige, 8(1-2), 126-126. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404420&dswid=8576>
- Hølland, T. (2020). *Podkast som undervisningsmetode*. <https://studenttorget.no/index.php?show=41&expand=41,3795&artikkelid=20318>

- Imsen, G. (2017). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg). Universitetsforlaget.
- Koehler, M. (2012, 24. september). *TPACK Explained*. <http://www.tpack.org/>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid*. (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg). Universitetsforlaget.
- Midtlund, A. (2012, 27. april). *SAMR-modellen: bevisste digitale valg*. <https://skoleerdigg.no/samr-modellen/>
- Myklebust, R. (2021). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I Ryen, E. & Selj, E. (Red). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3.utg, s.78-106). Cappelen Damm akademisk.
- Nicholls, J. (2007). *Podcasting and oral language*. Core Education. <https://irp.cdn-website.com/7b384620/files/uploaded/Nicholls%20%282007%29.pdf>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyman, M. & Senneryd, K. (2015). *Podcast i undervisningen skapar motiverade elever: Ett inkluderande arbetssätt där elever lär av varandra vid inspelandet av strukturerade samtal*. [h://www.skolporten.se/app/uploads/2015/06/Undervisning\\_Larande\\_10\\_2015.pdf](h://www.skolporten.se/app/uploads/2015/06/Undervisning_Larande_10_2015.pdf)
- Opplæringsloven. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Ottestad, G., Throndsen, I., Hatlevik, O., & Rohatgi, A. (2014). *Digitale ferdigheter for alle? Norske resultater fra ICILS 2013*. Senter for IKT i utdanningen, Universitetet i Oslo. [https://www.researchgate.net/profile/Geir-Ottestad/publication/336741076\\_Digitale\\_ferdigheter\\_for\\_alle\\_Norske\\_resultater\\_fra\\_ICILS\\_2013/links/5db049ec92851c577eb9d884/Digitale-ferdigheter-for-alle-Norske-resultater-fra-ICILS-2013.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Geir-Ottestad/publication/336741076_Digitale_ferdigheter_for_alle_Norske_resultater_fra_ICILS_2013/links/5db049ec92851c577eb9d884/Digitale-ferdigheter-for-alle-Norske-resultater-fra-ICILS-2013.pdf)
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 28-41). Universitetsforlaget.

- 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>
- Schibsted, NRK, Bauer Media & Norstat. (2022). *Den store podrapporten 2023*. <https://bauermedia.no/podrapporten/DenStorePodrapporten2023.pdf>
- Skagen, K. (2022. 27. september). John Dewey. *Store norske leksikon*. [https://snl.no/John\\_Dewey](https://snl.no/John_Dewey)
- Smidt, J. (2013). *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. (3.utg). Universitetsforlaget.
- Solberg, E. (2017). *Digitalt lydopptak som et alternativ til elevfremføringen i norskfaget*. [Masteroppgave]. Universitet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58176>
- Stai, S. (2021, 13.mars). *Hva er motivasjon?* Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:1b7155ae-9670-4972-b438-fd1375875ac1/topic:1:baadf378-9a45-422f-a80f-154e203d2bc2/topic:1:7fe6a84f-bd7c-4c7c-8019-caa81c9d52ec/resource:6244a779-ad08-4504-a695-b84597343015>
- Swan, K. & Hofer. M. (2011). *In search of technological pedagogical content knowledge: Teachers' Initial Foray into Podcasting in Economics*. [https://www-tandfonline-com.ezproxy.uis.no/doi/abs/10.1080/15391523.2011.10782580](https://www.tandfonline-com.ezproxy.uis.no/doi/abs/10.1080/15391523.2011.10782580)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Stavanger. (2021, 21. mai). *Nettskjema*. [https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema?fbclid=IwAR0x2\\_VFjIIfN4EcqFDTOTrMmfrFatlugdbqGiTw3eCDyDTtFNQgcNUprIQ](https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema?fbclid=IwAR0x2_VFjIIfN4EcqFDTOTrMmfrFatlugdbqGiTw3eCDyDTtFNQgcNUprIQ)
- Utdanningsdirektoratet. (2019. 13. mars). *Dybdeløring*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019. 15. november). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019. 15. november). *Kjerneelementer*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019. 15. november). *Kompetansemål og vurdering*. Udir.



- <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017. 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
  - Utdanningsdirektoratet. (2017. 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
  - Utdanningsdirektoratet. (2021. 24. september). *Temaene i elevundersøkelsen: Motivasjon, arbeidsforhold og læring*. Udir.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
  - Utdanningsdirektoratet. (2021. 2. november). *Utdanningsspeilet 2021: Den digitale tilstanden i Skole-Norge*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/digital-tilstand/>
  - Utdanningsdirektoratet. (2021. 2. november). *Utdanningsspeilet 2021: Digital infrastruktur og skolehverdag*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/den-digitale-tilstanden-i-skole-og-barnehage/digital-infrastruktur-og-skolehverdag/>
  - Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.  
<https://web.archive.org/web/20221026074219/http://www.ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

## 8 Vedlegg

### Vedlegg 1: Undervisningsopplegg for klassene

#### Undervisningsopplegg master - podkast

Målgruppe: 7. klasse

Fag: Norsk

Mål for timen: Kunne vite hvordan man jobber med podkast i arbeid med muntlighet

#### Aktuelle kompetansemål LK20

- Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler
- Presentere faglige emner muntlig med og uten digitale ressurser
- Leke med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster
- Beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål

#### Grunnleggende ferdigheter LK20

- Digitale ferdigheter
- Muntlige ferdigheter

Tema: Dialekter i Norge

1. time.

Introduksjon (10 min) Even	Hvem er vi, hvorfor vi er her og hva vi skal gjøre.
Innføring i Anhcor og podkast (30 min) Ole Marius	Elevene vil få en gjennomgang av podkast som digitalt verktøy i norskfaget. Deretter

	vil vi gi elevene en innføring i hva Anchor er, og hvordan appen fungerer.
Avslutning av timen (5 min)	Timen blir avrundet med en kjapp gjennomgang av hva vi har gått gjennom i timen, og hva som kommer til skje neste time.

## 2. time

Oppstart av timen og presentasjon av temaet for podkasten (10 min) Even	I denne oppstarten vil elevene få presentert temaet for podkasten de skal lage. Elevene vil bli delt inn i grupper som har blitt laget på forhånd sammen med deres lærer.
Gruppearbeid (35 min) Vi går rundt og hjelper.	Elevene samler inn informasjon om kjendisen de har fått tildelt. De skal også finne ut hvilken dialekt hen har, og hva som kjennetegner denne dialekten. I denne timen er det også mulighet for elevene å teste ut Anchor og programmets funksjoner.
Avslutning av timen.	Timen avrundes.

## 3. time

Oppstart av timen og svar på eventuelle spørsmål som elevene har (5 min)	Her kan elevene stille eventuelle spørsmål som de kan ha.
Gruppearbeid (35 min)	I denne timen er det planlagt at elevene skal begynne å spille inn og redigere podkast-episodene sine.
avslutning av timen (5 min)	Timen avrundes.

#### 4. time

Oppstart av timen (5min)	Eventuelle spørsmål.
Denne timen kan også være disponibel til ferdigstilling av prosjektet hvis noen eller flere grupper ikke er ferdig (15 min)	
Høre på noen av podkastene hvis noen av elevene har lyst til å vise fram hva de har laget. (10 min)	Her vil det være mulig for elevene å vise frem hva de har laget foran klassen hvis de har lyst til det. Det vil ikke være noen plikt for gruppene å fremføre.
Spørreskjema om prosjektet (15 min)	Elevene får utdelt et spørreskjema som de må fylle ut.

## Vedlegg 2: Oppgaven utgitt til elevene

### Arbeid med podkast - gruppearbeid

#### Dialekter i Norge



I dette gruppearbeidet skal dere sammen i grupper på 4 stk. lage en podkast på ca 5 min. Dere vil få tildelt en norsk kjendis, og dette skal dere finne ut om kjendisen:

- Hva er kjendisen kjent for?
- Hvor kommer kjendisen fra?
- Hvilken dialekt snakker de i denne delen av landet?
- Hva kjennetegner dialekten?
- Er det flere kjendiser som dere kjenner til som også har denne dialekten?
- Hva synes dere om dialekten?

Dere skal bruke Anchor til å spille inn podkasten. Her kan dere bestemme selv om dere vil legge til lydfunksjoner eller lage en jingle (åpningsmelodi). Prøv å lage podkast-episoden så naturlig som mulig. Alle på gruppen må bidra i samtalen. Podkasten skal vare 5-7 min.

## **Vedlegg 3: Intervjuguide**

### **Intervjuguide**

#### **Informasjon**

Takk for at du ønsker å delta i vårt forskningsprosjekt. Vi setter stor pris på at du tar deg tid til å bidra til at vi får innsikt i temaet vårt.

Intervjuet blir tatt opp elektronisk, du vil også bli omtalt som intervjukandidat 1 når intervjuet foregår. Kort tid etter intervjuet der navn og lignende som kan identifisere deg eller skolen, vil bli anonymisert med kandidatnummer. Deretter blir alle lydfiler slettet og fjernet. Det skriftlige dokumentet vil oppbevart i samsvar med regelverk og deretter bli slettet.

Vi forventer at intervjuet vil ta ca 30 min. Det er ikke satt av tid til pause.

Er det noe du lurer på før vi starter?

#### **Innledning**

Vi er studenter ved Universitetet i Stavanger og dette intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til vår masteroppgave i norsk. Temaet er podkast i norskundervisningen med spesielt fokus på mellomtrinnet.

#### **Spørsmål til intervju av lærer:**

1. Hvordan syns du timen gikk?
2. Er podkast/lydopptak noe du har benyttet deg av tidligere?
3. Hva syns du om å bruke podkast i arbeid med muntlighet?
4. Hva tenker du er fordelene med å arbeide på denne måten?
5. Hva tenker du er ulempene med å arbeide på denne måten?
6. Hva tenker du om podkast som vurderingsform? f eks. lekser, gruppearbeid, fremføring osv.
7. Hva syns du om å bruke podkast i norskfaget?
8. Er dette noe du ville brukt tverrfaglig, hvorfor/hvorfor ikke?

## **Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til skole og foresatte**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Podkast i norskfaget”**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med vår studie er at elever skal bli bedre kjent med digitale verktøy når det kommer til arbeid med muntlighet i norskfaget. I dette skrivet gir vi dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for dere.

#### **Formål**

Det overordnede formålet med vår studie er at elever skal bli bedre kjent med digitale verktøy når det kommer til arbeid med muntlighet i norskfaget ved bruk av podkast. Vi ønsker at elever skal bli motiverte av lærere som bruker varierte undervisningsmetoder ved å ta norskfaget med i den nye, digitaliserte hverdagen. Men også en del av formålet med studien er å forberede vår egen forståelse av digitalisering i norskfaget. Slik at vi som fremtidige norsklærere har gode og utvidede kunnskaper om hvordan man kan bruke digitale verktøy i norskfaget, men også gi oss grunnlag til å begrunne hvorfor vi bør benytte digitale hjelpemidler.

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

*Universitetet i Stavanger* er ansvarlig for prosjektet.

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

Vi har valgt å sende en henvendelse til dere på grunn av at dere er en samarbeidsskole/praksisskole som har tilknytning til Universitet i Stavanger.

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

Hvis dere godkjenner å delta i prosjektet innebærer det at vi gjennomfører et prosjekt som vil ta 3-4 undervisningstimer i en 7. klasse ved deres skole.

Det vil bli gjennomført i denne sammenheng et intervju av faglærer for klassen, et kvalitativt spørreskjema for elevene og observasjon gjennomført av oss. Undervisningsopplegget er laget ferdig, og kan gjennomgås med oss i forkant.

Intervjuet blir tatt opp elektronisk, men vil bli transkribert kort tid etter intervjuet. Deretter blir alle lydfiler slettet og fjernet. Det skriftlige dokumentet vil oppbevart i samsvar med regelverk og deretter bli slettet.

## **Opplysning til foreldre**

### **Informasjon**

Kjære foresatte. Vi er to studenter ved Universitetet i Stavanger som skal gjennomføre et prosjekt i klassen til ditt barn. Dette innebærer at elevene gjennomføre en spørreundersøkelse, samt at de skal lage en podkast om dialekter. Det vi skal forske på er bruken av podkast i norskfaget på mellomtrinnet. Derfor vil ditt barn være medvirkende i den form av et gruppearbeid med resten av klassen og et spørreskjema i etterkant av prosjektet.

### **Personopplysninger**

Vi lagrer ingen personopplysninger. Opplysningene som vil være tilgjengelige for oss er navn og stemmene til elevene da dette mest trolig vil dukke opp i podkast-prosjektet. Dataene vil kun være tilgjengelige for oss en kort periode før de vil bli transkribert og slettet. I de observasjonene som vi studenter gjør, vil handlingene til elevene kun bli tilvist til som "eleven" eller "elev", for eksempel. "en elev reagerer på hvordan dette gjøres". Det vil kun være vi to studentene og vår veileder som vil ha tilgang til dataene.

Spørreskjemaet vil være anonymt. Det er viktig for oss å påpeke at det er **frivillig** for ditt barn å delta på undersøkelsen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.



Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Derfor du velger å trekke deg, så vil alle data bli slettet med umiddelbar virkning.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det vil kun være vi to studentene og vår veileder som har tilgang til dataene.
- Det vil ikke brukes noen navn eller kontaktopplysningen i prosjektet.
- Elevenes brukernavn/e-post vil bli anonymisert etter innhenting av svar fra spørreundersøkelsen der hver elev vil få et kandidatnummer.
- Alle underskrifter vil bli fjernet etter transkribering og anonymisering.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter endt prosjekt vil alle dataene som kan inneholde personopplysninger (stemmer) vil bli slettet allerede etter transkribering av intervju.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om dere basert på deres samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg/dere, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg/dere som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg/dere
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine/deres personopplysninger

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

- Universitet i Stavanger, Magne Ove Rogne, prosjektansvarlig.  
[magne.rogne@uis.no](mailto:magne.rogne@uis.no).
- Universitet i Stavanger, Even Sæthe Sandvik, student.  
[even98@live.no](mailto:even98@live.no)
- Universitet i Stavanger, Ole Marius Tjernagel Elgesem, student.  
[olle.marius@hotmail.com](mailto:olle.marius@hotmail.com)

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
Magne Ove Rogne

*Studenter*  
Ole Marius Tjernagel Elgesem  
Even Sæthe Sandvik

---

## Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Podkast i norskfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi samtykker til:

- Å delta i *intervju*
- Å delta i *spørreskjema*
- Å delta i *observasjon*
- Jeg ønsker *ikke* å delta

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

-----

(Signert av elev, dato)

-----

(Signert av foresatte, dato)

# Vedlegg 5: Vurdering fra Sikt

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

29.12.2022

**Referansenummer**  
986393

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
29.12.2022

**Prosjektittel**  
Podkast i skolen

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

**Prosjektansvarlig**  
Magne Rogne

**Student**  
Ole Marius Tjernagel Elgesem

**Prosjektperiode**  
01.12.2022 - 01.09.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

#### TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger.

#### UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

I dette prosjektet er det 2 utvalg. Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna (utvalg 1). 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/foresatte kan trekke tilbake.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. )

Personverntjenester 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).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 6: Vår samskrivingsprosess

### Vår samskrivingprosess

I løpet av dette prosjektet har vi fulgt Vancouver-kriteriene for samskriving av masteroppgaven.

- a. I vårt case-studie hadde vi fordelt oppgavene før vi dro ut til de aktuelle skolene.
  - Når det gjelder planleggingen av selve undervisningsopplegget, var dette et undervisningsopplegg som vi begge var med å planla sammen.
  - Under selve intervensjonen, var begge like aktive i både introduksjonen og da elevene skulle arbeide med prosjektet.
  - Ole Marius var ansvarlig for å skrive ned de observasjonene vi foretok oss.
  - Even hadde ansvar for å føre de to intervjuene av lærerne.
  - Når det kommer til transkripsjonen, transkriberte vi ett intervju hver.
- b. I dette prosjektet har vi fordelt oppgavene 50% til hver, så langt det lar seg gjøre.
  - Innledningen og konklusjonen av oppgaven har vi begge arbeidet med like mye, under disse har vi sammen skrevet de to delene.
  - Under teorikapittelet har vi tatt for oss noen teorier hver, og senere knyttet disse sammen. Vi har lest, søkt og funnet omtrent like mange artikler og annen litteratur. Vi har også lest en del nasjonale og internasjonale artikler sammen i denne prosessen.
  - I metodekapittelet er det Ole Marius som har gjort største delen av arbeidet, mens Even har skrevet om forberedelse til intervju og utfordringer til intervju.
  - I kapittelet om presentasjon av funn, har vi begge bidrar nærliggende likt. Vi har sammen jobbet med analysen, som vi senere sammen delte opp i kategorier av hovedfunn som blir presentert i oppgaven.
  - I diskusjonskapittelet har vi også fordelt arbeidet nærliggende likt. Begge har hatt våre egne delkapitler som vi har tatt for oss.
- c. Jeg, Ole Marius Tjernagel Elgesem, godkjenner herved at jeg er ansvarlig for det som leveres inn.  
Og jeg, Even Sæthe Sandvik, godkjenner herved at jeg også er ansvarlig for det som leveres inn.

Vår samskrivingsprosess har vært harmonisk og strukturert, da vi har nærmest faste dager og faste tider hvor vi sammen har arbeidet. Dette arbeidet har enten skjedd ved at vi har vært sammen fysisk, eller at vi har hatt samtaler via internett, mens vi arbeidet med prosjektet. Vi har gjennom hele prosessen hatt en intensjon om at oppgavene skal være likt fordelt. Under enkelte kapitler har vi ulike ansvarsområder, men dersom det var behov har vi hjulpet hverandre i prosessen. Siden dette er en oppgave som til hensikt å være et helhetlig arbeid, har hatt fokus på å beholde en rød tråd gjennom hele oppgaven. Derfor har vi hatt diskusjoner rundt oppgavens oppbygging og sammenheng. Vi har begge lest gjennom oppgaven sammen, og i sum er vi fornøyde med vår samskrivingsprosess.

Even Sæthe Sandvik og Ole Marius Tjernagel Elgesem.

Våren 2023.