




Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG  
HUMANIORA**

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: LMLEMAS Masteroppgave i lesevitenskap Norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2023 Åpen
Forfatter: Martinus Bjerga	
Veileder: Gunvald Dversnes	
Tittel på masteroppgaven: «I arbeid med podkast har nok elevene større rom for kreativ utfoldelse». En studie av læreres arbeid med elevproduksjon av podkast i norskfaget	
Emneord: Elevproduksjon av podkast, muntlige ferdigheter, utforskende samtaler	Antall sider: 62 + vedlegg/annet: 75  Stavanger, 20.06.2023

13.06.2023

## Forord

Som mang en elev i den norske skolen, har jeg lenge tenkt på norskfaget som et kjedelig og stagnert fag. Norskfaget har for meg alltid vært «greit nok», men aldri utfordrende eller spennende. Det endret seg da jeg i min tid på Universitet i Stavanger fikk delta på en forelesning av Gunvald Dversnes, en doktorgradsstipendiat som holdt foredrag om elevproduksjon av podkast. Som en som jevnlig lytter til podkast på fritiden, spisset øyrene mine seg kjapt. Her var det noe nytt angående norskfaget – noe spennende! Dermed ble det klart at dette var noe jeg ønsket å gjøre et dypdykk i. Elevproduksjon av podkast er for meg en arena som kan hjelpe selv de mest sjenerte elever med å delta i det muntlige, noe som har vært en kilde til stor inspirasjon for en kommende lærer som meg selv.

Nå som jeg skriver dette, med alle månedene med arbeid bak meg, sitter jeg fornøyd og stolt over hva jeg har klart å oppnå. Jeg har aldri vært særlig skoleflink og academia har aldri kommt naturlig for meg. Derimot var jeg så heldig å få mannen som inspirerte det hele til å være veilederen min. Så til deg Gunvald sier jeg hjertelig takk for all hjelpen underveis. Jeg hadde nok aldri kommet i mål uten deg.

Videre er det viktig at jeg takker de fire informantene som takket ja til å delta i denne studien. Lærere er ofte travle mennesker, med mange obligatoriske møter og ekstra obligasjoner som gjør arbeidsukene deres lange. Derfor er jeg kjempetakknemlig for at jeg klarte å finne fire lærere som ønsket å stille opp til intervju. Oppgaven kunne aldri skjedd uten dere!

Ellers ville det vært forsømmelig å ikke nevne min kjære Alma. Du har stått på og laget middager til oss, gått tur med hunden vår, og sørget for å skryte av innsatsen min når motivasjonen var på det laveste. Tusen takk for at du aldri lot meg gi opp.

*Martinus Bjerga*

Stavanger, 20.06.23

## Sammendrag

Å legge til rette for at skolen skal være en arena der elevene kan utfolde seg muntlig, har siden starten av den norske skolen stått svært sentralt. Evnen til å forstå fagstoff, kommunisere det og reflektere og prosessere ny kunnskap, er et av kjerneelementene i dagens skole. Det er etter hvert blitt gjort en del forskning på hvordan elevproduksjon av podkast kan gagne elevenes muntlighet og læring. Hva så med lærerne? Denne masteroppgaven prøver å sette søkelys på hva dagens lærere tenker om denne nye arbeids- og vurderingsmetoden. Masteroppgavens overordnede problemstilling er: «Hvordan gjennomfører og forholder fire norsklærere i grunnopplæringen seg til elevproduksjon av podkaster i norskfaget?». I lys av problemstillingen undersøker jeg hvordan lærerne arbeider med elevproduksjon av podkast i planleggingsfasen, produksjonsfasen og vurderingsfasen. Oppgavens formål er å kunne redegjøre for hvordan dagens lærere arbeider med elevproduksjon av podkast, og hva de synes om denne metoden.

Forskning på elevproduksjon av podkast danner bakteppe for studien. Både nasjonal og internasjonal forskning innenfor dette fagfeltet er inkludert. Forskning på muntlighet og læring i skolen står også sentralt i denne studien, slik som Douglas Barnes og Neil Mercer sitt arbeid med utforskende samtaler og Lev Vygotskys sosiokulturelle læringssyn.

Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign. Totalt sett ble fire lærere dybdeintervjuet i forbindelse med studien. I intervjuene forteller lærerne om sine erfaringer med elevproduksjon av podkast. Intervjuene ble transkribert og i etterkant utsatt for en innholdsanalyse.

På bakgrunn av innholdsanalysen, har denne studien kommet frem til fire funn. Det første er at de intervjuede lærerne er enige om at elevproduksjon av podkast endrer elevenes og lærernes rolle i norskfaget. Arbeidsmetoden legger til rette for at elevene blir produsenter av eget fagstoff og at lærerne i større grad enn ved vanlig undervisning blir veiledere. Studiens andre funn er at elevproduksjon av podkast kan legge til rette for egenvurdering i faget, eksemplifisert ved at to av lærerne brukte denne vurderingsmetoden når de lot elevene sine lage podkaster. Det tredje hovedfunnet er at lærerne er uenige med tanke på hvor mye tid som elevene har behov for når de skal lage podkaster. Det kommer frem av denne studien at halvparten av lærerne synes elevproduksjon av podkast er tidkrevende, selv om ingen av lærerne bruker merkverdig lang tid på gjennomførelsen av prosjektene sine. Det siste funnet er at lærerne er uenige i hvilke typer elever som tjener mest på å lage podkaster. To av lærerne mener at elevproduksjon av podkast ikke gagnar de svakeste elevene, mens de andre to lærerne mener at det nettopp er de svakeste elevene som muligens gagnar mest på denne arbeidsmetoden.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Kapittel 1: Innledning .....	6
Hva er en podkast? .....	7
Problemstilling og forskningsspørsmål .....	8
Hva sier forskningen om elevproduksjon av podkaster? .....	8
Muntlighet i skolen .....	9
Elevproduksjon av podkast og muntlighet i norskfaget .....	10
Masteroppgavens oppbygning .....	11
Kapittel 2: Teori .....	13
Det sosiokulturelle læringssynet .....	13
Vygotsky .....	13
Samtale som verktøy for læring .....	14
Douglas Barnes .....	14
Neil Mercer .....	16
Forskning på elevproduksjon av podkaster i skolen .....	16
Nasjonal forskning på elevproduksjon av podkaster i skolen .....	17
Internasjonal forskning på podkast i skolen .....	21
Podkastdidaktikk .....	25
Kapittel 3: Metode .....	28
Kvalitativ metode .....	28
Det åpne individuelle intervjuet .....	29
Utvalg av informanter .....	30
Gjennomføring av datainnsamlingen .....	32
Personvern .....	33
Gyldighet, overførbarhet og pålitelighet .....	33
Gyldighet .....	33
Overførbarhet .....	34
Pålitelighet .....	34
Begrensninger ved metoden .....	35
Kapittel 4: Presentasjon av funn .....	36
Hvordan planlegger norsklærere undervisning der elever skal produsere podkaster? .....	36
Unni sin planlegging .....	36

Ulrikke sin planlegging .....	37
Ulf sin planlegging.....	38
Victoria sin planlegging .....	39
Hvordan gjennomfører norsklærere undervisning der elever produserer podkaster? .....	40
Unni sin gjennomføring .....	40
Ulrikke sin gjennomføring .....	41
Ulf sin gjennomføring .....	43
Victoria sin gjennomføring .....	44
Hvordan vurderer norsklærere elevproduserte podkaster? .....	46
Unni sitt vurderingsarbeid.....	46
Ulrikke sitt vurderingsarbeid .....	48
Ulf sitt vurderingsarbeid .....	51
Victoria sitt vurderingsarbeid.....	54
Kapittel 5: Diskusjon.....	57
Hvilke elever tjener på å lage podkaster? .....	57
Hvor lang tid må man sette av når elever skal lage podkaster?.....	59
Podkast og egenvurdering .....	61
Podkastundervisningen endrer lærerrollen .....	62
Podkastundervisningen endrer elevrollen.....	63
Kapittel 6: Konklusjon .....	65
Litteraturliste .....	67
Vedlegg .....	69

# «I arbeid med podkast har nok elevene større rom for kreativ utfoldelse»

## Kapittel 1: Innledning

På vei til jobben i bilen, om bord på bussen eller spaserende i regnværet en mørk høstmorgen. I slike sammenhenger er det mange av oss som tar fram telefonen og spiller av en podkast. Den siste medierapporten fra Reuters viser at så mange som 42% av alle nordmenn har lyttet til en podkast i løpet av den siste måneden (Moe & Bjørgan, 2022). Til sammenligning viser den siste rapporten fra Edison Research at den økende populariteten også gjelder andre land, eksemplifisert gjennom at 38% av befolkningen i USA hører på podkast månedlig (Edison Research, 2022). Podkastformatets popularitet har blitt forklart både ved å se til den *økte teknologiutbredelsen* i samfunnet generelt sett, og da særlig med tanke på den økte utbredelsen av smarttelefoner og auditive medier (Davidson 2019). Andre forklarer derimot formatets popularitet ved å hevde at dagens unge i større grad enn tidligere er opptatt av *selvutvikling* og dermed trekkes mot podkastformatet som i mange sammenhenger tilrettelegger for læring på egne premisser (Ollari, 2020; Frederick & Gibbs, 2022). Til slutt peker andre forskere på podkastens fleksibilitet i produksjon og konsumering, intimitet og nærhet i publiseringen, portabilitet, anvendelighet og brukervennlighet som noen av de viktigste faktorene for podkastens økende popularitet (Besser et al, 2021 og Casares, Jr., 2022).

Sett i lys av podkastformatets økende popularitet, ønsker jeg i denne oppgaven å undersøke hvordan norsklærere på ungdomsskolen og i den videregående skolen forholder seg til elevproduksjon av podkaster i norskfaget. Studien vil se nærmere på hvilke erfaringer lærerne har gjort seg i forbindelse med arbeidsmetoden og hvilke muligheter og utfordringer den eventuelt måtte gi. Før jeg ser nærmere på hva forskningen sier om elevproduksjon av podkaster i skolen, vil jeg i dette kapitlet først avklare hva en podkast er og hvilken problemstilling som denne studien vil besvare.

## Hva er en podkast?

Det er mange som har prøvd seg på å lage en definisjon for begrepet podkast. På Norsk Språkråds «termwiki» defineres podkast som en «multimediefil som blir distribuert over Internett for avspeling på mobile einingar og datamaskiner» (Språkrådet, 2011). Denne definisjonen er det også andre som har laget, henholdsvis med Normanns studie fra 2022 (Normann, 2022, s.215). Hvorvidt en podkast er en multimediefil er vanskelig å fastslå, i motsetning til kun en mediefil, men definisjonen er allikevel enkel og tydelig. Dette er gjerne den vanligste definisjonen, og lignende definisjoner er laget av flere forskere innenfor fagfeltet (Swan & Hofer, 2009; Berry, 2016, m.fl.). Det store norske leksikon definerer podkast som «[...] redigerte lydprogrammer som distribueres på internett.» (Fjellro, 2022). Videre poengteres likheten til radio, noe også andre har gjort i sine definisjoner av begrepet (Hammersley, 2004; Berry, 2006; Menduni 2007; Berry, 2016). I tillegg nevner Fjellro at podkast også kan referere til videofiler, noe som for så vidt støtter opp om Språkrådets definisjon. Andre forskere som også inkluderer videofiler i sin definisjon av begrepet inkluderer Besser, Blackwell og Saenz (2021).

Det er også gjort andre forsøk på å definere begrepet podkast. Merhi (2015) definerer podkast som noe som fanger et auditivt øyeblikk, sang, tale eller blanding av lyder. Det at podkaster blir publisert på nett via nettsider eller blogger ved hjelp av RSS-feed-teknologi er noe Merhi også trekker frem. Ollari (2020) har en interessant forklaring på begrepet og presiserer at «podkasting» er en audio-digital prosess, mens begrepet podkast er sluttproduktet av prosessen. Om man definerer podkast som en forgreining av radio, et eget auditivt format eller alt i fra radio til video, er derimot enigheten stor i at en lydfil som kan lastes ned via RSS-feed uten tvil er en podkast. I denne studien har jeg derimot valgt å forholde meg til den mest åpne definisjonen på podkast, slik som de tidligere nevnte definisjonen gjort av Språkrådet og Store Norske Leksikon.

I løpet av de siste årene har også podkastformatet funnet vei inn i den norske skolen (Cain, 2020; Dversnes, 2022). Hvorvidt podkasten er blitt tatt i bruk i alle fag og hvor hyppig dette skjer, er vanskelig å få noe konkret statistikk over. Denne type kvantitative forskning er foreløpig ikke blitt gjennomført i Norge. Det man likevel kan slå fast, er at det eksisterer to ulike tilnærminger til podkastteknologien i skolen, nemlig en *lærer-* og *elevsentrert*. Innenfor den første tilnærmingen kan man som lærer enten selv lage podkaster for elevene sine, eller tilby dem eksisterende podkaster som et ekstra tilbud inn i undervisningen. Den elevsentrerte tilnærmingen tar derimot utgangspunkt i at elevene selv produserer podkaster i skolen.

## Problemstilling og forskningsspørsmål

Dette forskningsprosjektet ser nærmere på den sistnevnte tilnærmingen, altså elevproduksjon av podkaster. Problemstillingen som vil bli forsøkt svart på, lyder som følger: «Hvordan gjennomfører og forholder fire norsklærere i grunnopplæringen seg til elevproduksjon av podkaster i norskfaget?». Denne problemstillingen er videre brutt ned i tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan planlegger norsklærere undervisning der elever skal produsere podkaster?
2. Hvordan gjennomfører norsklærere undervisning der elever produserer podkaster?
3. Hvordan vurderer norsklærere elevproduserte podkaster?

De tre forskningsspørsmålene bidrar med tre ulike perspektiv på elevproduksjon av podkaster i norskfaget. Der det første forskningsspørsmålet interesserer seg for lærernes planlegging av undervisningsaktiviteter der elever skal lage podkaster, retter det andre spørsmålet fokuset mot den faktiske gjennomføringen av undervisningen. Det siste forskningsspørsmålet er derimot opptatt av lærernes vurderingspraksis knyttet til elevproduksjon av podkaster i norskfaget.

## Hva sier forskningen om elevproduksjon av podkaster?

Forskningen på elevproduksjon av podkaster har belyst ulike sider ved arbeidsmetoden<sup>1</sup>. Nå innledningsvis kan det være verdt å merke seg tre forhold. For det første vet vi at elever både liker å jobbe med podkast bedre enn de gjør den klassiske fremføringen (Smythe & Neufeld, 2010; Swan & Hofer, 2011) og forskning tyder på at podkasten kan være med på å redusere mengden angst knyttet til muntlig vurdering i norskfaget (Dypedal, 2021; Swan & Hofer, 2009). Med andre ord kan elevers engasjement for faget øke dersom de får lov å produsere podkaster (Smythe & Neufeld, 2010; Dversnes, 2022). For det andre vet vi at podkasten er med på å «fange noe av det flytende» i den muntlige diskusjonen i fag (Besser et al., 2021; Cain et al., 2021). Sist, men ikke minst, vet vi at elevproduserte podkaster kan bidra til en større grad av variasjon i den muntlige delen av undervisningen (Hovious et al., 2020). Dette er særdeles viktig ettersom norsk skole har dokumentert lite variasjon i forbindelse med det muntlige arbeidet og vurderingene (Børresen et al., 2012; Dypedal, 2021).

Ettersom forskningen i mange sammenhenger har vært positiv til elevproduksjon av podkaster i skolen, vil det være interessant å høre hva norske lærere tenker om arbeidsmetoden. Er de like positive som forskningen viser at elevene er, eller er norske lærere mer skeptiske til denne

---

<sup>1</sup> For mer utdypende informasjon om hva forskningen sier om elevproduksjon av podkaster, se teorikapitlet.



13.06.2023

«nye» arbeidsmetoden? I den grad blir det interessant å høre om hvilke problemstillinger de norske lærerne møter i implementeringen av elevproduksjon av podkast som arbeidsmetode og vurderingsform.

## Muntlighet i skolen

Muntlighet har stort sett alltid vært en del av norsk skole. Allerede i 1878, laget Odeltstinget et vedtak om at barna skulle få snakke på dialekt (Odeltstinget, 1878). Med andre ord har vi en lang tradisjon for å diskutere talen i den norske skolen. Faktisk har alle de siste læreplanene publisert de siste hundre årene inkludert muntlighet i én eller annen form (Børresen et al., 2012, s. 15). I 1925 ble det vedtatt at barn skulle lære seg å tale deres eget morsmål greit og tydelig, mens det i 1939 spesifiserte at eleven skulle lære seg å snakke greit og tydelig uten grove feil, og gjerne ved å få interessen sin vekket eller gjennom repetisjon (Børresen et al., 2012, s. 15). Med andre ord var det allerede fra 1939 snakk om koblingen mellom muntlig aktivitet i timene og interessen for læring. Altså var konseptet vi godt kjenner i dag om at elever lærer gjennom å få interessen vekket, en tidlig foregangsteori. Selv om mye av utviklingen i læreplanen sto stille en stund, ble det i 1974 vedtatt at elevers muntlige kompetanse skulle stå som en av seks sentrale deler i norskfaget. Dette ble også videreført i 1987. I læreplanverket for grunnskolen som kom i 1997, fikk muntlighet enda større plass. Her ble «lytte og tale» definert som én av tre hoveddeler for norskfaget. (Børresen et al., 2012, s. 16).

Det er med andre ord ikke nytt at muntlighet er viktig i den norske skolen eller at den utgjør en sentral del av norskfaget. Derimot kan vi se en tendens til at muntlighet gradvis blir en mer sentral del av både den norske skolen og av norskfaget. Dette er også tilfellet i Kunnskapsløftet (LK20). I den overordnede læreplanen for den norske skolen er både elevers evne til å kommunisere, formidle og diskutere essensielle deler av verket (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Faktisk utgjør muntlighet én av fem grunnleggende ferdigheter i den overordnede læreplanen. Innenfor rammeverket for de grunnleggende ferdighetene er muntlige ferdigheter delt inn i fire punkter:

- Forstå og vurdere
- Utforme
- Kommunisere
- Reflektere og vurdere

13.06.2023

Muntlige ferdigheter er altså tett knyttet til evnen til å forstå fagstoff, evnen til å kommunisere disse (punkt to og tre) og evnen til å reflektere og prosessere ny lærdom, enten det er andres meninger eller kunnskap eleven før ikke innebar.

Selv om muntlige ferdigheter både lenge har vært og den dag i dag er en sentral del av den norske skolen, er det ikke nødvendigvis slik at vi er så flinke på opplæringen av disse. En del forskning peker på at vi ikke er særlig flinke til å lære elevene grunnleggende muntlige ferdigheter (Hodgson et al., 2010) og at nesten all vurderingen gjøres gjennom elevpresentasjoner (Børresen et al., 2012, s. 257; Svenkerud, 2013). Altså er det mangler både i måten det undervises i muntlighet på, men også i måten muntlig kompetanse vurderes på. At lærere mangler kompetanse i å lære opp elevene i muntlige ferdigheter er bekymringsverdig.

Videre er det merkelig å notere oss at majoriteten av den muntlige vurderingen som blir gjort i norsk skole gjøres ved bruk av skolepresentasjoner. I seg selv er ikke skolepresentasjonen nødvendigvis et dårlig format, men den kan medvirke til marginalisering av de elevene som er dårlig stilt sosialt (Fevang, 2015). Det er dessuten forskning som peker på at variasjon er essensielt for elevens evne for læring (Børresen et al., 2012; Gusrud, 2021; Karpov, 2014; Svenkerud, 2013), noe som legger fundamentet for hvorfor podcast diskuteres brukt i skolen i dag.

### Elevproduksjon av podcast og muntlighet i norskfaget

Når elever lager podkaster i skolen, knytter dette arbeidet seg opp mot elevenes muntlighet. I norskfaget er «muntlig kommunikasjon» definert som et av de fem kjerneelementene. Det defineres slik i læreplanen:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som det kommer frem av Utdanningsdirektoratets definisjon, skal elevene altså både uttrykke seg, men også utfolde seg selv muntlig. Dette skal også helst knyttes til positive opplevelser. Ironisk nok argumenterer dette imot den konvensjonelle muntlige eksamensmetoden brukt ved norske skoler, hvorav elevene er nødt til å pugge en rekke stoff for så å håpe de trekker et tema de forstod godt i forberedelsene. Noen skoler opererer også med en slik metode for muntlige

13.06.2023

skolepresentasjoner. En slik type vurderingssituasjon er ofte knyttet til prestasjonsangst og legger samtidig til rette for kortidslæring (Martinsen, 2021).

Derimot kan vi trekke paralleller mellom Utdanningsdirektoratets mål med de muntlige ferdighetene og elevproduksjon av podkaster i skolen. Som nevnt, skal elevene først og fremst få positive opplevelser knyttet til muntlig aktivitet i klasserommet. Dette er det flere forskere innenfor fagfeltet som har konkludert at elevproduserte podkaster kan bidra til (Smythe & Neufeld, 2010; Swan & Hofer, 2011; Dypedal, 2021; Dversnes, 2022). Deretter vektlegger kjerneelementet «muntlighet» samtalen og evnen til å samarbeide og ha kreative diskusjoner, noe podkaster også kan bidra med. Morgan (2015) konkluderer med at elevproduserte podkaster øker elevenes evne til å samarbeide, mens Vandenberg (2018) peker på en økning i elevenes kapasitet for kritisk tenkning etter å ha fått produsere fagrelevante podkaster.

Det er dessverre også utfordringer knyttet til implementeringen av elevproduserte podkaster som vurderingsverktøy i norskfaget. Selv om podkaster er på vei inn i skolen (Cain, 2020; Dversnes, 2022) er formatet podkast ganske nytt (Berry, 2016) og derfor ikke veldig utbredt. Produksjon av podkast krever en grad av teknisk kompetanse, dog denne kompetansen er beviselig liten (Drew, 2017). I tillegg er det en utfordring for podkastformatets videre integrering at lærere er dokumentert dårlige til å ta i bruk nye redskaper i skolen (Stenberg, 2020).

## Masteroppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er hovedsakelig delt inn i seks kapitler. I det **kapittel 1** har jeg introdusert oppgaven og presentert studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre har jeg kort presentert hva vi allerede vet, fra forskningen allerede gjort på elevproduksjon av podkast. Deretter har jeg presentert hvorfor elevproduksjon av podkast både øker i popularitet i dagens skole, og hvorfor dette arbeidsmetoden både er viktig og relevant for muntligheten i skolen, så vel som norskfaget.

I det **kapittel 2** vil jeg presentere en rekke sentral teori relevant for denne studien. Her vil både det sosiokulturelle læringssynet og samtalen som verktøy for læring bli presentert. Videre vil jeg presentere en rekke studier og forskning gjort på elevproduksjon av podkast. Både nasjonal og internasjonal forskning vil bli presentert. Også litt forskning om podkastdidaktikk vil bli presentert.

13.06.2023

Deretter, i **kapittel 3**, vil jeg presentere studiens valg av metode og gjøre rede for oppgavens gyldighet, overførbarhet og pålitelighet. Målet med dette kapittelet er å tydeliggjøre hvilke valg jeg har foretatt meg underveis i prosessen og samtidig legge til rette for at studien kan oppleves som ryddig og oversiktlig for fremtidige lesere. Oppgavens utvalg av informanter, innsamling av data og personvern blir gjennomgått. Til slutt i dette kapittelet diskuteres noen av begrensningene ved denne studiens metodevalg.

**Kapittel 4** legger frem studiens funn. Kapittelets overordnede struktur er underlagt studiens forskningsspørsmål. Under disse tre delkapitlene, vil dataen samlet inn kategoriseres etter de individuelle informantene til denne studien. På denne måten kan lesere av denne studien lettere finne frem til hva den enkelte læreren i denne undersøkelsen sa og mente om elevproduksjon av podkast.

I diskusjonskapittelet, altså **kapittel 5**, vil jeg diskutere noen av de mest sentrale funnene i denne studien. Dette kapittelet vektlegger altså de funnene jeg mener utgjør mest interessante emner for diskusjon, eller sentrale funn for fremtidig forskning innenfor fagfeltet.

Sist, men ikke minst, vil jeg i **kapittel 6** forsøke å formulere en kort og oversiktlig konklusjon til denne oppgavens funn, slik at fremtidige studenter og forskere som måtte ønske å referere til denne oppgaven, enkelt og effektivt kan se oppgavens funn i konklusjonskapittelet.

## Kapittel 2: Teori

I dette kapittelet vil jeg gjennomgå en del sentrale teorier som er relevant for denne studien. Teorier knyttet til læring, både didaktiske og pedagogiske, er særlig relevante. Ved å se på teorier som angår hvordan barn og unge lærer kan vi lettere diskutere hva god og dårlig læring innebærer, hvorfor dette er viktig for å diskutere elevproduserte podkasters entré i den norske skolen, og hvilke fordeler og ulemper dette læringsverktøyet har. Forhåpentligvis vil slik teori belyse informasjonen innhentet til denne studien slik at vi lettere kan få innsikt i både hva lærere i dag mener om elevproduserte podkaster, men også hvorfor de mener det de gjør. Videre vil jeg presentere tidligere forskning gjort på elevproduksjon av podkaster. Denne forskningen danner et viktig bakteppe for studien, og muliggjør en sammenligning av denne studiens funn med andre studier. Til slutt løfter jeg fram to undervisningsmodeller som viser hvordan man kan arbeide med elevproduksjon av podkaster innenfor ulike didaktiske kontekster.

### Det sosiokulturelle læringssynet

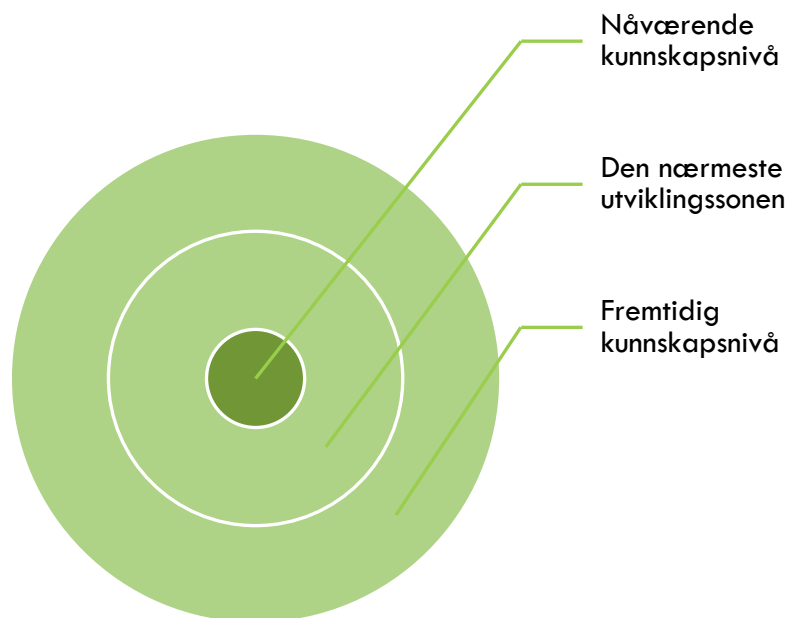
#### Vygotsky

Det er flere sentrale teoretikere innenfor læren om læring. En av de mest sentrale teoretikerne innenfor fagfeltet er russeren Lev Vygotsky (1896-1934). Han mener at «hver funksjon i et barns kulturelle utvikling opptrer to ganger: først på det sosiale nivået, og senere på det individuelle nivået; først mellom mennesker (interpsykologisk) og så inne i barnet (intrappsykologisk)» (Woolfolk, 2019, s. 70). Vygotskys perspektiv på læring omtales som *den sosiokulturelle læringsteorien*. Den understreker hvor viktig dialogen er mellom barn og mer kunnskapsrike medlemmer av samfunnet for barns utvikling. Gjennom denne interaksjonen tilegner barnet seg kulturens tenkemåter og adferdsmønstre.

Det å lære er altså en samspillsprosess, ifølge Vygotsky. I denne prosessen er barnet i kontakt med mennesker rundt seg for å utvikle egen forståelse. Barnet kan i denne prosessen samtidig benytte seg av kulturelle artefakter (Karpov, 2014). Dette kan både være *fysiske verktøy* slik som digitale enheter og *psykologiske verktøy* slik som tall og språk (Woolfolk, 2019, s. 71). Vi bruker altså disse kulturelle artefaktene når vi lærer. Disse verktøyene lærer vi i samhandling med andre, og uten samfunnets påvirkning er det mange slike verktøy barn og unge ikke vil arve (Hennig & Kirova, 2012). Vygotsky mener at kulturen rundt oss er med på å skape og

forme måten vi tenker på, både hvordan vi prosesserer ting og hvordan vi strukturerer tankene våre (Woolfolk, 2019, s. 69).

Vygotsky hevder at barn er mest mottakelige for læring når de befinner seg innenfor *den nærmeste utviklingssonen* (se figur 1). Dette er området hvor barnet er i ferd med å forstå noe selv, men behøver hjelp i form av sosialisering eller agering med jevnaldrende barn, voksne eller lærere for å forstå det (Woolfolk, 2019, s. 76). Dersom oppgaven er utenfor barnets utviklingszone, vil den altså være for vanskelig. Samtidig er det viktig å presisere at Vygotsky mener at barnet i fremtiden kan ha kapasitet nok til å «bevege seg» inn i den neste utviklingssonen.



Figur 1. Den nærmeste utviklingssonen

## Samtale som verktøy for læring

### Douglas Barnes

Én av de ledende stemmene innenfor forskningen gjort på samtaler i skolen, er Douglas Barnes. Han har et konstruktivistisk syn på læring (Barnes, 2008, s. 4), og hevder i likhet med Vygotsky at samtalen er et av de mest kraftfulle verktøyene for læring. I sin forskning skiller han mellom to samtale typer i skolen: *presenterende* og *utforskende* samtaler.

Exploratory talk is hesitant and incomplete because it enables the speaker to try out ideas, to hear how they sound, to see what others make of them, to arrange information

and ideas into different patterns. The difference between the two functions of talk is that in presentational talk the speaker's attention is primarily focused on adjusting the language, content and manner to the needs of an audience, and in exploratory talk the speaker is more concerned with sorting out his or her own thoughts. (Barnes, 2008, s. 5)

Kort oppsummert definerer altså Barnes den presenterende samtalen som en type samtale hvor taleren i all hovedsak er ute etter å justere talen etter lytternes behov, mens den utforskende samtals hovedfokus ligger på å sortere talerens egne tanker. Da blir blant annet samtalen brukt som et verktøy for å resonere, reflektere og komme fram til nye innsikter.

Barnes mener at man selv må innhente ny kunnskap. Vi lærer ved å innhente informasjon og danne vårt eget bilde av verden. (Barnes, 2008, s. 2). Ifølge Barnes er det viktig at lærere ikke alltid blir undervisende eller fortellende, men at de tilegner seg en annen rolle hvor de kan fungere som *tilretteleggere*. På denne måten kan lærerne legge til rette, rådføre og geleide elevene, slik at de kan få innhente ny kunnskap. Barnes mener at elever kan oppnå ny kunnskap gjennom å kontinuerlig knytte ny kunnskap til den kunnskapen de allerede innehar, noe som er essensielt for måten konstruktivister ser på læring (Barnes, 2008, s. 4). På den måten får elevene kontinuerlig repetert det de tidligere har lært og ser ny kunnskap i konteksten av det de allerede kan (Barnes, 2008, s. 3).

Barnes er en stor tilhenger av den utforskende samtalen og argumenterer at elevene behøver et utforskende miljø for å oppnå best mulig læring. Ved å utvikle et miljø hvor elevene ikke er redde for å si noe galt, kan elevene få utløp for å diskutere nye tema, prøve nye teknikker og iverksette ny kunnskap tidligere i læringsforløpet (Barnes, 2008, s. 3). Den utforskende samtalen legger altså til rette for mindre talevegring, oppfordrer til diskusjon og lar elevene lære fra hverandre gjennom samtale. Elevene kan da ta utgangspunkt i den lærdommen de allerede innehar og kontinuerlig knytte det de lærer underveis opp mot det de allerede kan. Dette systemet er avhengig av tillit og et trygt læringsmiljø, men også avhenger av elevenes evne til å sette ny kunnskap i lys av gammel kunnskap. Barnes forklarer at elevene som ikke klarer å trekke paralleller mellom det nye fagstoffet og det gamle, sliter i større grad med å forstå det nye fagstoffet (Barnes, 2008, s. 4–5). På den måten kan vi se hvordan Barnes sin teori samsvarer med Vygotsky; barns evne til å forstå og løse en oppgave baserer seg på de kulturelle artefaktene og den tidligere kunnskapen innhentet hos barna. Barnes bruker selv et eksempel hvor han argumenterer for at et barn som ikke har blåst opp en ballong eller et sykkelhjul ikke vil ha samme utgangspunkt for forståelse av konseptet lufttrykk (Barnes, 2008, s. 5).

## Neil Mercer

En annen sentral stemme innenfor forskningen gjort på læring gjennom samtaler, er Neil Mercer. Som Barnes bygger også Mercer på teoriene til Vygotsky. Mercer mener det finnes tre typer samtaler i skolen: konfliktfylte samtaler (disputational talks), kumulative samtaler (cumulative talks) og utforskende samtaler (exploratory talks) (Mercer, 2000, s. 97–104).

Den *konfliktfylte samtalen* er en samtale hvor fokuset ligger på argumentasjon og på å overbevise de andre deltakerne av diskusjonen om at du har rett. Mercer mener denne typen samtale er dårlig fordi den ikke legger opp til at man kan lære av andre, men i stedet ønsker å «vinne debatten». Mercer mener derimot at den *kumulative samtalen* kan ha positive egenskaper. Den kumulative samtalen bygger på felles assosiasjoner (eller kulturelle artefakter) og talerne bygger mye på konteksten av samtalen. Mercer mener den kumulative samtalen kan være god for elever ettersom den legger opp til at elevene sammen konstruerer en felles forståelse for samtalens emne (Mercer, 2000, s. 30). Denne typen samtale er bekræftende, og selv om deltakerne ofte spiller på hverandre, stilles det sjeldent spørsmål i denne typen samtale. Mercer mener derfor at denne samtalen kan være dårlig for elevenes læring fordi elevene ikke blir utfordret av motsigende meninger eller fremmede perspektiver og kulturer, og at den kumulative samtalen derfor ikke legger opp til utviklingen av kritisk tenking (Mercer, 2000, s. 97). Som Barnes er altså Mercer en sterk tilhenger av den *utforskende samtalen*, og mener det er denne som på best mulig vis utfordrer elevene til å lære noe nytt. Mercer bygger altså videre på teorien til Barnes. Som sin forgjenger mener Mercer at den utforskende samtalen legger til rette for at elevene får ta ny kunnskap innover seg i lys av kunnskapen de allerede innehar (Mercer, 2000, s. 158–159).

## Forskning på elevproduksjon av podkaster i skolen

Parallelt med at podkastformatet gradvis har blitt mer og mer populært (Lyngvær et al., 2017), har den norske grunnopplæringen begynt å ta i bruk podkastteknologien i løpet av de siste årene. Med en stadig økende gruppe podkastlyttere blant befolkningen er det kanskje ikke så rart at skolene har begynt å vurdere formatets muligheter for undervisning. Faktisk hørte så mye som 41% av befolkningen over 18 år på podkast én gang i måneden eller oftere i løpet av 2020 (Ipsos, 2021). I dette delkapittelet ønsker jeg derfor å redegjøre for hvilken nasjonal og internasjonal forskning som er gjort på elevproduksjon av podkaster i skolen og på den måten belyse noen tendenser på området.



## Nasjonal forskning på elevproduksjon av podkaster i skolen

Foruten et par masteroppgaver (Anonsen & Skutle, 2021; Dypedal, 2021; Gautschi, 2022; Horpestad, 2021; Theiste-Bratli, 2022) og to fagfelleverderte artikler (Dversnes, 2022; Normann, 2022), er det nasjonalt ikke gjort så mye forskning på bruk av elevproduksjon av podkast. I det følgende vil jeg gjennomgå de studiene som finnes.

### Fagfelleverderte studier

Det er særlig to fagfelleverderte studier gjort i nyere tid jeg ønsker å gjennomgå.

#### Normann (2022)

Normanns studie fra 2022 prøver å belyse hvorfor arbeid med podkast kan hjelpe den norske skolen å nå kompetansemålene for muntlighet. Normann forteller blant annet om hvordan hun selv hadde opplevd at det var utfordrende å få samtlige elever i klassene sine til å delta i de muntlige aktivitetene i klasserommet (Normann, 2022, s. 211). Hun beskriver blant annet hvordan podkasten kan sees på som et *digitaldidaktisk verktøy*, og hvordan den dermed kan:

«[...] sammen med en lærers pedagogiske og didaktiske kompetanse, [...] åpne for selvstendige læringsprosesser [...]». (2022, s. 214).

I studien Normann gjennomførte, gjennomførte hun et prosjekt hvor hun lot elevene sine produsere podkaster. Hun kom blant annet frem til at elevproduksjon av podkast kan være med på å øke elevenes motivasjon for læring, på grunn av bruken av digitale verktøy i prosessen (2022, s. 220). Hun peker på hvordan variasjonen i de didaktiske arbeidsmetodene og bruken av «alternative» verktøy kan føre til en økning i elevenes motivasjon, ettersom digitale verktøy ofte enda er å sees på som alternative (2022, s. 221). Videre påpeker hun viktigheten av at podkasten representerer en variasjon ifra den tradisjonelle, muntlige vurderingen (2022, s. 220–227). Sist, men ikke minst, trekker Normann frem hvordan podkasten legger til rette for flere metakognitive valg. Hun peker på hvordan podkasten legger til rette for at elevene får trening i å uttrykke seg selv, reflektere over egne evner og resonnere over problemstillinger i arbeidet med å lage podkast (2022, s.227-228).

#### Dversnes (2022)

Gunvald Dversnes publiserte en artikkel i 2022 som ønsket å belyse hvilken litterær kompetanse elever fra videregående skole bruker når de produserer podkaster om samtidslyrikk i norskfaget (Dversnes, 2022, s. 18). Dversnes påpeker at resultatet av analysene hans ikke nødvendigvis vil være representativt for alle liknende grupperinger av skoleelever, ettersom utvalget for analysene hans var begrenset. Derimot konkluderer Dversnes med at elevproduksjon av podkast

13.06.2023

legger til rette for at elevene formulerer god litterær kompetanse når de diskuterer fagstoffet (2022, s. 19). Dessuten poengterer han at produksjonen av podkast hjelper elevene å bedre reflektere over egne evner til å forstå, tolke og bruke litteraturen, både underveis og etter endt prosess (2022, s. 13, 2022, s. 19). Dette vil vi senere i dette kapittelet se passer godt med annen forskning gjort på elevproduksjon av podkast, hvorav flere forskere peker på nettopp elevproduksjon av podkast som en plattform egnet for å lære elever å reflektere bedre over egen faglig kompetanse.

Videre er det interessant å merke oss at Dversnes også konkluderer med at analysene hans kommer frem til at elevproduksjon av podkast ikke nødvendigvis førte til at elevene diskuterte forfatternes tidligere verk (2022, s. 19). Derimot understreker han hvordan elevproduksjon av podkast fordrer kreativ bearbeidelse av fagstoff. Han påpeker viktigheten av at selve prosessen forblir en kreativ prosess, slik at elevene kan utfolde seg kreativt om fagstoffet, og på den måten oppfostre god litterær kompetanse og evnen til å reflektere over fagstoffet og egne ferdigheter (2022, s. 13–19).

### Norske masteroppgaver

Det er også flere masteroppgaver (Anonsen & Skutle, 2021; Dypedal, 2021; Gautschi, 2022; Horpestad, 2021; Theiste-Bratli, 2022) som belyser elevproduksjon av podkast i skolen. Disse vil jeg i det følgende redegjøre.

#### *Anonsen & Skutle (2021)*

Anonsen og Skutles mastergradsavhandling ønsket å gjøre rede for hvordan elevproduksjon av podkast kan hjelpe elever i samfunnsfag på videregående nivå til å bli bærekraftige elever (Anonsen & Skutle, 2021, s. 104). Studien gjorde seg flere interessante funn som følge av forskningsprosjektet. Jeg vil gå gjennom noen av dem.

Først og fremst kom Anonsen og Skutle frem til at elevene produserer et designobjekt i produksjonen av podkast, og at det er i planleggingsprosessen av dette designobjektet den viktigste reflekteringen oppstår (2021, s. 80–81). De poengterer at elevene både planlegger hvordan de skal formidle fagstoffet, og hvilket fagstoff de skal presentere. De mener at det i denne prosessen legges til rette for refleksjon av oppgavens kriterier og elevenes egne ferdigheter (2021, s. 81).

Videre, viser studien oss samtalene i podkaster ofte legger opp til en utforskende samtale, og at elevene på denne måten får en økt refleksjon og forståelse for fagstoffet (Anonsen & Skutle, 2021, s. 90).

13.06.2023

Studien fant også ut at elevproduserte podkaster er godt egnede plattformer for elevenes evne til å lære å bli bærekraftige borgere. Anonsen og Skutle poengterer hvordan podkastformatets tendens til å legge til rette for en kreativ, utforskende samtale gjør refleksjon av egne liv og dagens samfunnssituasjon lettere. De argumenterer altså for at elevproduksjon av podkast kan hjelpe med å utføre læreplanens mål om å fostre bærekraftige borgere. (Anonsen & Skutle, 2021, s. 103).

#### *Horpestad (2021)*

Horpestads avhandling fra 2021 tar for seg tre elevproduserte podkaster fra en klasse ved en ungdomsskole på Jæren, Rogaland (Horpestad, 2021, s. 4). Han er selv lærer for den utvalgte klassen. Han ønsket å se om elevproduksjon av podkast kan legge til rette for en utforskende samtale om en utvalgt film (Pikselhjerte) (2021, s. 20).

Horpestad konkluderer med at elevproduksjon følgelig kan hjelpe elevers evne til å drive utforskende samtaler (Horpestad, 2021, s. 80–85). Han bemerket seg hvordan elevene i forskningsprosjektet viste klare tegn til refleksjon av både tema og evne evner, og påpeker hvordan elevene tilsynelatende lærte av hverandres innspill i samtalen. Samtidig påpeker han hvordan podkasten både fostrer samarbeid og kollektiv refleksjon, og hvordan arbeid med produksjon av podkast kan bedre elevenes kompetanse i nettopp dette (2021, s. 80–85). Studien kom også frem til at elevproduksjon av podkast kan legge til rette for at alle elevene i en klasse kan delta, uavhengig av styrker og svakheter. Dette var ikke originalt et av forskningsspørsmålene til Horpestad og var et overraskende funn i studien. Horpestad poengterer hvordan formatet podkast kan fungere som en plattform for inkluderende læring (Horpestad, 2021, s. 85), og at det i syn av formatets evne til å fostre utforskende samtaler derfor gjerne kan implementeres hyppigere i den norske skolen.

#### *Dypedal (2021)*

Dypedals studie fra 2021 ønsket å se på podkastens muligheter for læring i norskfaget. Studien så nærmere på hvordan en rekke elever fra videregående trinn implementerte elevproduksjon av podkast i norskfaget og ønsket med det å finne ut om podkastformatet kan bedre den muntlige norskundervisningen. Dypedal var særlig interessert i den digitale kompetansen i norskfaget (Dypedal, 2021, s. 3).

Studien til Dypedal gjorde i all hovedsak fire funn. Jeg vil gå gjennom tre av dem. Dypedal kom frem til at elevproduksjon av podkast i norskfaget endrer det faglige fokuset fra presentasjonskompetanse til samtalekompetanse (2021, s. 76). Hun presiserer at podkasten

13.06.2023

tilrettelegger mer refleksjon og utforskende samtaler enn den klassiske skolepresentasjonen, og poengterer hvordan dette er i tråd med lærerplanens mål for muntlig kompetanse i norskfaget.

Samtidig påpeker Dypedal at arbeidet med elevproduksjon av podkast i norsk understreket den manglende veiledningen fra lærerne underveis i prosessen, og hvordan dette dessverre er i tråd med tidligere forskning gjort innenfor muntlighet i norskfaget (2021, s. 76–77). Dypedal poengterer at det i dette forskningsprosjektet ble tydelig at produksjonen av podkast var lettere for elevene som var sterke retoriske talere, mens elevene som ikke innebar like mye retorisk kompetanse dermed slet. Hun poengterer videre at lærerne også vektla retorisk kompetanse høyt, og at kriteriene for vurdering av muntlig kompetanse i norskfaget burde vurderes fra flere kriterier enn som så (Dypedal, 2021, s. 76–77).

Sist, men ikke minst, konkluderer Dypedal med at elevproduksjon av podkast fungerer som et didaktisk samtale- og læringsverktøy i norskfaget. Hun spesifiserer at hun ikke mener at elevproduksjon av podkast fungerer som en erstatning for den klassiske skolepresentasjonen, men som et supplementært verktøy for det muntlige arbeidet og den muntlige vurderingen i norskfaget (2021, s. 77).

#### *Theiste-Bratli (2022)*

Theiste-Bratlis studie fra 2022 så nærmere på podkastens rolle i norskfaget på ungdomsskolen. Studiens forskningsobjekt var en rekke elever fra 10. klasse i norskfaget fra en ungdomsskole (Theiste-Bratli, 2022, s. 39). Elevene besvarte en spørreundersøkelse etter gjennomført prosjekt, og ble derav intervjuet av Theiste-Bratli (2022, s. 46). Theiste-Bratli ønsket å undersøke om elevproduksjon av podkast kan fylle tomrom i den muntlige undervisningen og vurderingen i norskfaget, hva elever synes om podkast som vurderingsgrunnlag, og hvilke muligheter og begrensninger elevene mener formatet podkast har som læringsverktøy. (2022, s. 3, 2022, s. 15, 2022, s. 35).

Studien konkluderer med at elevproduksjon av podkast kan øke elevenes evne til å reflektere over egne ferdigheter, digital literacy og elevenes generelle muntlige kompetanse (2022, s. 93). Theiste-Bratli forklarer at elevproduksjon av podkast legger til rette for trening i planlegging, evne til å se korrelasjonssammenheng mellom fagets pensum og egne ferdigheter og hvordan podkasten legger opp til en utforskende samtale – som igjen fører til en økt refleksjon av fagpensum og egne ferdigheter. (2022, s. 93)

Videre poengterer Theiste-Bratli at elevproduserte podkaster også legger til rette for at lærere kan vurdere elevenes muntlige kompetanse på en annen måte (2022, s. 93). Hun forklarer at

13.06.2023

lærerne kan lytte til det ferdige produktet flere ganger og dermed plukke opp elementer i elevenes formidling som de gjerne ikke fikk med seg ved første avlytting. Derimot konkluderer hun også med at flere av elevene synes det var vanskelig at de ikke fikk muligheten til å forklare seg i møte med vurderingen (2022, s. 93). Derimot mener også Theiste-Bratli at podkasten kan legge til rette for god vurdering, ettersom den gjør det mulig for lærere å vurdere i fellesskap med elevene (noe også læreplanen for norsk vektlegger viktigheten av (Utdanningsdirektoratet, 2020)) i form av gjennomlytting i fellesskap.

### *Gautschi (2022)*

Gautschis studie ønsket å undersøke om elevproduksjon av podkast kunne hjelpe minoritets-språklige elevers ordforråd. Prosjektet ble gjennomført ved en ungdomsskole (Gautschi, 2022, s. 2). Gautschi kom blant annet frem til at en ved å jobbe med digitale opptak av elevers tale lettere kunne identifisere og arbeide med spesifikke aspekter med ordforrådene deres (2022, s. 2, 2022, s. 59). På denne måten kan lærere også lettere identifisere hvilke fagbegreper elevene har forstått, og hvilke fagbegreper elevene gjerne trenger ekstra hjelp med å forstå og lære seg. Gautschi forklarer hvordan elevenes evne til å forstå fagbegrep er essensielt for elevenes evne til å henge med i faget (2022, s. 2, 2022, s. 60). Studien viste også til en tydelig forbedring i elevenes vokabular og forståelse av fagbegrep underveis i prosjektet (2022, s. 60).

### *Internasjonal forskning på podkast i skolen*

Der det nasjonalt finnes relativt lite forskning som har undersøkt elevproduksjon av podkaster i skolen, finnes det internasjonalt langt flere studier som har sett på samme tematikk innenfor det som tilsvarende den norske grunnopplæringen (1.-13.). I det følgende vil jeg derfor presentere en del sentrale studier, og vise hvilke funn disse kom fram til.

### *Nicholls (2008)*

Nicholls (2008) sin studie undersøker elevproduksjon av podkast blant ungdomsskoleelever på New Zealand. Utgangspunktet hennes er at produksjon av podkast lar elevene jobbe innenfor den nærmeste utviklingssonen; elevene tar utgangspunkt i den kunnskapen de allerede innehar, jobber for å forbedre den, og arbeider mot det neste nivået av lærdom (2008, s. 16). Hun mener at elevene oppnår en dypere forståelse av faget i det de snakker om det. Videre forklarer hun at også tilbakemeldingen på podkasten i etterkant er med å fungere som «rekkverk» på vei mot neste stadium av den nærmeste utviklingssonen (2008, s. 16).

Et av Nicholls andre funn var at elevproduksjon av podkaster øker autentisiteten til et fagstoff (2008, s. 18–19). Elevene har et autentisk formål; de skal presentere lærdom i podkastene deres.

13.06.2023

Fordi podkastene er autentiske, vil også elevenes engasjement og motivasjon øke som følge av den høyre graden av autenticitet i arbeidsprosessen deres (2008, s. 18–19).

Sist, men ikke minst, påpeker Nicholls det hun mener er studiens viktigste funn. Hun kom frem til at ved å la elever lage podkaster, blir elevene produsenter av eget fagstoff (2008, s. 116). I skolen er det vanligvis lærere som står for snakkingen, og elevene er som regel mottakere av informasjon gjennom lytting og lesing. Nicholls mener derfor at elevproduksjon av podkast er særdeles spennende på et pedagogisk nivå, fordi det legger til rette for at elevene utvikler mer selvstendighet i arbeidet sitt, legger til rette for større selvrefleksjon og fungerer som en fin og viktig variasjon i det daglige arbeidet (2008, s. 116–117).

#### *Hew (2009)*

I 2009 var det veldig vanlig at lærere laget podkaster for elevene, og elevproduksjon av podkast var sjeldent (Hew, 2009, s. 243–244). Hew utførte en oversiktsstudie hvor han undersøkte en klasse på grunnskolen som fikk podkaster laget til fagene sine. Én av hypotesene i forkant av studien var at elever lettere ville skulket timene dersom fagstoffet var tilgjengelig som podkast. Hew konkluderte derimot at dette ikke var tilfelle, i det minste ikke i studien gjennomført av ham (2009, s. 348–349).

En av tingene Hews studie også kom frem til, var at elevproduksjon av podkast har et høyere potensial for læring (2009, s. 244). Hew argumenterte derfor for at både lærere og fremtidige forskere burde fokusere mer på denne delen av podkastproduksjon (2009, s. 244).

#### *Bedrossian (2010)*

Mindy J. Bedrossian utførte et forskningsprosjekt hvor hun lot elevene sine (på grunnskolen) produsere podkaster i historiefaget. Oppgaven gikk ut på at elevene skulle få intervjuere eldre mennesker i aldrene 55-98 og spørre dem om teknologiske nyvinninger fra det 20-århundre (Bedrossian, 2010, s. 39). Idéen var at elevenes hennes på denne måten kunne lære om fagstoffet i pensum direkte fra personer som har opplevd det elevene skal lære om, og på denne måten danne seg et godt læringsfundament (2010, s. 40). Bedrossian mener elevproduserte podkaster utgjør et godt format for denne typen oppgaver fordi det lar elevene få trening i å lytte (2010, s. 42) og hjelper elevene å forstå andres synspunkt i det de får høre historiene fra andres perspektiv (2010, s. 42). Dessuten poengterer Bedrossian at elevene får trening i å jobbe med teknologisk utstyr (2010, s. 42) og at elevproduksjon av podkast legger til rette for mer refleksjon rundt fagstoffet, ettersom elevene må høre igjennom opptakene og redigere dem i etterkant (2010, s. 42).

13.06.2023

### *Juana & Palak (2011)*

Maggie Brennan Juana og Deniz Palak utførte en studie i 2011 hvor de ønsket å finne ut om elevproduksjon av podkast kunne hjelpe elever med å lære spansk i fremmedspråkfaget. Studien tok for seg elever fra grunnivået («K12»), mer spesifikt åtte avgangselever fra den utvalgte skolen. Juana var selv læreren til elevene i studien (Juana & Palak, 2011, s. 2). De utvalgte elevene fikk ekstra podkastoppgaver. På denne måten ønsket Juana og Palak å sammenligne de utvalgte elevene med de andre elevene i klassen. Studien foregikk over et skoleår (2011, s. 3). Juana vurderte elevene ut i fra evnen til å fullføre oppgaver, emneutvikling og språkkunnskaper (2011, s. 6).

Studien kom blant annet frem til at elevene fikk mer tid til å lære spansk, ettersom mesteparten av innspillingene ble gjort hjemmefra (2011, s. 8). Elevene uttrykte også en større grad av fornøydhet med oppgavemetoden enn oppgaver Juana hadde gitt dem tidligere i muntlig spansk. Dessuten uttrykte flere av elevene at denne måten å jobbe på var mindre stressende. Juana kunne også merke seg at elevproduksjon av podkast la opp til en større grad av selvreflektering og selvforbedring enn tidligere arbeidsmetoder (2011, s. 8).

Videre kom studien frem til at elevene økte lengden de snakket i timene på fordi de gradvis ble mer komfortable med muntlig spansk som følge av arbeidet med podkast (2011, s. 8). Elevene gikk fra å si et par setninger om gangen til å kunne snakke i to minutter i strekk. Studien konkluderte også med at elevene fikk en mer detaljert underveisvurdering. Ettersom elevene leverte podkaster jevnlig, fikk også Juana en jevnlig rapport på elevenes ferdigheter. Juana bemerket seg at elevene i forskningsprosjektet hadde en betydelig større økning i kompetanse enn tidligere klasser hun har hatt (2011, s. 8).

### *Bolden (2013)*

Bolden utførte et forskningsprosjekt i 2013 hvor han lot elevene sine i musikkfaget (på grunnivået) lage podkaster hvor elevene skulle presentere musikk som spilte en essensiell rolle for deres forståelse av musikk på et stadium av livene deres (Bolden, 2013, s. 77–78). I hans forskningsprosjekt kom han frem til at podkastformatet la til rette for en høy grad av kreativ utfoldelse for elevene, og at dette både økte elevenes motivasjon for arbeidet, men også deres selvtilfredshet med de ferdige produktene (2013, s. 79). Bolden beskriver elevene som stolte av podkastene sine i etterkant av å ha utført dem. Videre poengterer han hvordan elevproduksjon av podkaster fungerer særlig bra i arbeidet med lydmateriale, i dette tilfellet musikk (2013, s. 79). Som følge av tilbakemeldinger fra studentene sine, kom Bolden frem til at elevproduksjon av podkaster kan øke elevenes evne for selvrefleksjon (2013, s. 79). Han forklarer at flere av



13.06.2023

elevene hans opplevde at de fikk en høyere forståelse av egne evner gjennom å lytte til egne ord ved flere anledninger underveis i prosessen. En annen tilbakemelding fra elevene var at flere av dem mente at de ville vise arbeidet sitt til flere venner og familiemedlemmer enn de hadde ville gjort med skrevne oppgaver (2013, s. 79). Sist, men ikke minst, påpeker Bolden hvordan elevene både kan formidle, prosessere og aktivt jobbe med et stoff gjennom produksjon av podkast (2013, s. 80).

#### Cain (2020)

Jabari P. Cain utførte en studie i 2020 hvor han ønsket å se nærmere på hvordan en lærer og elevene deres fra grunnivå («7th and 8th grade in middle school») både *kunne* bruke podkast, men også hvordan bruk av podkast ville påvirke elevenes motivasjon for læring (Cain, 2020). Alt i alt ble tre klasser observert.

Studien kom blant annet frem til at elevene lagde bedre podkaster når oppgavene deres ble avgrenset noe, og at oppgavene hvor elevene fikk for stort spillerom ofte kunne lede til at noen av dem sporet av (2020, s. 23). Videre kom studien frem til at elevene opplevde å få en økt motivasjon for faget i møtet med produksjon av podkaster (2020, s. 23). Samtidig konkluderte Cain med at elevene både fikk reflektert over oppgavens kriterier og ta i bruk en form av literacy underveis i prosessen (2020, s. 23). Studien viste også hvordan elevene behøvde mindre disiplin fra læreren og pekte på hvordan lærerens rolle endret seg mer til en tilrettelegger for elevene. På denne måten fikk elevene en større grad av selvstendighet i arbeidet. Sist, men ikke minst, kunne studien konkludere med at elevene gjennom arbeidet med podkast i grupper fikk utløp for nødvendig samarbeid for en enda bedre forståelse av fagstoffet (2020, s. 24).

#### Besser (2022)

En av de nyere studiene innenfor podkastproduksjon i skolen er studien gjennomført av Besser, Blackwell og Saenz. I denne studien undersøkte de tre klasser fra to forskjellige nivå: grunnivået og andre nivå (Besser et al., 2022, s. 1). Tre lærere deltok på forskningsprosjektet, én fra grunnivå (barneskolen), én fra mellomnivå (ungdomsskolen) og én fra høyere nivå (videregående skole) (2022, s. 4). Ettersom studien var såpass omfattende, har studien flere resultat i sin avsluttende diskusjon og konklusjon. Studien kom frem til følgende:

- Ved å produsere podkaster har elevene flere anledninger til å bedre sine kommunikasjonsferdigheter, samarbeidsevner, kreativitet og evnen til kritiske tenkning (Besser et al., 2022, s. 10).
- Elevene utviklet et bedre vokabular og økte sine ferdigheter til å kommunisere og å formulere seg i arbeidet med produksjon av podkast (2022, s. 11)



13.06.2023

- Elevproduksjon av podkast legger til rette for en større grad av mestringskompetanse i fag (2022, s. 11).
- Arbeidet med produksjon av podkast legger til rette for at elevene får mer erfaring med planleggingsprosessen og bedrer elevenes evne til å reflektere over eget arbeid (2022, s. 11).
- Elevene får arbeide mer med digital litteraturkultur («digital literacy») som fører til en større mestringsfølelse som digitale lærere av kunnskap (2022, s. 11).
- Arbeidet med elevproduserte podkaster belyser læreres manglende trening med digitale verktøy i skolen (2022, s. 11).

Med andre ord konkluderer studien med at elevproduksjon i all hovedsak har en rekke fordeler og svært få ulemper. Studien påpeker derimot hvordan arbeidet med elevproduserte podkaster avhenger av læreres digitale kompetanse og viser til hvor få lærere som får opplæring i bruk av digitale verktøy (2022, s. 12).

### Podkastdidaktikk

I forbindelse med et forskningsprosjekt tilknyttet studentproduksjon av podkaster ved Northumbria University i tidsperioden 2008-2010, utviklet Justine Kemp og kollegaer (2012) en undervisningsmodell for bruk av slik teknologi innenfor didaktiske kontekster (se tabell 1 på neste side). Modellen er tredelt, og har til hensikt å lette gjennomføringen av podkastundervisning for lærere i ulike undervisningssammenhenger.

Tabell 1. Undervisningsmodellen til Kemp et al. (2012)

**Table 1.** The three stages of podcast production, simplified from Kemp *et al.* (2009)

---

Stage 1—pre-production

- Brainstorm about possible content ideas for the podcast. Discuss details such as: What is the purpose of the podcast? Who is the intended audience? What topics/themes should be covered?
- What is a logical structure for the script? Who will work on each portion?
- Draft the podcast script and storyboard (around 1000 words, with six questions for a 10-min podcast).

Stage 2—production

- Decide upon any special effects. Are you going to use music and jingles? Will it enhance the listener's experience?
- Select music and sounds. Use Creative Commons music, or get permission from authors.
- Design the introduction.
- Hold recording sessions to produce the podcast, adjusting the written script into spoken language where needed and re-record.
- Edit and mix audio content as desired. Ensure final version close to 10 min in length.

Stage 3—post-production

- Produce a brief summary or outline of the podcast (show notes) to inform potential listeners.
- Produce a written transcript of the podcast. Include the title and acknowledge any music or other sources used in its production.
- Download podcast in iTunes or other podcast directory software.
- Submit audio file, transcript and show notes for assessment and publication on the module e-learning site.

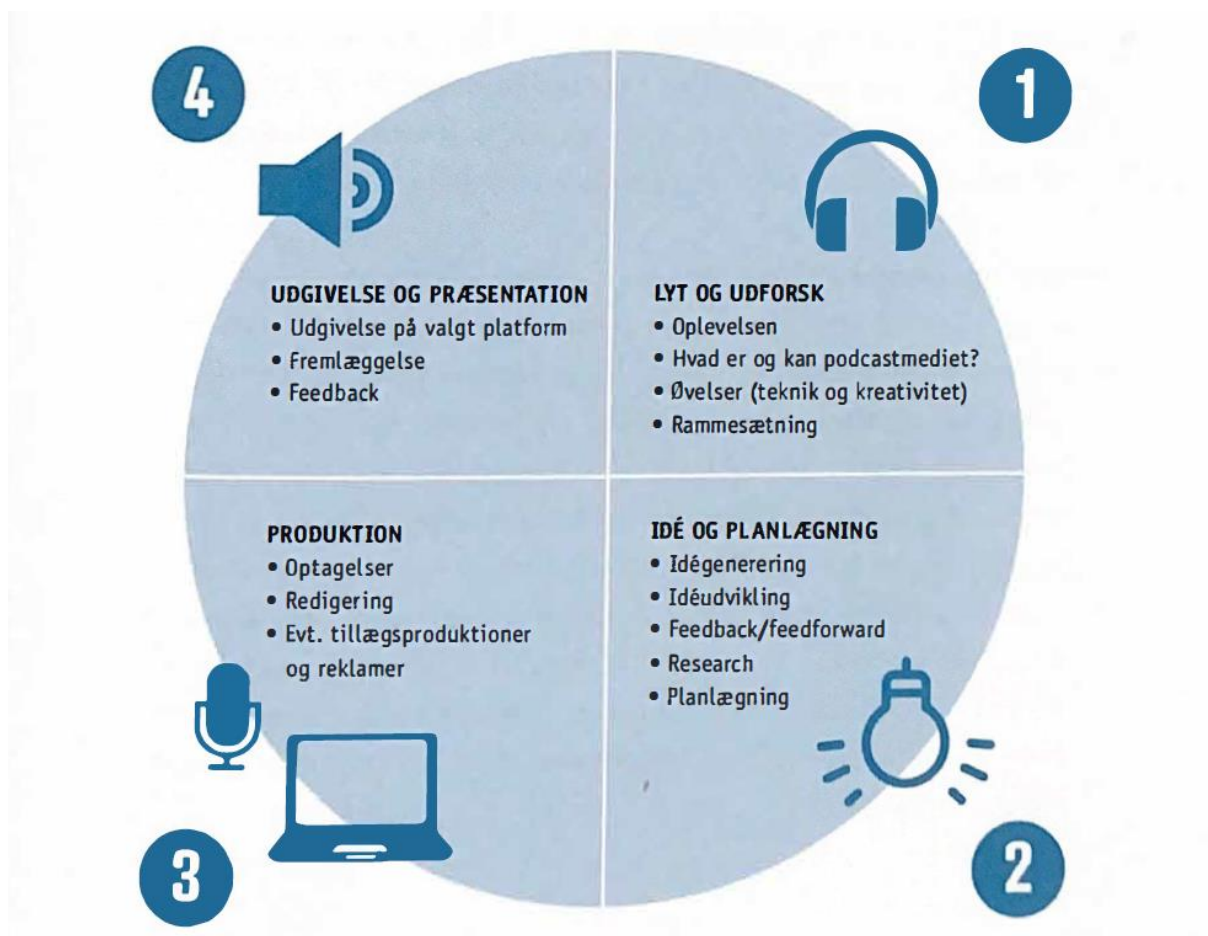
---

Modellen til Kemp et al. (2012) legger altså opp til at lærere skal gjennomføre podkastundervisning i tre trinn. Modellens første trinn, altså stadiet for førproduksjon, legges det til rette for at elevene får utvikle kreative idéer til oppgaven og samle disse idéene i lys av podkastens struktur. På denne måten sørget Kemp for at elevene fikk laget strukturerte planer i forkant av innspillingsprosessen. Dessuten sørget dette trinnet for at elevene fikk reflektert over arbeidsmengde og innhold i møtet med arbeidet med å skrive et manuskript for podkasten.

I modellens andre trinn kan vi se at elevene blir oppfordret til å ta flere valg angående musikk, lyder og podkastens introduksjon. Videre kan vi se at det er i det andre trinnet, altså i produksjonen av podkastene, at elevene først setter i gang med innspillingene, redigeringen og miksingene.

Sist, men ikke minst, kan vi se fra Kems modell at det i det tredje trinnet oppfordres til selvrefleksjon og evaluering av eget arbeid. Dette samsvarer fint med Kunnskapsløftet 2020, både i form av overordnede mål for muntlighet i skolen, men også i form av overordnede mål for muntligheten i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ved å oppsummere eget arbeid eller egne manuser i etterkant, legger Kemp og de andre forskerne til rette for at elevene også vektlegger reflekteringen over nyervervet kunnskap og egne ferdigheter.

Undervisningsmodellen til Kemp ligner på Andersen (2021) sin undervisningsmodell for podkast i skolen. Hans modell er delt inn i fire steg (se figur 2). Andersen er særdeles opptatt av at selve prosessen er målet når elever lager podkaster, all den tid det er her læringen ligger, og at det dermed ikke er et poeng i å fremskynde denne prosessen. I denne masteroppgaven har Andersen og Kemp sine undervisningsmodeller dannet et bakteppe for hvordan jeg forstår elevproduksjon av podkaster i skolen. I samtale med lærerne har jeg dermed spurt dem om alle fasene ved undervisningen deres, og undersøkt lærernes forståelse av planleggingsfasen, underveis i prosessen og etter endt produkt.



Figur 2. Undervisningsmodellen til Andersen (2021).

## Kapittel 3: Metode

I dette kapittelet vil jeg gå igjennom metodene anvendt i dette forskningsprosjektet. Jeg vil først forankre studien innenfor det kvalitative forskningsparadigmet, før jeg deretter vil presentere denne studiens valg av datainnsamlingsmetode. Kapitlet vil også løfte fram studiens utvalg, planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen og informantenes personvern. Avslutningsvis vil jeg også diskutere studien i lys av begrepene validitet og reliabilitet, før jeg til slutt ser på begrensninger ved metoden.

Problemstillingen for denne masteroppgaven handler om å redegjøre for hva dagens lærere både gjennomfører undervisning der elever lager podkaster, og hvilke erfaringer de har opparbeidet seg rundt dette arbeidet i norskfaget. Som et relativt nytt arbeids- og vurderingsverktøy i den norske skolen og i norskfaget, er det for meg interessant å ta temperaturen på podkastens inntreden i undervisningen her i Norge. For å besvare denne problemstillingen har jeg – som tidligere nevnt i introduksjonskapittelet – brutt problemstillingen ned i tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan planlegger norsklærere undervisning der elever skal produsere podkaster?
2. Hvordan gjennomfører norsklærere undervisning der elever produserer podkaster?
3. Hvordan vurderer norsklærere elevproduserte podkaster?

### Kvalitativ metode

Den aller første beslutningen som må tas i et forskningsprosjekt er hvor vidt studien er best anlagt for en kvantitativ eller kvalitativ metode. Der kvantitativ metode gjerne baseres på tall og forskjellige verdistrukturer, tar kvalitative metoder gjerne utgangspunkt i tekst. Noen av måtene å samle inn kvalitative data på kan være fokusgrupper, observasjon, etnografi, kvalitativ innholdsanalyse eller ustrukturerte intervjuer (Grønmo, 2023). Dataen for denne typen studier er dermed mindre singulære og enstydige enn kvantitative data ville vært, og er dermed i større grad avhengig av tolkning og analyse.

Podkastformatet representerer et spennende element ved norske skoler. I forkant av arbeidet med denne oppgaven visste jeg bare at jeg ønsket å se nærmere på implementeringen av podkast i norskfaget. Etersom jeg utdanner meg til å bli lektor med norsk som hovedfag, var det naturlig for meg å finne en lærersentrert vinkling på oppgaven. Så langt er det meste av forskningen gjort (i det minste i Norge) på elever, og på hva elever synes om å lage podkaster selv. Derfor tenkte jeg det kunne være interessant å ta en nærmere kikk på hva lærere mener om

elevproduksjon av podkast. Denne oppgaven søker derfor å belyse dagens situasjon og å ta «temperaturen» på læreres syn på inntreden av denne arbeidsmetoden.

Denne studien er forankret innenfor de kvalitative metodene. Ettersom målet med studien er å finne ut hva lærere mener om elevproduserte podkasters entré i norskfaget, vil det være naturlig å tenke at den letteste fremgangsmåten er å spørre lærerne direkte. I tillegg er jeg av den oppfatning av at det må en kvalitativ analyse til for å virkelig finne ut av hva lærere mener om elevproduserte podkaster. Ved å kunne gjennomføre *åpne individuelle intervju* muliggjør det at lærerne kan åpne opp om hva de mener om elevproduksjon av podkast. Hypotesen min før gjennomførelsen var at lærernes svar på mine spørsmål ville være tvetydige og komplekse. Det er ingen binære system med «ja» og «nei» i denne situasjonen, og derfor faller det meg naturlig å ønske å se på dataen på en kvalitativ måte, for å komme til bunns i hva lærere i dag egentlig mener.

### Det åpne individuelle intervjuet

Ettersom denne oppgaven er ute etter å kartlegge hva lærere mener om elevproduksjon av podkast, var det hele veien i prosessen naturlig å velge intervju som metode. Derimot finnes det flere typer intervjuer en kunne tatt i bruk. Dersom oppgaven hadde vært forankret i en kvantitativ metode kunne det vært naturlig å ha tatt i bruk et *strukturert intervju*. Et eksempel på en populær metode å gjennomføre et strukturert intervju på er gjennom spørreundersøkelser (Bryman, 2016, s. 197). Hovedfordelen med bruken av strukturerte intervjuer er at man lettere kan analysere den innsamlede dataen. Ettersom strukturerte intervjuer har mindre variabler enn åpne intervjuer, er det lettere å konvertere dataen til verdier og statistikk (Bryman, 2016, s. 197–199).

Ulempen med kvantitativ innsamling av data er derimot at denne metoden går ut ifra at forskeren allerede i forkant av forskningsprosjektet vet hva som forårsaker problemstillingen og hvilke variabler intervjuobjektene vil velge som svar (Rubin & Rubin, 2012, s. 9). Ettersom dette forskningsprosjektet ønsker å kartlegge hva lærere mener om elevproduksjon av podkast i norskfaget – og årsakene som forklarer lærernes erfaringer – er en kvalitativ vinkling mer naturlig. På denne måten vil lærerne ha mindre føringer for hva de kan og ikke kan fortelle.

I kvalitativ forskning er intervjuer i langt større grad rettet mot et spesifikt emne, tema eller spørsmål (Bryman, 2016, s. 466). Ettersom man i kvalitative intervjuer sjelden intervjuer folk i

13.06.2023

samme størrelsesskala som i kvalitativ forskning, er det ikke like lett å kvantifisere den innsamlede dataen til verdivariabler dersom intervjuobjektene svarer på helt forskjellige tema. Derfor er også kvalitative intervjuer mye mer fokuserte på *hva* det skal spørres om – i stedet for *hvordan* en skal spørre spørsmålene.

Det var dermed tre hovedgrunner til at jeg valgte det åpne, individuelle intervjuet som metode. Først og fremst, ettersom intervjuobjektene for dette forskningsprosjektet er frivillige deltakere som arbeider som lærere, er det mindre realistisk å forvente å få en høy deltakelse på prosjektet. Lærere er travle mennesker med mye «ubetalte» arbeidstimer og hypotesen min var at ikke alle ville si ja til å bli med på dette forskningsprosjektet. Den andre grunnen til at jeg valgte denne typen intervju er fordi man gjennom dybdeintervju legger til rette for en samtale som går inn i dybden på temaet for samtalen (Bryman, 2016, s. 468). På denne måten blir det mulig å diskutere de sentrale forskningsspørsmålene for forskningsprosjektet på en detaljert måte (Rubin & Rubin, 2012, s. 9). Sist, men ikke minst, vil det individuelle, åpne intervjuet la deltakerne styre samtalen i en større grad. Ved å stille relativt åpne spørsmål, legger intervjueren til rette for at intervjuobjektet kan uttrykke meningene sine i større grad (Rubin & Rubin, 2012, s. 30). Dessuten kan denne metoden åpne opp for en større grad av ærlig tilbakemelding. Mange lærere er svært opptatte av å være oppdaterte på det siste innen pedagogikken og svært få lærere kritiserer åpent nye arbeidsverktøy i skolen. Ønsket mitt var derimot å legge til rette for at intervjuobjektene kunne kritisere elevproduksjon av podkast, dersom det var noe ved denne arbeidsmetoden de ikke synes fungerte gunstig.

## Utvalg av informanter

På grunn av forskningsprosjektets begrensede midler og ressurser, var det naturlig at prosjektet skulle ha få informanter. Etter flere diskusjoner med min veileder, kom jeg frem til at fire informanter burde danne et greit grunnlag for datainnsamlingen. Ettersom denne oppgaven ønsker å gå i dybden på hva lærere mener om elevproduksjon av podkast i norskfaget, vil det være mer hensiktsmessig med fire dybdeintervjuer enn sammenligningsvis 20 informanter i en spørreundersøkelse. Lærerne som utgjorde utvalget av informantene, ble ikke valgt ut spesifikt ut ifra flere kandidater. Høsten 2022 kontaktet jeg en rekke ungdomsskoler og videregående skoler i håp om å rekruttere to lærere fra hvert nivå til forskningsprosjektet. Grunnen til at jeg ønsket to lærere fra hvert nivå var at det i denne oppgaven var snakk om elevproduksjon av podkast *i norskfaget*. Altså handler ikke oppgaven om hva lærere synes om elevproduksjon av

podkast i andre fag. Videre var det ønskelig å ha informanter både fra ungdomsskolen og fra videregående. Dette ville gi meg mulighet til å sammenligne data fra de to nivåene og se om undervisningsnivået spilte noen rolle på lærernes oppfatning av læringsverktøyet podkast. I denne oppgaven vil lærerne fra ungdomsskolen omtales under pseudonymer som starter på bokstaven U, og den ene læreren fra videregående vil ha navn på bokstaven V (se tabell 2).

Tabell 2. Presentasjon av informantene i denne studien

	Unni	Ulrikke	Ulf	Victoria
<b>Alder</b>	39-år	66 år	39 år	36 år
<b>Bakgrunn</b>	Allmennlærerutdanning i norsk, matematikk og KRLE, grunnleggende lese- og regneopplæring og pedagogikk. Master i lærerspesialist i lesing og skriving.	Master i historiedidaktikk, årsstudium i tysk og nordisk, grunnfag psykologi og mellomfag litteraturvitenskap. PPU.	Allmennlærerutdanning med samfunnsfag og engelsk. Videreutdanning i engelsk, norsk, historie og profesjonsfaglig digital kompetanse.	Lektor med tillegg. Master i nordisk. Andre fag: Statsvitenskap, sosiologi.
<b>Erfaring</b>	15 års erfaring fra ungdomsskolen.	10 års erfaring fra ungdomstrinnet, lærebokforfatter, forfatter av faglitteratur, studerer til cand. Philos-grad. Tidligere journalist.	9 års erfaring fra ungdomsskolen og 3 års erfaring fra videregående skole.	8 år i videregående skole.

Selv om utvalget er lite – og dermed ikke nødvendigvis representativt for majoriteten av lærere i norskfaget – kan det i det minste gi oss en anelse om hvordan undervisningsnivået er med å påvirke lærernes syn på elevproduksjon av podkast. Informantene som deltok på forskningsprosjektet, ble ikke valgt ut tilfeldig. Alle skolene som ble kontaktet sendte min skriftlige forespørsel om informantdeltakelse til norsklærerne sine og oppfordret interesserte partier til å kontakte meg. Informantene som var først ute til å vise interesse fikk delta i prosjektet. Med andre ord er informantene omtrentlig tilfeldig utvalgt. Derimot kan en også tenke seg at denne rekrutteringsprosessen fanger opp kandidater som allerede har et positivt inntrykk av elevproduksjon av podkast, heller enn kandidater som er skeptiske til denne



13.06.2023

læringsmetoden. Fremtidig forskning innenfor fagfeltet oppfordres derfor til å vurdere muligheten for en annen tilnærming i rekrutteringen.

To av informantene var tidlig ute med å bekrefte, mens de to resterende informantene ble valgt på senere tidspunkt. Tre av informantene ble intervjuet rett før jul og i løpet av januar, mens den siste informanten ble intervjuet så sent som i februar. Originalt var alle fire informantene planlagt å intervjues i desember-januar, men grunnet frafall av den ene informanten, ble en fjerde informant innhentet og intervjuet i februar. Den fjerde og forsinkede informanten viste seg også å kun ha latt elever lage podkaster på ungdomsskolenivå, selv om vedkommende jobber på videregående nivå nå. Fremtidige intervjuere oppfordres derfor til å gjøre det klart, uten noe tvil, at intervjukandidatene har erfaring med det ønskede forskningsobjektet fra nivået intervjukandidaten arbeider på.

## Gjennomføring av datainnsamlingen

Når man skal gjennomføre intervjuer, er det særdeles viktig å være bevisst på personvern. Noen arbeidsgrupper har andre personvernregler enn andre yrkesgrupper. Dessuten er det viktig å være bevisst på hvilken rolle deltakerne lar seg intervju som. Derfor var det også essensielt at jeg i dette forskningsprosjektet ikke kontaktet lærere direkte, men gikk igjennom skolesystemet før nærmere kontakt oppstod. På denne måten sikrer man seg åpenhet rundt prosessen og gjør det klart at intensjonen er å intervju dem som yrkesutøvere, og ikke privatpersoner.

Videre er det essensielt å vurdere deltakernes personvern i form av anonymitet. Ettersom lærere jobber med barn og unge, var det i dette forskningsprosjektet essensielt å beskytte lærernes identitet. Dette ble gjort både for å beskytte elevenes rett til personvern, men også for å sikre lærernes mulighet til å uttrykke seg fritt uten bekymringer for ettervirkninger fra det de har uttalt i intervjuene. I forkant av intervjuet forklarte jeg informantene at de ville forbli anonyme, og at de til enhver tid kunne trekke tilbake samtykket sitt til å delta i forskningsprosjektet. Deltakerne signerte deretter samtykkeerklæringer og fikk eget kopi tilbudt.

For å sikre lærernes anonymitet ble intervjuene gjennomført fysisk og samtalene ble tatt opp på en digital opptaker som lagrer informasjonen på et SD-kort. Denne opptakeren er ikke koblet til internett og er av den «gamle» sorten, alt er lagret lokalt. Dataen fra SD-kortet ble så ført over til en minnepinne via en datamaskin som ikke var tilkoblet internett. For å virkelig kunne bevare deltakernes anonymitet ble så minnekortet låst inne i et skrin som jeg oppbevarte privat i mitt hjem. De gangene jeg jobbet med å transkribere de innspilte opptakene ble minnepinnen



13.06.2023

så satt inn i en datamaskin frakoblet internett. Selve transkriberingen ble også gjennomført uten å være tilkoblet internett. Informasjonen ble til sist slettet etter transkripsjonene var fullførte.

Det er selvfølgelig mange ting en kan spørre en lærer om angående bruk av podkast. Derimot var det essensielt for meg at intervjuene ikke skulle vare mer enn én klokke for å lettere kunne få deltakere til å si ja til å bli med frivillig i prosjektet. Jeg tilbød å møte lærerne ved deres arbeidsplass og la intervjuet til et tidspunkt valgt av deltakerne. På denne måten ble flest mulig praktiske forhold lagt til rette for dem.

## Personvern

For å beskytte informantenes personvern, er denne studien klarert med Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT/NSD) (se vedlegg 1). Alle som deltok i studien, fikk skriftlig og muntlig informasjon om den (se vedlegg 2). Alle informantene samtykket skriftlig til å delta. Det er i tillegg viktig å poengtere at det var frivillig å delta i studien, og at alle informantene som ønsket hadde anledning til å trekke samtykket sitt tilbake underveis i forskningen uten konsekvenser.

## Gyldighet, overførbarhet og pålitelighet

### Gyldighet

En studies gyldighet, eller validitet, referer til hvor godt man klarer å måle det man har til hensikt å måle (Jacobsen, 2022, s. 240). For at denne studien skal oppnå høyest grad av gyldighet, er det viktig at jeg som forsker transkriberer intervjuene nøyaktig og er tydelig på hvilke tolkningsvalg jeg har gjort i analysen av dataen. Noen av informantenes svar vil være tydeligere enn andre, og dermed kreve mindre tolkning for å forstå informantens tiltenkte mening med svarene. Derimot vil nok noen av svarene være noe diffuse i større grad og dermed kreve en større andel tolkning fra min side. Forhåpentligvis har jeg klart å tydeliggjøre hvilke valg jeg har tatt underveis i tolkningen av dataen. Målet er at du som leser skal ha muligheten til enkelt å se hva som er tolkede svar og hva informantene faktisk svarte. I situasjonen hvor informantene er mindre tydelige, og svarene kan tolkes på ulike måter vil jeg sitere direkte og samtidig poengtere tvetydigheten i besvarelsene. På denne måten håper jeg analysen får forbli ryddig og transparent, og på denne måten være med på å bidra til studiens gyldighet.

## Overførbarhet

Overførbarhet viser til hvorvidt en studies funn kan generaliseres til andre kontekster enn den man faktisk har undersøkt (Jacobsen, 2022, s. 255). I en kvalitativ studie beveger man seg gjerne «nedenifra» og «opp», det vil si at vi generaliserer ut ifra dataen innsamlet, slik at leseren hele tiden kan se hva som er blitt *overført* bort, og hvilke generaliseringer forskeren har gjort seg (2022, s. 237). For at et forskningsprosjekt skal være overførbart, er det essensielt at oppgaven i teorien skal kunne gjennomføres av andre i senere tid (Horpestad, 2021, s. 34; Thagaard, 2018, s. 182). At en studie er overførbart betyr at den kan brukes i fremtidige studier. For at dette skal være mulig, er det viktig at alle detaljene beskrives. Hva har blitt undersøkt, hvordan ble dataen innhentet og hvorfor ble den valgte dataen innhentet. På denne måten kan forskere som ønsker å bruke studien i arbeidet sitt peke på positive og negative aspekter ved studien, mulige årsaksforklaringer til variabler i dataen innsamlet og om dataen innsamlet i det hele tatt er pålitelig og gjeldende.

I denne studien prøver jeg å redegjøre for hvilke generaliseringer jeg har gjort, hvilke elementer som er preget av min egen tolkning, og hvor mye tolkning som har foregått. Målet er at denne studien skal være tydelig på skille mellom hva informantene i undersøkelsen har svart og hva som er preget av min tolkning.

## Pålitelighet

For at en studie skal kunne ha pålitelighet (eller «reliabilitet»), er det viktig at den understreker hvilke situasjoner som kan ha påvirket studien (Jacobsen, 2022, s. 211). Intensjonen med dette kapitlet er å gå gjennom alle stegene gjort på veien, slik at du som leser kan danne deg et bilde av hvilke arbeidsmetoder og fremgangsmåter som er benyttet. Ved å være transparent på dette området, vil studien oppnå en høyere grad av pålitelig, i form av tilgang på detaljene i forskningsdesignet (Rubin & Rubin, 2012, s. 68) En ryddig og transparent studie kan sørge for at leseren får danne et fullverdig bilde av forskerens ansvarsbevissthet, eventuell partiskhet og sensitivitet (2012, s. 68), noe som kan være med å påvirke studiens totale pålitelighet.

For å bevare oppgavens pålitelighet har jeg derfor lagt ved både intervjumalen til intervjuene. Det er ved å være så tydelig som mulig med alle detaljene i planleggingen, prosessen og gjennomførelsen at studien kan oppnå en form for pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 188). Det er mitt håp for denne studien at leseren skal kunne gå igjennom intervjumalen spørsmål for spørsmål og på den måten ha muligheten til å stille akkurat de samme spørsmålene til andre informanter. Derimot er det garantert at fremtidige gjennomføringen av den utviklede

13.06.2023

intervjumalen vil gi forskjellige resultater fra denne studien, både på grunn av naturen ved åpne, individuelle dybdeintervjuer, men også som følge av samfunnets stadig økende bekjentskap med formatet podkast.

### Begrensninger ved metoden

En av svakhetene med denne studien, er at det i hovedsak er samlet inn data fra fire informanter. Denne informasjonsbasen er tynn, og man kan peke på den manglende bredden som et problem i ønsket om å komme frem til en konklusjon angående norsklærers forhold til elevproduksjon av podkast. En større mengde data eller en annen form av datainnsamling kunne brakt tydeligere svar til forskningsprosjektet.

Samtidig kan man snu på problemet og si at de fire kildene har brakt både mye og variert informasjon til prosjektet. Fordelen med få informanter er at det gjorde det mulig å gjennomføre dybdeintervjuer, noe som kan føre til en dypere forståelse av dagens situasjon blant lærere i norsk.

Sist, men ikke minst, er det viktig å peke på min egen rolle som intervjuer. For det første er det verdt å peke ut at jeg er en masterstudent som ikke har mye erfaring med forskning. Dette kan selvsagt ha påvirket intervjuet, både i planleggingsfasen, gjennomførelsen av intervjuene og analysen av dataen innsamlet. Samtidig er det verdt å nevne at intervjuenes avslappede natur kan ha påvirket intervjuets gang. Intervjuene tok utgangspunkt i spørsmålene i intervjumalen, men som det blir tydeliggjort fra transkriberingene gikk flere av intervjuene i ulike retninger i form av oppfølgingsspørsmål fra meg, informantenes forskjellige tolkninger av spørsmålene og deltakernes tendens til å svare på spørsmål jeg ikke stilte. De totale intervjuene vil altså variere en del, slik som også eventuelle fremtidige intervjuer som bruker samme mal garantert vil gjøre.

## Kapittel 4: Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg masteroppgavens funn. Funnene presenteres i lys av oppgavens tre forskningsspørsmål, og hver informant vil komme til orde under hvert spørsmål. Selv om dette fører til en repeterende struktur, vil likevel funnene framstå transparente.

### Hvordan planlegger norsklærere undervisning der elever skal produsere podkaster?

Dette forskningsspørsmålet er særlig interessert i de fire lærernes planlegging av undervisningsopplegg der elevene deres har produsert podkaster i norskfaget.

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet var det særlig spørsmål om hvordan lærerne planla undervisningen sin og hvordan de la opp til at elevene skulle planlegge podkastproduksjonene sine. Å kartlegge disse spørsmålene var det mest essensielle i lys av det overnevnte forskningsspørsmålet.

#### Unni sin planlegging

Unni jobber temabasert i norskfaget. Det vil si at hun, i samarbeid med kollegaene hennes innen norskundervisningen, planlegger hva de skal jobbe med for de neste to-tre månedene. Når elevene til Unni lager egne podkaster, skjer dette dermed i tråd med den temabaserte undervisningen hennes. Denne blir planlagt i fellesskap med andre kollegaer:

**Unni:** Nå jobber vi temabasert i norskfaget her hos oss. Så vi sitter sammen flere norsklærere og planlegger hva vi skal undervise i over de neste to-tre månedene. Så vi sitter og tenker helhetlig om hele opplegget, hva vi skal jobbe med, hvilke mål vi skal ha med, hva slags fagstoff vi skal ha med og hvilke vurderinger som skal være.

Unni forteller også at hun benytter seg av modellpodkaster inn i undervisningen som skal føre fram til at elevene selv lager podkaster. I planleggingsfasen lytter derfor både Unni og kollegaene hennes gjennom flere eksempler på gode podkaster. Til slutt velger de i fellesskap ut noen podkaster de ønsker å vise til elevene sine. Interessant er det også at Unni lar elevene lage noen av kriteriene for vurderingen av podkastene:

**Unni:** Så da valgte vi å modellere – altså vi fant eksempler fra flere podkaster som flere av oss hører på – så fant vi for eksempel aftenposten junior gjerne sin “hvordan man kan gjøre det for barn”, og så hørte vi på flere modellpodkaster. Vi gjorde det først selv, og så la vi opp slik at elevene fikk høre eksempel på hvordan en god podkast kan være. Og så

var de med og lagde noen kriterier selv basert på modellpodkastene, før de kom i gang selv.

Som vanlig praksis ofte er i norskfaget, tar Unni i bruk modelltekster. Det første iøynefallende med hennes metode, er at hun inkluderer kollegaene sine i denne prosessen. På denne måten sørger Unni for at definisjonen hennes for hva som utgjør en god podkast blir mindre subjektiv, ettersom Unni og kollegaene hennes velger ut modellpodkaster i fellesskap.



Figur 3. Oversikt over hvordan Unni planlegger når hun arbeider med podkast

### Ulrikke sin planlegging

Når Ulrikke planlegger undervisning der elevene skal lage egne podkaster, forteller hun at hun bruker relativt lite tid til forberedelser. Dette gjelder både på et personlig nivå, det vil at hun ikke selv forbereder seg mye i forkant av å ha oppleggene med elevproduksjon av podkast, men også at hun heller ikke gir elevene sine mye tid til forberedelser.

**Ulrikke:** Ja, sånn fire økter cirka, men det er utenom alt arbeidet med tekstene. For vi hadde jo lest alle tekstene og arbeidet med de på forhånd.

Selv om det var vanskelig å hente ut konkret informasjon fra intervjuobjektet, kan vi se fra informasjonen jeg klarte å hente ut se at Ulrikke brukte én økt til å fortelle hva en podkast er, med medbrakt, egenlagd eksempeltekst.

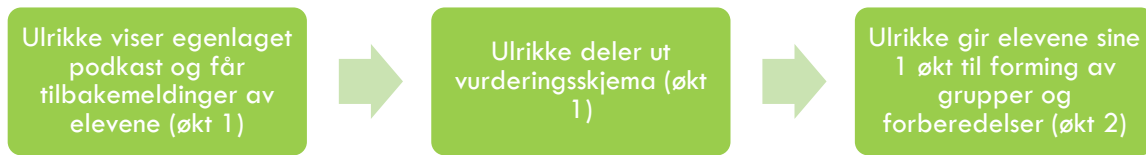
**Ulrikke:** Da får de én økt til å lage gruppe, forberede og finne ut, én økt til å øve gjennom, ha en generalprøve – det tar jo tid! Og så skal de ta opp og begynne å redigere. Og så vil jeg jo helst at de skal høre igjennom og ha litt ekstra tid.

Deretter gav hun elevene et vurderingsskjema til elevenes veiledning.

**Ulrikke:** Ja, jeg lager jo alltid et vurderingsskjema som jeg lager til dem på forhånd. [...] Og jeg brukte egentlig bare ett jeg hadde hatt muntlig, og så endret jeg det bare til å passe med podkast.

Vurderingsskjemaet var et skjema med hvilke kriterier elevene måtte oppfylle for å lage en suksessfull podkast. Dette skjemaet hadde Ulrikke basert på et vurderingsskjema hun tidligere hadde brukt for andre typer muntlige vurderingssituasjoner. I neste skoletime fikk elevene tid

til å forme gruppene sine og planlegge hva podkasten deres skulle handle om. Med andre ord var det i alt satt av to økter, altså to dobbeltimer, til forberedelsesfasen.



Figur 4. Oversikt over hvordan Ulrikke planlegger når hun arbeider med podkast

## Ulf sin planlegging

På spørsmål om hvordan Ulf ved sist anledning planla norskundervisningen knyttet til elevproduksjon av podkast, forteller han at han synes det er vanskelig å huske tilbake til hvordan han gjorde dette. Han forteller likevel at han har latt elevene sine lage podkaster i sammenheng med et tverrfaglig prosjekt, hvor elevene skulle lære om og diskutere sex, i fagene norsk, KRLE og samfunnsfag.

**Ulf:** Da var det et tverrfaglig opplegg. Med norsk, samfunnsfag og KRLE, de tre fagene der. Så vi laget en sånn felles greie på det trinnet som vi jobbet på, altså på 10. trinn. Og det var da, jeg tror vi kaller det for «uke sex», men det var knyttet til seksualundervisning da, i de to fagene KRLE og samfunnsfag. Mye knyttet til etiske problemstillinger, grensesettinger og sånne ting. Og så brukte vi norskfaget som et slags verktøyfag da, for å ha diskusjoner rundt disse temaene.

Videre forklarer han viktigheten av gruppesammensetninger, og hvordan han og de andre lærerne sammen sørget for at gruppene var godt sammensatte, men både potensialet for ordstyrere og balanse i den muntlige diskusjonen.

**Ulf:** Vi kjente jo elevene og vi plukket litt hvem som kunne drive litt, hvem som kunne passe til ordstyrer og slikt. Bare for å passe på at alle fikk komme til.

Ulrik forklarer videre at elevene fikk tid til å undersøke sjangeren podkast, og temaet de skulle diskutere på selve opptakene i podkastene.

**Ulf:** Og måten vi gjorde det på da var at vi begynte med å la elevene gjøre litt research på forhånd. At de gikk og klikket seg inn, de hadde jo Chromebooks da. De klikket seg inn og lyttet litt til podkaster og snakket litt sammen om hvordan rent teknisk en podkast var, hvordan den var satt sammen.

På lik linje som Unni, planlegger også Ulf sine podkastopplegg sammen med sine kollegaer. Som de andre lærerne på ungdomstrinnet, er også han opptatt av å velge ut modellpodkaster forut for gjennomføringen av podkastundervisningen.



Figur 5. Oversikt over hvordan Ulf planlegger når hun arbeider med podkast

### Victoria sin planlegging

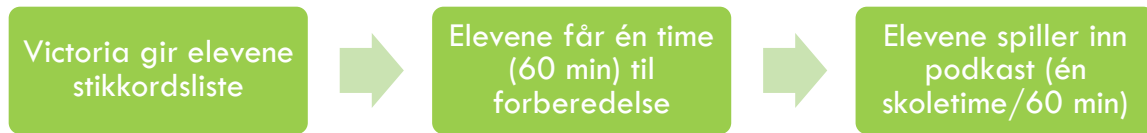
Når Victoria ber elevene sine lage egenproduserte podkaster i norskfaget, forteller hun at hun kontekstualiserer dette arbeidet ved å utarbeide en stikkordsliste knyttet til podkastenes tema. Dette gjør hun i planleggingsfasen av undervisningen – før hun trer inn i klasserommet.

**Victoria:** Og elevene får da noen stikkord som jeg vil at de skal snakke om, men jeg vil ikke at de skal ha det sånn at de sitter med sånn foran seg [gestikulerer til en bærbar PC foran seg] og så skal de på tur si hva de skal si om det spørsmålet, og så det spørsmålet. Så jeg lager ikke spørsmål, men jeg lager mer sånn stikkord som jeg synes det kan være interessant for dem å gå mer inn på.

På spørsmål om hvor mye tid Victoria planlegger at elevene skal få innenfor de ulike fasene av podkastproduksjonen, forteller hun at hun – stort sett – fordeler tiden relativt likt mellom førproduksjonsfasen og produksjonsfasen. Hun nevner ikke noe tilknyttet tidsbruk inn mot etterproduksjonsfasen:

**Victoria:** Vi har jo 60 minutter lange timer. Så vi pleier nok å bruke i hvert fall én sånn time til forberedelser, og én sånn time til gjennomføringen.

Noe av det spesielle med Victoria sin metode, er at Victoria planlegger at alle elevgruppene skal spille inn podkastene sine én gruppe om gangen. Så selv om Victoria beskriver at de får én time til forberedelser og én time til gjennomføring, påpeker hun at hun av erfaring opplever at elevene trenger rundt 10-15 timer totalt på hele podkastprosjektet. Dermed planlegger hun undervisningen deretter.



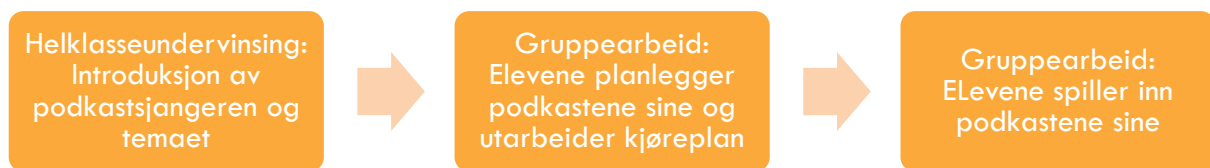
Figur 6. Oversikt over hvordan Victoria planlegger når hun arbeider med podkast

## Hvordan gjennomfører norsklærere undervisning der elever produserer podkaster?

Det andre forskningsspørsmålet var rettet mot lærernes faktiske gjennomføring av undervisningen. I intervjuet ble det særlig snakk om hvilke roller lærerne og elevene inntok ved slike undervisningsopplegg.

### Unni sin gjennomføring

I samtalen med Unni, ble det tydeliggjort at Unni legger til rette for at elevene hennes skal planlegge podkastene sine i grupper og utarbeide kjøreplaner for podkastene sine før de spilles inn. På bakgrunn av samtalen med henne, kan undervisningen hennes oppsummeres slik:



Figur 7. Oversikt over Unni undervisning

Da Unni snakket om hvordan hun gjennomførte undervisning med elevproduksjon av podkast i norskfaget, poengterte hun at hun i dette arbeidet var opptatt av elevene skulle få mulighet til å utfolde seg kreativt. I intervjuet med henne understreket hun derfor at hun var opptatt av at elevene skulle få lov til å diskutere spontant med hverandre – både i planleggingen av egen podkast, men også i selve podkasten.

Hun var derfor ikke opptatt av at elevene i før-produksjonsfasen skulle utarbeide tydelige manus eller memorere fagstoff. I stedet fortalte Unni under intervjuet at hun ønsket at elevene skulle basere podkastene sine på genuin faglig diskusjon sentrert rundt enkelte stikkord.

**Unni:** Poenget er jo at elevene skal uttrykke sine meninger, og det blir jo ganske kunstig hvis vi skal si at her er noe de skal snakke om som de ikke bryr seg om, så det var jo et poeng at de klarte på gruppene [...] å finne noe som de faktisk helt genuint var opptatt av. Og så snakke vi mye om ... Altså de var veldig enige om at de måtte være godt forberedt.



13.06.2023

Det hører de jo når du hørte modellpodkastene, så hører du at dette har jo folk tenkt på før de snakker om det, så de skjønnte jo at de måtte være godt forberedt, samtidig så kan de ikke ha et manus. Så vi brukte mye tid på ... Altså jeg vil ikke høre en ferdig podkast der alle har avtalt på forhånd hva de skal si.

Unni er med andre ord opptatt av at elevene skal gjennomføre en form for «planlagte» utforskende samtaler i podkastene sine. Hun er derfor ikke opptatt av at elevene skal utarbeide manus, men – som hun poengterer under intervjuet – oppfordret hun elevene til å utarbeide kjøreplaner. Disse skulle være med på å strukturere elevenes podkaster, slik at samtalen deres ikke skulle stoppe opp underveis i podkastinnspillingene.

Videre, på spørsmål om hvorvidt hun synes hennes rolle som lærer endres noe når hun lar elevene sine lage podkaster, påpeker hun at hun føler hun blir mer en veileder:

**Unni:** Jeg tror nok at det i det i løpet av de siste årene, i hvert fall for min del, har endret seg mer og mer i retning veilederrollen. Jeg prøver å «messe» minst mulig, ikke ta for mye rom, men legge til rette for at elevene skal finne ut av, utforske og leke litt med tingene selv.

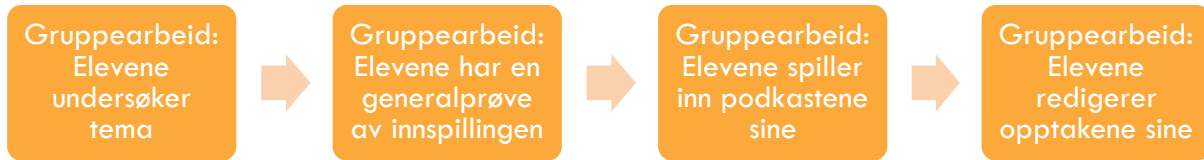
Igjen ser vi at Unni poengterer viktigheten av at elevene skal få utfolde seg selv. Ved hjelp av denne veilederrollen legger altså Unni til rette for at elevene hennes skal få kunnskapen og redskapene som kreves for å best mulig uttrykke seg selv gjennom skoleoppgaven. Selv om Unni påpeker at hun føler at hun blir mer og mer veileder i stort sett alle fag de siste årene, poengterer hun også at dette særlig er tilfelle i arbeid med elevproduksjon av podkast. Hun opplever også at elevenes rolle endres i arbeid med å lage podkaster.

**Unni:** De får jo rom for å skape noe kreativt selv. Altså i norsk kan man jo gjøre det. Men da er det ofte styrt i forhold til tema og sjanger. Men i arbeid med podkast har nok elevene større rom for kreativ utfoldelse og sånt. For det er nok en litt mer utforskende måte å undervise på, elevene må finne ut av ting litt selv, de kan ikke sitte og være passive mottakere.

Med andre ord kan vi altså se at Unni mener elevproduksjon av podkast legger til rette for større kreativ frihet og en mer aktiv form for undervisning, hvor elevene selv må ta initiativ.

### Ulrikke sin gjennomføring

Ulrikkes gjennomføring av undervisningen baserer seg på gruppearbeid. Hun ønsker både at elevene utvikler og planlegger podkastene i fellesskap, og spiller inn og redigerer dem i fellesskap i etterkant. På bakgrunn av intervjusamtalen med henne, kan undervisningen hennes oppsummeres slik:



Figur 8. Oversikt over Ulrikkes undervisning

I samtalen med Ulrikke, er det tydelig at hun er særlig opptatt av elevenes evne til å redigere podkastene sine. Hun argumenterer at elevene på denne måten kan sørge for at alle elevene i gruppene kommer til orde:

**Ulrikke:** Med podkast har de muligheten til å gå tilbake. For eksempel kan det være sånn «nei, nå sa du den metaforen jeg hadde tenkt å si». Og da må de gå tilbake og redigere og klippe og sånn. Så da får de muligheten til å passe på at alle får sagt det de vil. Og det er jo ikke alle som tar det i bruk, men da har de i hvert fall muligheten til det! Og da kan de ikke komme i etterkant og klage på det de ikke fikk sagt, for da har de jo hatt muligheten. De har jo muligheten til å endre i mye større grad enn i en vanlig muntlig høring.

Ulrikke påpeker altså effekten av å kunne redigere underveis i gjennomføringen. På denne måten får elevene større innflytelse på deres egne kreative prosesser. Videre, på spørsmål om lærerrollen endres når man lar elever lage podkaster, svarer Ulrikke at hun mener den endres noe. Samtidig virker hun å være usikker på om det nødvendigvis er en god kvalitet, ettersom hun raskt forklarer problemet med endringen av lærerens rolle i denne situasjonen.

**Ulrikke:** En blir jo kanskje mindre bøddel, opplever de da. For jeg er jo ikke til stede når de spiller inn. Og de slapper jo på en måte mer av. På en annen side ser jeg jo òg de litt svakere elevene, at når de for eksempel i en fagsamtale, og de elevene sitter litt fast på det der, så kan jeg liksom hjelpe dem på vei. Men den muligheten har jeg jo ikke i en podkast, for når de da har levert produktet, så har de jo levert! [...]

Dette svaret tydeliggjør flere aspekter ved Ulrikkes gjennomføring. På den ene siden anerkjenner Ulrikke at rollen hennes blir mer som en veileder enn som en foredragsholder. Samtidig problematiserer hun det faktum at podkaster leveres som ferdige produkt. Dette forteller oss også at Ulrikke ikke hører gjennom tidlige utgaver av elevenes podkaster.

Elevenes rolle påvirkes også av arbeidet med å lage podkaster, ifølge Ulrikke. Hun forteller om forskjellene i elevenes prestasjonsendringer i arbeid med podkast, sammenlignet med andre muntlige vurderingssituasjoner. Hun mener at de faglig sterke elevene forblir sterke, de svakere elevene forblir svake, men at de elevene som ofte er på middels nivå faglig, har en tendens til å overraske positivt i arbeid med å lage podkast.

13.06.2023

**Ulrikke:** Jeg ser jo at de sterkeste elevene fortsatt er sterke elever når det gjelder å gjennomføre en podkast. Jeg vet jo at jeg alltid får et godt produkt av dem uansett. Og så er det de som er midt på. Jeg vil nok si at det er flere av dem som overrasker meg. Positivt da altså! Altså om man tenker podkast, hvem gagner det mest?

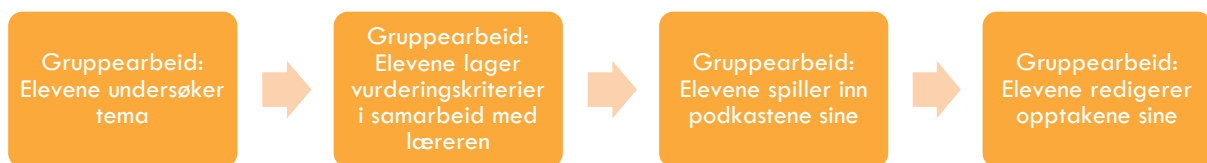
Videre, i et forsøk på å rette Ulrikke mer mot elevenes rolle i stedet for prestasjonsnivå, spør jeg henne direkte om hun kan si seg enig i at elevene i større grad blir produsenter av eget læringsstoff. Det sier hun seg enig i. Deretter forklarer hun at dette er noe av det hun tenker mye på, når hun lager podkastoppgaver til elevene sine:

**Ulrikke:** Så det er jo det som er utfordrende da. At lærerne lager oppgaver som er så gode at elevene får utforske da, at elevene får bli produsenter av eget lærestoff!

### Ulf sin gjennomføring

Når Ulf snakker om hvordan han gjennomfører undervisning der elever lager podkaster, er det tydelig at han mener at denne arbeidsmetoden fører til at elevene hans får mer eierskap ovenfor egen læringsprosess. Dette begrunner han ved å understreke at elevene blir bevisstgjorte på sine egne læringsprosesser, og at dette fører med seg en form for dybdelæring. Han poengterer også at elevene hans synes det er gøyere med podkastundervisning enn andre læringsmetoder.

Når Ulf ber elevene sine lage podkaster, skaper han undervisningsopplegg som baserer seg på gruppearbeid (se figur 9). På bakgrunn av hvordan han beskrev disse oppleggene, kan disse sammenfattes slik:



Figur 9. Oversikt over Ulfs undervisning

I møte med spørsmål om hvordan Ulf lar elevene sine gjennomføre podkastproduksjonene sine, forteller Ulf at elevene får lov å bruke stikkord, men ikke større notater eller manus.

**Ulf:** Og så gjorde vi en siste ting, og det var å passe på hvor mye forberedelsesmateriale de kunne ta med seg inn når de skulle forberede eller gjøre opptak av podkasten. At de fikk et visst antall stikkord de kunne ta med seg. Bare for å i større grad sikre at det skulle være spontane diskusjoner, bare så det ikke ble en sånn lefse de skulle lese opp. Så det var for å tvinge de til å være litt mer spontane i diskusjonen.

13.06.2023

Ulf er altså opptatt av at elevene skal bevare det spontane i en diskusjon. Han mener at dette elementet vil bli bedre bevart dersom elevene kun får bruke stikkord. Videre, i spørsmål på om han mener lærerrollen endres noe når man lar elever lage podkaster, påpeker han hvordan lærerrollen forandrer seg i retning av å bli mer som en veileder.

**Ulf:** En blir jo mer veileder. Det er den typen opplegg dette blir. Det er elevene som skal drive selv, og så må vi i best mulig stand fasilitere det beste for dem. Og da er det jo Alpha Omega å kjenne elevene best mulig, å kjenne styrker og svakheter, og hvordan en skal spille på disse.

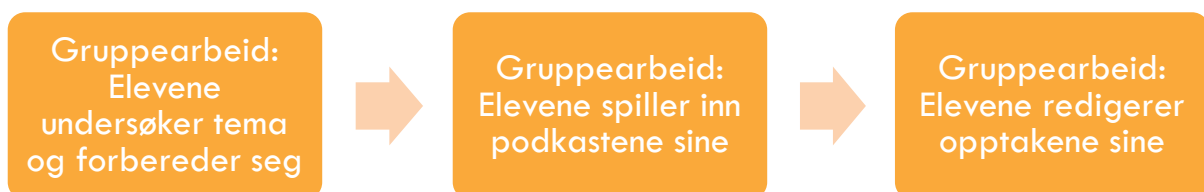
Ulf er opptatt av å lære elevene sine å kjenne, slik at han kan forstå hver enkelt elev og hvordan han på best mulig måte kan motivere dem, og legge til rette for at de selv skal få blomstre og utfolde sine individuelle kvaliteter. På spørsmål om han tror elevenes rolle endres noe når de får lage podkast, svarer han: «Jeg tenker kanskje de opplever å få være mer kreative». Han fortsetter:

**Ulf:** De bygger det [læringsmateriale] på en måte selv. Og særlig dersom de får delta i hvordan det skal vurderes og blir bevisst på hva som kjennetegner og det som er bra, og det som ikke er bra. At det er noe som kommer fra dem selv, i samarbeid med lærere, gjør at det blir litt mer bevisst. Og så er det jo et kreativt produkt de skal lage. Så forhåpentligvis gjør det at det blir litt kjekkere, og at de gjerne lærer det på en litt bedre måte, eller får en litt større dybdeforståelse av det de diskuterer.

Med andre ord mener Ulf at elevene hans opplever mer dybdelæring når de får være med å utvikle vurderingskriteriene til oppgaven. Elevene hans blir på denne måten produsenter av eget læringsmateriale.

### Victoria sin gjennomføring

Victorias podkastundervisning er strukturert rundt gruppearbeid. Elevene hennes både undersøker tema, forbereder seg, spiller inn podkastene sine og redigerer opptakene i grupper. Med utgangspunkt i denne informasjonen kan Victorias undervisning oppsummeres slik:



Figur 10. Oversikt over Victorias undervisning

13.06.2023

Victorias undervisning er derimot annerledes enn de andre tre lærernes. Hun er ikke bare den eneste læreren i denne studien som arbeider på videregående, men hun skiller seg også fra de andre informantene med tanke på hvordan hun velger å strukturere undervisning der elevene lager podkaster. På spørsmål om hvordan hun gjennomfører slik undervisning, svarer hun følgende:

**Victoria:** Vi har jo 60 minutter lange timer. Så vi pleier nok å bruke i hvert fall én sånn time til forberedelser, og én sånn time til gjennomførelsen.

Min første reaksjon til dette svaret var at dette var altfor liten tid til at elevene skulle komme i mål. Det jeg derimot ikke forstod før senere i intervjuet, var at Victoria legger opp til at elevene først får én time til forberedelser, før hun deretter lar elevene spille inn, én gruppe omgangen. Hver gruppe får altså én skoletime til å spille inn podkastene sine. Derimot får alle gruppene muligheten til å redigere opptakene i etterkant.

Videre, poengterer Victoria at hun er opptatt av å prøve å beholde det spontane ved en diskusjon, uten at elevene skal spille inn en podkast hvor ingenting er planlagt.

**Victoria:** Altså på en måte er jo podkast bare et opptak av en samtale, men samtidig er en podkast noe mer, synes jeg. Fordi en podkast skal skape litt debatt, litt følelser og litt engasjement. Så det jeg har jobbet mye med er det der om å uttrykke seg selv, hvordan en skal snakke. Så det er derfor jeg har vært veldig opptatt av at de ikke skal ha manus. At de kan snakke fritt, de kan bruke humor, de kan gjerne bruke litt ironi. Så jeg tenker at de ikke trenger å holde seg innenfor en spesifikk sjanger for eksempel, slik de ofte må når de skal skrive. De kan veksle mellom å være saklige og mer fagorientert, og mer humoristiske og personlige.

Victoria ønsker altså at elevenes samtale verken skal være for planlagt, eller for spontane.

**Victoria:** Det må være et stedt midt imellom.

Da jeg spurte Victoria om hun tror lærerrollen endres noe, når man lar elevene sine lage podkaster, bekreftet hun denne hypotesen.

**Victoria:** Ja, for det er jo ofte sånn at elevene sier det de tror læreren ønsker å høre. Så jeg tror nok lærerrollen blir litt mer tilbaketrukket, selv om en selvfølgelig er til stede. Men det er jo det med friheten igjen. De blir mer avslappet og føler større frihet [...] Og jeg er veldig fornøyd når jeg får være mer en veileder på en måte! Det er jo fortsatt masse en må gjøre som tilhører den gamle lærerrollen. Men samtidig er det nok mer interessant, og det er veldig ... jeg ser jo kanskje at jeg er det [veileder] mer og mer.

13.06.2023

Victoria mener altså at elevene opplever en større form for frihet, i det de lager podkaster. Samtidig påpeker hun hvordan hennes rolle som lærer blir mer «tilbaketrukket» og mer som en veileder. Videre er det interessant å bemerke oss at Victoria mener hun selv oftere enn før blir mer som en veileder. Også elevenes rolle endres, ifølge Victoria. Jeg fortalte Victoria at en del forskning tyder på at elevene i større grad blir aktive deltakere i innlæringsprosessen. På spørsmål om dette er noe hun kan kjenne seg igjen i, svarer hun kontant.

**Victoria:** Ja. Ja, det gjør jeg. Det kan jeg nesten bare svare et helt ubetinget ja på! [...] Det er min ubetingede erfaring. Det er ikke noe «men» der, sånn er det bare!

Victoria er altså overbevist om at elevene i større grad deltar i egen læringsprosess ved å produsere podkaster.

## Hvordan vurderer norsklærere elevproduserte podkaster?

Det siste forskningsspørsmålet i denne studien er opptatt av lærernes vurderingspraksis knyttet til elevproduksjon av podkaster i norskfaget, og interesserer seg særlig for hva lærerne vektlegger i vurderingen og hvordan de opplever elevproduksjon av podkaster opp mot andre vurderingsprodukter i norskfaget.

### Unni sitt vurderingsarbeid

#### Hvordan ble det vurdert, og hva ble vektlagt?

Noe av det interessante ved Unnis struktur i undervisningen er at hun i forkant av opplegget med elevproduksjon av podkast har utarbeidet et sett med vurderingskriterier i samarbeid med kollegaene hennes. Videre, som vi så i Unnis planlegging, ba hun også elevene sine om å utarbeide egne vurderingskriterier i forkant av gjennomføringen. Sist, men ikke minst, ber hun også elevene sine skrive egenvurderinger av eget arbeid etter at podkastene er innleverte. På denne måten vil altså den totale vurderingen være en kombinasjon av lærernes forventninger, elevenes forventninger i forkant og elevenes sluttvurdering av eget arbeid.

**Unni:** Jeg snakket jo om dette tidligere, men da [i planleggingsfasen] laget vi egentlig en liste som jeg og de andre lærerne brukte når vi skulle vurdere podkastene. Og da fortalte jeg elevene om disse kriteriene. Men det var ikke så spesielt, vi tok egentlig bare utgangspunkt i det de fleste mener er en god podkast [...] Og så leverer de og skriver en egenvurdering med én gang, sånn at når de har spilt inn, må de sette av tid til å vurdere seg selv én og én. Så selv om det er et gruppearbeid sitter de og skriver

13.06.2023

egenvurdering individuelt. Så reflekterer de over eget arbeid. Og så gir jeg min vurdering, og den gir jeg som et slags svar til egenvurderingen.

På spørsmål om hva hun vektlegger i vurderingen, forklarte Unni at hun mener det er viktig med god struktur, at podkasten forholder seg saklig og at alle elevene får komme til orde.

**Unni:** Da var det sånn at det gjerne handlet om at podkasten skulle ha en god struktur, en tydelig start og slutt for eksempel, at man var saklig og hadde en god struktur, at alle i gruppa fikk snakke og alle fikk slippe til, at man var flink til å stille oppfølgingsspørsmål sånn at de som gjerne var bekymret for at de ikke fikk sagt for mye – fikk muligheten til å uttrykke seg gjennom oppfølgingsspørsmål.

Videre forklarer hun at hva som blir vektlagt i vurderingen også vil variere ut ifra tema, og hva klassen har jobbet med nylig.

**Unni:** Nå, denne gangen vi holdt på med podkast, så var det jo fokus på variert argumentasjon og retorikk, for det var det vi hadde jobbet med. Så da var det viktigste at jeg hørte forsøk på å bruke retorikk i argumentasjonene sine.

#### Å vurdere podkast sammenlignet med en presentasjon.

For utenom hvordan Unni vurderte elevene sine og hva hun vektla i disse, spurte jeg også Unni om hvordan hun synes det er å vurdere elevproduserte podkaster sammenlignet med andre muntlige vurderingssituasjoner, som eksempelvis muntlige skolepresentasjoner.

**Unni:** Jeg har stor klasse – nesten tretti – og å høre på 28 presentasjoner, det tar tid. Og det gjør jeg så sjeldent som mulig. Dersom jeg kan unngå det, gjør jeg det. For det synes jeg ikke er positiv tidsbruk. I podkast sitter de i en prosess hvor jeg kan være med å veilede og hjelpe helt til det øyeblikket de skal spille inn, da er de på egen hånd. Så det er en kjempearena for meg å finne ut av hva jeg kan hjelpe elevene med, hva slags veiledning kan jeg gi og så videre. Men det er vanskeligere i en presentasjon for der er det ofte strengere kriterier for hva som skal være med og hva den skal inneholde. Da er det vanskeligere å vurdere synes jeg.

Unni argumenterer altså for at elevproduserte podkaster legger bedre til rette for at hun som lærer får veilede elevene underveis i prosessen, rett og slett fordi arbeidsmetoden gir henne innsyn i elevenes arbeidsprosesser. Vi snakker dermed om en form for underveisvurdering. I tillegg forklarer Unni at hun mener elevene i større grad fremstår som kunstige i skolepresentasjoner, all den tid de ofte har innøvde manus eller bruker fagbegreper de egentlig ikke forstår. Hun argumenterer at det derfor er mer interessant å vurdere elevene gjennom egenproduserte podkaster, fordi elevenes faktiske faglige forståelse da lettere kommer til syne.

### Passer elevproduksjon av podkast bedre for visse elevtyper?

Det å kunne veilede elevene er altså viktig for Unni. Derimot er hun også klar over utfordringene med elevproduserte podkaster. Hun forklarer at det dessverre ofte er noen elever som ender opp med å snakke veldig lite i podkastene.

**Unni:** Og det kan være flere grunner til at de velger å ikke si noe. Det kan være gruppesammensetninger, tema eller ... det kan være mange grunner. Men for den kategorien av elev kan det være mange grunner til at de føler at de ikke lykkes. Så da handler det jo om å prøve å lage et opplegg som kan treffe alle. Og det er nok det jeg synes er det vanskeligste. Det er alltid elever som ikke får sagt noe. Og så er det tid. Altså det å sette av nok tid til at produktene skal bli gode. Fordi det er travelt.

Med andre ord er Unni opptatt av å prøve å lage podkastoppgavene sine så engasjerende og inkluderende at flest mulig av elevene får komme til orde og uttrykke seg selv. Derimot poengterer hun også at utfordringen med elevene som ikke deltar mye i det muntlige, ikke nødvendigvis er knyttet til elevproduksjon av podkast, men til muntlig gruppearbeid generelt. Interessant er også å bemerke oss at tid er noe Unni synes er utfordrende, selv om hun er rask til å poengtere at ønsket om lenger tid til prosjekter stort sett gjelder for alle fagene i skolen, og dermed ikke eksklusivt et problem knyttet til podkastproduksjon.

### Fordeler og ulemper med podkast som vurdering

Sist, men ikke minst, på spørsmål om hva hun tenker er fordeler og ulemper med elevproduksjon av podkast på generell basis, forklarer Unni at hun i all hovedsak mener det er mange fordeler ved å la elever lage podkaster. Hun poengterer særlig hvordan elevproduksjon av podkast legger til rette for at elevene får drive spontane og planlagte samtaler.

**Unni:** I faget norsk så står det jo at de skal kunne bidra i spontane samtaler og planlagte samtaler. Og så skal de kunne holde presentasjoner. Så dette er jo på en måte både spontant og planlagt. Så de planlegger jo ofte det de skal si, men de får gjerne ikke sagt alt det de hadde tenkt å si, og så kommer de jo gjerne på ting underveis og snakker om andre ting enn det de hadde tenkt å gjøre.

### Ulrikke sitt vurderingsarbeid

#### Hvordan ble det vurdert, og hva ble vektlagt?

Ulrikke forteller ikke mye om måten hun vurderer elevene sine på. Hun forteller at hun lager vurderingskriteriene i forkant, men at disse i all hovedsak er nokså like de en ville brukt i andre muntlige vurderingssituasjoner.



13.06.2023

**Ulrikke:** Jeg lager jo alltid et vurderingsskjema som jeg lager til dem på forhånd [...] Og jeg brukte egentlig bare ett jeg hadde hatt muntlig, og så endret jeg det bare til å passe med podkast. For eksempel at de skal ha en fengende og tydelig innledning, eller at de skal bruke minst to jingles.

Videre forklarer Ulrikke at vurderingen hun gjør er basert på både elevenes faglige kompetanse og på utførelsen av oppgaven.

**Ulrikke:** Det blir ofte vurdert ut ifra formidlingen av fagstoffet, men også ut ifra hvordan de har løst oppgaven [...] Med en podkast er det klart at de har muligheten til å forberede seg før de leverer produktet.

Interessant er også å bemerke oss at Ulrikke poengterer elevenes evne til å forbedre «produktet» før innleveringen. På denne måten er elevproduksjon av podkast annerledes enn den klassiske skolefremføringen, hvor elevene har én sjanse til å vise hva de kan (med mindre skolefremføringen kombineres med en muntlig høring, noe som er en nokså vanlig praksis i dagens skole).

#### Å vurdere podkast sammenlignet med en presentasjon.

På spørsmål om hun synes å vurdere elevproduserte podkaster er annerledes enn det å vurdere muntlige skolefremføringer, er Ulrikke kjapp til å poengtere at hun mener elevproduksjon av podkast er mer tidkrevende enn «vanlige» muntlige vurderingssituasjoner.

**Ulrikke:** Og det er jo klart at det tar jo lenger tid å jobbe med podkast som vurdering i stedet for å ha en vanlig standard muntlig vurdering.

Videre poengterer hun – relativt kjapt – hvor lite hensiktsmessige skolepresentasjoner er:

**Ulrikke:** Jeg tror faktisk det er fem år siden sist [jeg har latt elevene ha skolefremføringer]! Fordi det gagnar ingen. Det er et dårlig produkt. Det viser meg at de kan google og skrive, og så er det én på gruppa som har gjort arbeidet, og så har de andre lært seg det. Så det er faktisk fem år siden sist jeg har brukt det, og jeg har sluttet med å ha vanlige presentasjoner, altså én og én, fordi jeg ikke har noen tro på det.

Ulrikke mener altså at skolepresentasjoner verken gagnar elevene, eller at de får vist sin reelle kompetanse. Hun poengterer hvordan gruppearbeid av denne arten ofte kan lede til ujevn fordeling av arbeidsmengde blant elevene, og at elevene har en tendens til å pugge og repetere.

#### Passer elevproduksjon av podkast bedre for visse elevtyper?

På spørsmål om hun mener elevproduksjon av podkast kan passe bedre for noen typer elever enn andre, er Ulrikke rask til å poengtere hvordan elevenes rolle endres i det de lager podkaster.

13.06.2023

Hun mener at de faglig og/eller muntlig sterke elevene forblir sterke, at de svake elevene forblir svake, men at elevene på «middels» nivå ofte viser bedring i prestasjonene sine.

**Ulrikke:** Jeg ser jo at de sterkeste elevene fortsatt er sterke elever når det gjelder å gjennomføre en podkast. Jeg vet jo at jeg alltid får et godt produkt av dem uansett. Og så er det de som er midt på. Jeg vil nok si at det er flere av dem som overrasker meg. Positivt da altså! [...] Men på den annen side så ser jeg nok at treeren gjerne har det mer gøy med å lage en podkast enn ved andre vurderinger, men så blir det gjerne treer uansett.

Selv om Ulrikke i all hovedsak ikke tror elevproduksjon av podkast fører til særlig vekst i elevenes faglige kompetanse og/eller muntlige ferdigheter, poengterer hun derimot at elevproduksjon av podkast kan ha gode konsekvenser likevel.

**Ulrikke:** Og selv om de ikke gjerne greier seg noe bedre, det at de ikke synes det var skremmende å ha en vurdering, det tror jeg ikke heller vi skal undervurdere [...] Men kanskje de tar med seg litt selvtillit og tenker at dette får jeg til, så får de bedre karakter når de skal lage podkast i et annet fag. Men det vet jo ikke noe om da.

Ulrikke påpeker altså hvordan elevene kan oppleve en større trygghet i møte med muntlig vurdering, når de får lage podkaster. Videre forteller hun at hun tror slikt arbeid kan være med på å gi elevene bedre selvtillit, selv om hun også poengterer at dette kun er en hypotese.

### Fordeler og ulemper med podkast som vurdering

Sist, men ikke minst, spør jeg Ulrikke om hva hun tenker er fordeler og ulemper med å la elever lage podkaster, på generell basis. På dette emnet har hun flere ting hun ønsker å poengtere.

**Ulrikke:** Det jeg ser er at elevene får et annet forhold til læring og jobbing med stoffet da, enn dersom vi bare skulle hatt vanlig muntlige høringer. Og så ser vi jo også på den nye læreplanen, hvor det mest brukte verbet er «å utforske».

Ulrikke mener altså at elevproduksjon av podkast er en arbeids- og vurderingsmetode som passer godt til den nye læreplanen (LK20). Hun poengterer at metoden legger til rette for at elevene får utforske fagstoff. Derimot er det også noen aspekter ved elevproduksjon av podkast som hun synes er utfordrende. Blant annet peker Ulrikke på utfordringen med å få alle elevene til å delta og engasjere seg selv.

**Ulrikke:** Jeg har nok sikker ti stykk som aldri har sagt noe i timen. Ever! Så når jeg da går rundt i klasserommet, og de skal snakke i grupper, så stopper de å snakke når jeg kommer bort.

13.06.2023

Hun forklarer videre at hun ikke nødvendigvis tror elevproduksjon av podkast hjelper elevene som ikke deltar mye i de muntlige diskusjonene, men at hun håper det vil hjelpe dem i lengden. I denne sammenhengen forteller hun også at hun har vurdert å la elevene lage podkaster uten at det skal være en vurderingssituasjon, fordi hun tror at selve prosessen kan oppleves som gøy og engasjerende, og at dette kan hjelpe de mest sjenerte eller innadvendte elevene.

Sist, men ikke minst, poengterer Ulrikke at hun mener det tekniske aspektet ved produksjon av podkast kan være utfordrende for lærere og skoler.

**Ulrikke:** Det er nok først og fremst det som handler om utstyr da. Lærere bør få skolen til å kjøpe utstyr. Det har revolusjonert hele måten vi lager podkaster på. Det at vi har et eget rom, de at de kan være i fred. På skolen vår er alle veggene laget av glass og det er mye støy og vanskelig å få fred. Så podkastutstyr, og det var ikke dyrt, og eget rom – det gjør at hele prosessen får en helt annen kvalitet. Og ved å ha den kvaliteten blir det lettere å la elevene få fokusere på selve produktet

Ulrikke mener altså at det blir lettere for elevene å fokusere på podkastproduksjonen dersom det tekniske utstyret er på plass og forstyrrelsene er minimale. Kanskje er det dermed det å ha tilgang på et eget rom for innspilling som Ulrikke synes er det viktigste, og ikke nødvendigvis godt innspillingsutstyr.

## Ulf sitt vurderingsarbeid

### Hvordan ble det vurdert, og hva ble vektlagt?

Ulf skiller seg noe ut fra måten han vurderer på i forhold til de andre lærerne intervjuet for denne studien. Først og fremst er det interessant å bemerke at verken Ulf eller kollegaene hans laget vurderingskriterier på forhånd ved elevproduksjonen av podkast.

**Ulf:** Vi hadde ikke utarbeidet noe på forhånd, nei. For vi ville at elevene i mest mulig grad skulle utarbeide de kriteriene selv.

Ulf ønsker med andre ord at elevene selv skal få være med å utarbeide vurderingskriteriene når de lager podkaster. Dette blir derimot ikke gjort i helklasse. Ulf velger i stedet å skape ulike vurderingskriterier for de ulike gruppene – og at gruppene selv er med på å bestemme disse:

**Ulf:** Altså vi lagde individuelle kriterier i hver gruppe, selv om en ikke nødvendigvis trenger å gjøre det.

13.06.2023

Selv om de ulike podkastgruppene ender opp med ulike vurderingskriterier, bemerker Ulf at han likevel ser til at de ulike gruppenes kriterier ligner på hverandre. Ulf påpeker blant annet både han selv og kollegaene hans veileder elevene i arbeidet med å utarbeide kriterier.

**Ulf:** Og så veileder jo vi. Ikke sant? Vi må jo passe på at de får med alle kompetansemålene, at de husker at det er flere fag involvert her, og såne ting. Så det blir jo på en måte godkjenning fra læreren til slutt da, om det er kriterier som kan godkjennes til slutt da.

Altså sørger Ulf for at vurderingskriteriene utarbeidet i de forskjellige gruppene passer med kompetansemålene for muntlighet i norsk.

### Å vurdere podkast sammenlignet med en presentasjon.

På spørsmål om han synes det er annerledes å vurdere elevproduserte podkaster enn skolepresentasjoner, svarer Ulf at den største forskjellen går på individuell vurdering og felles vurdering.

**Ulf:** Ja, forskjellen er jo at slike PowerPoint-presentasjoner ofte er individuelle. De trenger jo ikke være det, men de er veldig ofte det. Om det er en digital presentasjon de har laget, eller en presentasjon for klassen. Men her er det jo en gruppe som skal vurderes samtidig. Og så skal de jo ha en individuell karakter [...] Det vil jo alltid bli en slags blanding av en individuell karakter og en karakter som er basert på det helhetlige produktet, da.

Ulf mener altså at den største forskjellen i vurderingsarbeidet er at det blir en blanding av individuelt og felles arbeid. Det er verken et helhetlig individuelt arbeid eller et helhetlig gruppearbeid. På denne måten er Ulf nødt å både vurdere den individuelle elevs prestasjon, så vel som det helhetlige produktet som kommer fra gruppearbeidet.

### Passer elevproduksjon av podkast bedre for visse elevtyper?

I intervjuet med Ulf kommer det fort frem at han er veldig opptatt av gruppesammensetninger. Ulf mener det er essensielt for elevproduksjonen av podkast at gruppen har en tydelig ordstyrer som kan lede samtalen. Han påpeker at han prøver å forme grupper hvor han blander elever som tradisjonelt sett har vært flinke muntlig med elever som har en del å gå på. Han påpeker at det i denne sammenhengen er viktig å kjenne til hvilke elever som kan være gode ordstyrere:

**Ulf:** Vi kjenner jo elevtypene og gjerne hvilke som passer best til den rollen der, det blir gjerne de som får rollen som ordstyrer da. Hvis de vil da. Vi tvinger jo ingen. Men gjerne er det de vi tenker trenger en ekstra utfordring, og passer til den rollen. Men det er jo klart, en må jo trives med å uttrykke seg selv muntlig. Det er jo gjerne de som passer best i en sånn «setting». At de er flinke til å argumentere og å ordlegge seg selv

muntlig. Og noen er jo ikke det i det hele tatt, og de faller jo ofte litt gjennom i en sånn måte å jobbe på. Så det er jo gjerne de vi må jobbe mest med. Å trygge dem i situasjonen.

Foruten viktigheten av å ha en ordstyrer, mener altså Ulf at rollen som ordstyrer representerer en god utfordring for de elevene som han ønsker å utfordre mer. Videre er det interessant å høre hva Ulf mener om de elevene som er svakere muntlig. Han poengterer hvordan disse elevene har en tendens til å falle gjennom. Videre forteller han om viktigheten av å trygge disse elevene.

### Fordeler og ulemper med podkast som vurdering

Sist, men ikke minst, spurte jeg Ulf om hva han mener er eventuelle fordeler og ulemper ved å la elever produsere podkaster. Han er kjapp til å forklare hvordan elevproduksjon av podkast kan treffe flere elever enn andre muntlige vurderingssituasjoner vanligvis gjør.

**Ulf:** At en skal ha en opplevelse og ha et eierskap til det de holder på med. Forutsatt at de får det eierskapet da, ved å lage kriterier og sånt. Og at det er litt kreativt, det at de får jobbe litt kreativt da. At det ikke bare er noe «oppgulp», men at det er en del av en kreativ prosess som kanskje treffer flere. Det treffer kanskje flere elever enn normalt. Det er ikke så ofte de får lov å være kreative i skolen, dessverre.

Ulf mener altså at elevproduksjon av podkast treffer flere av elevene, ettersom denne typen arbeid kan legge til rette for at elevene får et større eierskap til den kreative prosessen. Det er elevene som i utgangspunktet lager vurderingskriteriene. Videre forklarer han hva han mener er den største ulempen med å gjennomføre et podkastprosjekt med elevene sine.

**Ulf:** Ja, det blir vel fort litt tidkrevende, særlig dersom det ikke er tverrfaglig. Dersom du har, la oss si bare dine fire timer i uka, så går det jo en del tid med å komme i gang med prosessen, å forberede elevene på prosessen. Og så går det mye tid på å sette elevene i gang, og så vet de ikke hva de skal gjøre, og så må en gjerne «pushe» dem ... Altså elever er ganske gode til å bruke lang tid på ting, hvis de får anledning til det. Så det er jo litt det å prøve å få dem i gang.

Ulf er altså bekymret over tidsbruken involvert når elever lager podkaster. Han forklarer at prosessen er tidkrevende i starten, samtidig som han understreker at det ofte kan føre til ineffektivt arbeid, i og med at en lar elevene drive mye egenarbeid. Til slutt kommer Ulf også på noe som han mener kanskje er det mest positive med elevproduksjon av podkast.

**Ulf:** Dette nevnte jeg egentlig ikke, men det som handler om å gjøre hverandre gode.

Ulf forklarer at han mener elevproduksjon av podkast ikke bare legger til rette for egen kreativ utfoldelse, men også for at elevene «spiller» hverandre gode. Han mener nemlig at elevene i et

13.06.2023

slikt gruppearbeid blir flinkere til å passe på at alle får sagt noe, og at de i løpet av diskusjonene de har underveis i prosessen, lærer fra hverandre.

## Victoria sitt vurderingsarbeid

### Hvordan ble det vurdert, og hva ble vektlagt?

Victoria skiller seg ut ifra de andre informantene i denne studien på grunn av måten hun strukturerer elevproduksjonen av podkast på. Hun legger opp til at elevene skal få én skoletime (60 minutter) til forberedelser og én skoletime til innspilling av podkastene. Slik spiller gruppene i klassen hennes inn én gruppe av gangen. På spørsmål om hvordan hun vurderer disse podkastene, forklarer hun at det er en kombinasjon av både kriteriene satt i forkant, og elevenes evner for samtale.

**Victoria:** De vet jo i forkant hva de blir vurdert på. Så de vet hva de skal jobbe ut ifra. Så det jeg vurderer er både det at alle deltar, men også det at de slipper alle til. Jeg ønsker at de skal kunne ha en samtale, men også slippe andre til å spørre eksempelvis «ja, hva tenker du om det [elevnavn]?».

Videre understreker hun at det særlig er tre kriterier hun mener er viktige når hun vurderer elevenes podkaster.

**Victoria:** Det er de tre kriteriene egentlig, kreativitet, faglig innhold og inkluderende og litt dypere samtale.

Hun forklarer at det er like viktig for henne at elevene evner å være kreative i forhold til hva de velger å snakke om og hvordan de strukturerer podkastene sine, evner å holde diskusjonene i podkasten relevant rent faglig, og evner å føre dypere samtaler og inkludere samtalepartnerne sine innad i podkastgruppene.

### Å vurdere podkast sammenlignet med en presentasjon.

På spørsmål om hva som er annerledes ved å vurdere elevproduserte podkaster sammenlignet med skolepresentasjoner, forteller Victoria at det først og fremst er snakk om en totalvurdering når hun skal vurdere elevenes podkaster. Hun poengterer hvorfor hun foretrekker å vurdere elevproduserte podkaster.

**Victoria:** Jeg føler det er det spontane som kjennetegner podkaster [...] Det er jo litt det som er spesielt. Og at man glir litt ut, mister litt fokus. Det er jeg veldig åpen for. Og så kan de hente seg inn igjen, det er jo veldig fint.

13.06.2023

På oppfølgingsspørsmålet mitt om hvorvidt hun mener denne spontaniteten er særegent for podkast, svarer hun kontant:

**Victoria:** I en presentasjon er det jo nesten ikke plass til noe! Det er jo kjempekjedelig.

### Passer elevproduksjon av podkast bedre for visse elevtyper?

Videre spurte jeg Victoria om hun tror elevproduksjon av podkast passer bedre for noen typer elever enn andre. Hun forklarer at selv om noen elever foretrekker individuelt arbeid på generell basis, virker flertallet å være mye mer engasjert i arbeidet med å lage podkast enn ved andre muntlige vurderingssituasjoner.

**Victoria:** Jeg har ikke opplevd at noen elever synes at dette er helt forferdelig. Men det er jo klart at det er noen som liker å sitte og putle for seg selv, og levere et skriftlig arbeid, og ikke gjøre noe mer enn det. Det ser jeg i en del sammenhenger [...] Men i det store og hele føler jeg at når det gjelder muntlige vurderinger, har det aldri vært så mange som går inn i oppgaven med et så stort engasjement, som i møte med podkasten. De får lov å være litt morsomme. De får lov å finne på litt ting selv. Det er ikke sånn at nå må du passe på og gjøre sånn og sånn. De har de romslige rammene, og innenfor der må de jo få noen ting på plass, men de har friheten.

Victoria argumenterer altså at fordi elevene får større rom til å være morsomme og kreative innenfor noen gitte rammer, liker elevene bedre arbeidet med å lage podkast enn arbeidet med andre muntlige vurderingsformer. Hun forteller at det totale engasjementet blant elevene hennes virker å være større når de får produsere podkaster.

### Fordeler og ulemper med podkast som vurdering

Victoria forklarer at hun mener elevproduksjon av podkast tar litt lengre tid enn klassiske skolepresentasjoner, men er også rask til å påpeke at tiden brukt til å presentere stoffet forblir den samme. Hun mener altså at totallengden på en podkast og en skolefremføring forblir den samme, men poengterer at man bruker lengre tid på forberedelser når elevene lager podkaster, enn når de forbereder presentasjoner.

**Victoria:** Selve presentasjonstiden blir jo helt lik, om de har en PowerPoint-presentasjon eller leverer en podkast, så blir det jo som regel det samme. Men med en podkast blir det nok litt mer forberedelsestid, så det går nok muligens litt mer tid på det. Med en presentasjon så har de ikke gjort så mye forarbeid, og det blir litt flatt, og så er det fort gjennom. Men med en podkast går man litt mer i dybden, så dermed må de også bruke mer tid på det.

Victoria påpeker derimot at hun mener at elevproduksjon av podkast utgjør et bedre grunnlag for vurdering enn «vanlige» skolepresentasjoner.

13.06.2023

**Victoria:** Men så har man mye bedre vurderingsgrunnlag [enn når elevene har laget skolepresentasjoner]. Jeg synes i hvert fall det.

Victoria forteller også hva hun opplever som den største utfordringen ved elevproduksjon av podkast:

**Victoria:** Ulempene er jo at når man hører på podkasten, så kan man kanskje bli – som lærer – la deg rive med av de som ikke nødvendigvis er så faglig fokusert. Men lager de noe som er veldig gøy å høre på, så er det vanskeligere å si at «dette holder ikke mål, dette var en treer».

Victoria synes altså det er vanskelig å vurdere elevproduserte podkaster. Hun forklarer at hun må passe på så hun ikke lar seg rive med av engasjerte elever som er dyktige muntlig. Å være engasjert og dyktig muntlig er selvfølgelig bra, men dersom elevene ikke innehar den faglige kompetansen Victoria har krevd i kriteriene, er det viktig at vurderingen representerer det.

Sist, men ikke minst, oppsummerer Victoria hva hun synes er de største fordelene med elevproduksjon av podkast.

**Victoria:** Elevene kan bruke digitale verktøy og det gir dem et større handlingsrom. Så jeg synes jo det at vi har muligheten til dette, og at ikke alt skal bare være enten skriftlig eller muntlig presentasjon foran klassen, er kjempebra. Der tenker jeg at man i fremtiden kanskje må tenke mer på dette i henhold til vurderinger, eksamener, prøver, og så videre [...] Og så hjelper det å få flere elever til å delta muntlig. De ti elevene som aldri sier noe for eksempel. Så jeg synes det er helt kjempefint!

Victoria påpeker altså både at det er viktig at elevene får digitale verktøy tilgjengelig, slik som podkast, for variasjonens skyld, men også fordi det virker å fremme den muntlige deltakelsen i klassene hennes. Hun er altså i all hovedsak positiv til elevproduksjon av podkast, og oppfordrer samtidig til mer bruk av denne arbeidsmetoden i fremtiden.



## Kapittel 5: Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere og diskutere noen av de sentrale funnene fra denne studien. Jeg vil blant annet se nærmere på lærernes motsettende syn på hvorvidt noen elever tjener bedre på å lage podkaster enn andre elever, og hvorvidt dagens lærere har et riktig forhold til tidsbruk med henhold til elevproduksjon av podkast. Jeg vil også at lærerne hevder at elevproduksjon av podkast kan legge til rette for egenvurdering. Sist, men ikke minst, ønsker jeg å se nærmere på lærernes syn på rolleendringer. Lærernes og elevenes endringer i rolle i podkstarbeidet virker å være noen av de få punktene i undersøkelsen hvor lærerne stort sett er enige. På tross av enigheten er det nærliggende å konkludere at disse funnene er viktige. Hvordan elevproduksjon av podkast påvirker lærer og elev, og hva lærerne synes om dette, er sentrale element for videre forskning.

### Hvilke elever tjener på å lage podkaster?

I denne studien fremkommer det at enkelte av lærerne hevder at elevproduksjon av podkast passer enkelte elevtyper bedre enn andre. I samtale med Ulrikke, hevder hun blant annet at faglig sterke elever forblir sterke, og at faglig svake elever forblir svake når man lager podkaster i skolen. Det er bare elevene på et middels faglig nivå som kan profittere faglig på å lage podkaster, ifølge henne. Ulf, på sin side, er veldig opptatt av å kombinere muntlig flinke elever med elever som fremstår mer stille i den muntlige delen av skoletimene. Bakgrunnen for dette valget, er Ulfs oppfatning av at podkaster krever tydelige ordstyrere.

Tidligere forskning viser at faglig sterke elever, slik Ulrikke hevder, profitterer på å lage podkaster i skolen (Dypedal, 2021). Samtidig viser studien til Horpestad (2021) at arbeidsmetoden også legger til rette for at stille elever får muligheten til å uttrykke seg muntlig i større grad enn ved andre muntlige vurderingssituasjoner. Dversnes (2022) poengterer at podkast utgjør et trygt samtalerom for elever i skolen, slik at de nettopp får vist den kompetansen de besitter. Spørsmålet blir dermed hvorvidt Ulrikkes påstand om at faglige svake elever ikke profitterer på å lage podkaster, stemmer. I lys av Horpestad (2021) sin studie kan man også stille spørsmålsteget ved Ulfs undervisningspraksis, der han er særdeles opptatt av å kombinere muntlig sterke med muntlig svake elever. For det første er han opptatt av å utnevne ordstyrere i hver av gruppene han lar produsere podkaster. Hvorvidt dette er essensielt for elevenes potensielle læringsutbytte, forteller forskningen gjort på podkast oss lite om. Derimot er det betenkelig at ingen av de tre andre kandidatene i denne studien snakker om viktigheten

13.06.2023

av å ha en ordstyrer. I og med at verken den norske eller internasjonale forskningen gjort på podkast forteller oss noe om viktigheten av ordstyrere, kan man stille spørsmålsteget til hvorvidt Ulfs vektlegging av dette er særlig essensielt for podkastproduksjonens suksess blant elevene. Også Ulfs fokus på sammensetning av svake elever med sterke elever kan betviles i lys av Horpestads (2021) forskning. Et av Horpestads (2021) sentrale poeng er at de svake elevene blomstrer i møte med podkastproduksjon. Viktigheten av å sette sammen grupper bestående av sterke og svake elever, kan i lys av dette derfor stilles spørsmålsteget ved.

Også Dversnes (2022) sin studie, som viser at elevproduksjon av podkast fører til trygge samtalerom, er med på å så tvil om Ulfs overbevisning om at svake elever trenger sterke elever for å blomstre. Dersom podkast som samtalerom utgjør en trygg ramme for samtale og uttrykkelse, bør også en gruppe bestående av bare «svake» elever, altså elever som sliter med å få vist kompetansen sin muntlig, klare seg fint.

Det er med andre ord vanskelig å si seg enig i Ulrikke og Ulfs påstander, sett i lys av de tidligere studiene – og da særlig studien til Horpestad (2021). Dersom hans påstand stemmer, at elevproduksjon av podkast er positivt for elever som ellers finner det vanskelig å delta i den muntlige diskusjonen, må det også kunne konkluderes med at podkastproduksjon utelukkende er positivt for elever som sliter med å delta og/eller uttrykke seg i skoletimene. Det stemmer også godt overens med funnene til Dversnes (2022), som påpeker at podkast utgjør et trygt samtalerom, noe som igjen fører til at elevene får gode muligheter til å vise kompetansen sin.

Dog et interessant tema for fremtidig forskning, vil jeg basert på dagens forskningsdata konkludere med at Ulrikke og Ulfs manglende tro på podkastens evne til å løfte svakere elever muntlig, ikke er grunnet i fakta. Fra før vet vi at elevproduksjon av podkast legger til rette for at elevene får gjøre metakognitive valg (Normann, 2022), lettere forstå, tolke og bruke litteratur (Dversnes, 2022), og bedre sine kommunikasjonsevner (Besser et al., 2022). Altså virker det som om elevene blir eksponert for en annen type samtale når de får lage podkaster. Når vi tar i betraktning Douglas Barnes (2008) sitt arbeid på muntlighet i skolen, der han blant annet understreker at utforskende samtaler fører til bedre langtidslæring i form av selvrefleksjon og utforsking av nye temaer og kunnskap, virker igjen Ulrikke og Ulfs holdning til «svakere» elever uheldig. Jeg vil argumentere at det nettopp er elevene med dårligst forutsetninger for muntlig kompetanse, som vil tjene best på å lage podkaster. Også Neil Mercer (Barnes, 2008; Mercer, 2000) forklarer viktigheten av å la elever drive utforskende samtaler. I likheten med Barnes argumenterer han for at det er gjennom utforskende samtaler elevene lærer best, ettersom de i slike samtaler kan innhente ny kunnskap og kontekstualisere det med vitene de

13.06.2023

allerede innehar. For meg kan det derfor ikke være noen tvil over hvorvidt elevproduserte podkaster er viktige for elevene som er svakere muntlig. Ved å få drive utforskende samtaler i podkast, slik Horpestad i sin studie viser at elever får til (2021), får elevene trening i å kontekstualisere kunnskapen sin (Barnes, 2008; Mercer, 2000) i et trygt samtalerom (Dversnes, 2022) og i større grad gjøre metakognitive valg som fører til langtidslæring (Normann, 2022).

### Hvor lang tid må man sette av når elever skal lage podkaster?

I samtale med de fire lærerne i denne studien, fremkommer det at de har svært ulik oppfatning av hvor lang tid man må sette av når elevene skal produsere podkaster i norskfaget. Ulrikke og Ulf synes elevproduksjon av podkast er tidkrevende. Ulf peker på tidsbruken som hovedproblemet når det kommer til å la elever lage podkaster. Fra forskningens side kan vi se at det også hersker enn del splittelse her. Hvor lang en podkast skal være har også vært et lenge diskutert tema (Hew, 2009). Studien gjort av Besser, Blackwell og Saenz konkluderer med at elevproduksjon av podkast er tidkrevende (Besser et al., 2022). Kanskje er altså Ulrikke og Ulf inne på noe.

Derimot er det forskning som peker mot det motsatte, nemlig at elevproduksjon ikke er tidkrevende (Dypedal, 2021), og at det også kan være tidsbesparende (Juana & Palak, 2011). Denne forskningen er mer i tråd med hva andre to lærerne i denne studien, Unni og Victoria, mener. De mener begge at elevproduksjon av podkast ikke er særlig tidkrevende, samtidig som de presiserer at de nok gjennomsnittlig setter av litt mer tid til podkast enn til skolepresentasjoner. Derimot presiserer begge at den ekstra tiden som går med på podkastprosjektene er bevisste valg gjort av dem, og ikke dermed absolutt nødvendig. De mener begge at elevproduksjon av podkast har potensiale for dybdelæring, og setter derfor av ekstra tid til prosjektet av og til. Dette passer bra med det vi kan se fra studiene gjort på podkast, der det blant annet understrekes at elevproduksjon av podkast øker elevenes evne for refleksjon (Normann, 2022; Theiste-Bratli, 2022).

Selv om Unni ikke synes elevproduksjon av podkast er særlig tidkrevende, er det interessant å bemerke oss at Unni og Ulrikke begge brukte fire til fem timer på podkast. Ulrikke synes podkast er tidkrevende, men brukte bare fire timer til hele opplegget sist gang hun lot elevene sine lage podkaster. Hun forklarte i samtalen vår at elevene hennes allerede hadde jobbet med å analysere en rekke tekster, noe som også var temaet for podkastene elevene laget. Med andre ord klarte Ulrikke å gjennomføre podkastprosjektet på fire timer fordi elevene allerede hadde

13.06.2023

gjort forarbeid. Unni, på sin side, forklarer at hun pleier å bruke fire til fem timer, og forklarer variasjonen med at elevene ikke alltid jobber like effektivt.

Videre kan vi notere oss at Ulf brukte én uke sist gang han lot elevene sine lage podkaster. Han forklarer derimot i samtalen vår at han ved forrige podkastprosjekt gjennomførte denne innenfor en såkalt «temabasert uke» der elevene fikk en heldags arbeidsøkt til å lage podkaster. Victoria mener som tidligere nevnt at podkastproduksjon ikke er mer tidkrevende enn andre muntlige vurderingssituasjoner, selv om hun presiserer at hun pleier å bruke mer tid.

Det er altså stor uenighet blant lærerne om hvor lang tid det tar å la elever lage podkaster, og hvorvidt elevproduksjon av podkast er mer tidkrevende enn skolepresentasjoner. Det interessante her er at blant de to lærerne som brukte minst tid på gjennomføringen av prosjektet, er meningene splittet. Det samme gjelder de to lærerne som brukte lengst tid sist gang de lot elevene sine lage podkaster. Altså virker det ikke å være noen relasjon mellom hvor lang tid lærerne bruker til hvorvidt de synes podkastproduksjon er tidkrevende.

Det er også interessant å se hvor lite tid de fire lærerne setter av til forberedelsesfasen av elevenes podkastproduksjon. Unni, Ulrikke og Victoria setter av én økt til forberedelser. Ungdomsskolelærerne, Unni og Ulrikke, setter av 60-minutter for elevene sine. Victoria, som arbeider på videregående skole, setter av en dobbeltime, altså to ganger 45 minutter. I stedet for å bruke mye tid i planleggingsfasen, setter de av mest tid til produksjonsfasen, der elevene stort sett får to til tre økter. Andersen (2021) sier at prosessen er målet. Så hvorfor er da tre av lærerne i denne studien så opptatt av produksjonsfasen? Både Unni og Ulf er opptatte av prosessen underveis. Derimot legger ikke Unni opp til mye tid i forberedelsesfasen. Derimot legger Ulf til rette for at elevene bruker majoriteten av tiden til forberedelser og til å utvikle vurderingskriterier for egen oppgave. Han forklarer at han mener prosessen er det viktigste, og poengterer at han ønsker at elevene skal få reflektere over både tema og egne evner.

Totalt sett kan vi altså se at halvparten av lærerne mener elevproduksjon av podkast er tidkrevende, og flertallet av informantene bruker mesteparten av tiden satt opp til prosjektet på gjennomføringsfasen. Ettersom ingen av lærerne bruker veldig mange timer på podkastprosjektet, virker det for meg som om lærerne har et nokså paradoksalt forhold til tidsbruk. I og med at forskningen både peker på at podkastproduksjon kan være tidsbesparende (Juana & Palak, 2011), øker elevenes evne for refleksjon (Normann, 2022; Theiste-Bratli, 2022), kan øke elevenes motivasjon i skolearbeidet (Cain, 2020) og legger til rette for

13.06.2023

selvuttrykkelse (Dversnes, 2022), virker det for meg som om elevproduksjon av podkast er verdt tidsbruken, uavhengig om den er kort eller lang.

## Podkast og egenvurdering

Et av funnene i denne studien, er at elevproduksjon av podkast kan legge til rette for egenvurdering. Halvparten av informantene, mer spesifikt Unni og Ulf, legger til rette for egenvurdering når deres elever lager podkaster. I samtale med Unni, kommer det frem at hun legger opp podkastprosjektet sitt slik at elevene skriver individuelle egenvurderinger rett etter podkastene deres er blitt levert for vurdering. På denne måten kan Unni vurdere elevene både basert på hennes egne sett med kriterier, men også på hvordan eleven selv vurderte arbeidet sitt. Vurderingen Unni gir elevene sine blir dermed et slags svar på elevenes egenvurdering, ifølge Unni selv. Unni forklarer at hun mener fordelene med denne fremgangsmetoden er at elevene på denne måten får reflektert over eget arbeid mens det er ferskt i minnet.

Også Ulf er opptatt av at elevene skal reflektere over eget arbeid i form av egenvurdering. Hans tilnærming til egenvurdering er derimot litt annerledes enn Unnis. Ulf sin podkastundervisning er lagt opp slik at hver av podkastgruppene utvikler vurderingskriterier individuelt i forkant av gjennomføringen. Det vil si at hver av gruppene i Ulfs klasser har noe forskjellige vurderingskriterier, selv om Ulf også påpeker at han i denne prosessen veileder og sørger for at hver av gruppene lage vurderingskriterier som passer læreplanen. Ulf forklarer videre at han er særdeles opptatt av at elevene hans skal kjenne på eierskap til arbeidet med å lage podkast, og påpeker viktigheten av at elevene får være kreative og reflektere over eget arbeid.

Som tidligere etablert vet vi at muntlighet utgjør én av fem grunnleggende ferdigheter i dagens rammeverk for grunnleggende ferdigheter i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Videre vet vi at muntlige ferdigheter her blir delt inn i fire punkter: forstå og vurdere, utforme, kommunisere, *reflektere* og *vurdere* (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Med andre ord er altså én av de viktigste elementene ved muntlige ferdighet i dagens læreplan evnen til å reflektere og vurdere eget arbeid. Unni og Ulfs syn på egenvurdering og viktigheten av at elevene deres får reflektert over eget arbeid, er dermed i tråd med hva læreplanen ønsker med tanke på hva man ønsker å oppnå med det muntlige arbeidet i norskfaget.

Fra tidligere forskning vet vi også at lærere i skolen har en vei å gå når det gjelder å oppøve elevenes muntlige ferdigheter (Hodgson et al., 2010). Ved å bevisstgjøre elevene på hva det vil

13.06.2023

si å uttrykke seg muntlig, slik Unni og Ulf gjør når de inviterer elevene med i prosessen på å lage vurderingskriterier, kan man hevde at disse lærerne nettopp gjør det tydeligere for elevene hva muntlighet er. Unni og Ulf legger i tillegg opp til variasjon i det muntlige arbeidet, noe som tidligere forskning har vist er positivt for elevenes evne for læring (Børresen et al., 2012; Svenkerud, 2013).

Det at Unni og Ulf mener at det er naturlig å bruke egenvurdering når elevene deres lager podkast er på alle måter positivt. Tatt i betraktning hvordan dagens læreplan legger til rette for at elevene i større grad enn før skal drive egenvurdering av eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020, 2017a, 2017b), vil jeg argumentere at både Unni og Ulf er på rett spor når det kommer til dette. Jeg vil dermed påstå at flere lærere både bør og er nødt til å ta i bruk egenvurdering i større grad over de neste årene. Egenvurdering er kommet for å bli, og dagens lærere må ta til seg denne realiteten.

### Podkastundervisningen endrer lærerrollen

I samtale med de fire lærerne som deltok i denne studien, kom det også frem at samtlige av dem mener lærerrollen endres når de lar elevene sine lage podkaster. Tre av de fire lærerne påpeker at de opplever å bli mer veileder. Dette passer godt overens med studien til McLoughlin og Lee (2010) som forteller at lærere går fra å være undervisere til å bli veiledere når de lar elevene sine lage podkaster. Særlig Unni og Ulf er veldig opptatte av å støtte opp om elevenes prosesser. Fra tidligere forskning vet vi at lærere gjerne veileder elevene sine ved å vise dem eksempelpodkaster ved oppstarten av undervisningen (Besser et al., 2022), og at elevene også trenger hjelp og støtte til å utvikle gode manus (Bolden, 2013). Dette passer godt overens med Unni og Ulfs syn på lærerens veilederrolle i arbeidet med elevproduksjon av podkast.

Én av lærerne er derimot nokså uenig med de andre lærerne med tanke på dette funnet. Ulrikke mener også at lærerrollen endres når elevene lager podkaster, men hun beskriver ikke veilederrollen i forklaringen sin. Ulrikke peker i stedet på hvordan hun som lærer blir mindre autoritær i podkastundervisningen. Samtidig forklarer hun at hun – i motsetning til de andre tre lærerne – ikke er overbevist om at denne endringen er en god en. Hun forteller at hun i en fagsamtale med en elev kan hjelpe eleven underveis i høringen, dersom eleven sitter fast. Videre forklarer hun at hun ikke har muligheten til å gjøre det samme med podkastundervisningen, fordi elevene leverer et ferdig produkt som hun ikke kan endre når det er levert. Dette synet på elevproduserte podkaster er et av de mest betenkelige funnene i denne studien. For meg virker

13.06.2023

det innlysende at en av de største fordelene med podkast, er muligheten til å ha prøveinnspillinger som læreren kan gi tilbakemeldinger på, underveisvurdering og til og med flere forsøk i innspillingsprosessen. I lys av dette er dermed Ulrikkes overbevisning om podkastens endelighet bemerkelsesverdig.

Selv om elevproduksjon av podkast ser ut til å endre lærerrollen i noen grad, står allikevel lærerne veldig fritt i gjennomføringen av undervisningen. Denne studien viser tydelig hvordan de fire lærerne strukturerer podkastundervisningen sin veldig forskjellig fra hverandre. Eksempelvis strukturerer Victoria podkastundervisningen sin som mange gjerne ville strukturert en muntlig eksamen, med én time til forberedelser og én time til innspilling. Med andre ord får Victorias elever liten tid til å forberede seg, og i hovedsak én mulighet til å prestere. Victoria forteller at elevene får muligheten til å redigere innspillingen dersom ønskelig, men forteller også at elevene sjeldent benytter seg av dette. Dette står i stor kontrast til strukturen til de andre tre lærernes podkastundervisning. Selv om flertallet påpeker hvordan de blir mer veiledere, betyr det nødvendigvis ikke at strukturen ender opp på en viss måte.

### Podkastundervisningen endrer elevrollen

Ut ifra samtalene med de fire forskjellige lærerne, ble det etter hvert tydelig at det var noen elementer ved elevproduksjon av podkast de var relativt samstemte om. At elevenes roller endres når de får lage podkast, virket alle de fire lærerne i denne studien til å være enige om. Lærerne hadde likevel en noe forskjellig beskrivelse av hva som skjedde med elevene når de fikk lage podkaster, men fortalte alle at de merket en endring i elevenes rolle.

Fra studien til Nicholls (2008) vet vi at elever blir produsenter av eget læringsstoff når de får lage podkaster (2008, s. 116). På spørsmål om hun tror elevrollen endres noe når elevene får lage podkaster, påpeker Unni hvordan arbeidsmetoden er mer utforskende, og at elevene derfor også må finne ut av ting selv. Hun forklarer at elevene må være aktive deltakere og ikke kan være passive, når de får lage podkaster. Denne beskrivelsen passer godt med studien til Nicholls (2008). Også Ulf påpeker hvordan han har observert at elevene «bygger» læringsmateriale på egenhånd. Han understreker at dette hjelper elevene med å reflektere over egen læringsprosess. Ifølge Ulf fører dette også til en større grad av dybdelæring. Dette stemmer godt med det vi allerede vet fra studiene til blant annet Cain (2020), Dypedal (2021) og Theiste-Bratli (2022), som alle peker på podkastproduksjonens evne til å øke elevenes refleksjonsevner. Ulrikke sier seg enig i at hun merker en endring i elevenes rolle når de får lage podkaster, men beskriver

13.06.2023

ikke helt hva hun mener. Også Victoria er enig i at elevenes rolle endres når de får lage podkaster. På spørsmål om det er noe hun kan kjenne seg igjen i, forklarer hun det relativt kontant:

**Victoria:** Ja. Ja, det gjør jeg. Det kan jeg nesten bare svare et helt ubetinget ja på! [...] Det er min ubetingede erfaring. Det er ikke noe «men» der, sånn er det bare!

Altså virker det å være stor enighet blant de fire lærerne. Elevproduksjon av podkast virker å gjøre elevenes rolle til en mer *aktivt* deltakende, og kan føre til økning i elevenes evne for refleksjon over læringsstoff og egne evner.



## Kapittel 6: Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt elevproduksjon av podkast i skolen. Studiens problemstilling lød som følger: «Hvordan gjennomfører og forholder fire norsklærere i grunnopplæringen seg til elevproduksjon av podkaster i norskfaget?». I arbeidet med å besvare den overordnede problemstillingen valgte jeg å bryte den ned i tre mindre forskningsspørsmål:

1. Hvordan planlegger norsklærere undervisning der elever skal produsere podkaster?
2. Hvordan gjennomfører norsklærere undervisning der elever produserer podkaster?
3. Hvordan vurderer norsklærere elevproduserte podkaster?

De tre forskningsspørsmålene bidro med tre ulike perspektiv på elevproduksjon av podkaster i norskfaget. Der det første forskningsspørsmålet interesserte seg for lærernes planlegging av undervisningsaktiviteter der elever skulle lage podkaster, rettet det andre spørsmålet fokuset mot den faktiske gjennomføringen av undervisningen. Det siste forskningsspørsmålet var derimot opptatt av lærernes vurderingspraksis knyttet til elevproduksjon av podkaster i norskfaget.

Studios metode var kvalitative intervju med fire individuelle kandidater. Ut ifra disse samtalen, er det riktig å konkludere med at de fire intervjuede lærerne forholder seg både likt og ulikt til gjennomføring av elevproduksjon av podkaster i norskfaget. For det første uttrykker alle lærerne i denne studien at elevproduksjon av podkast endrer både elevenes og lærernes roller i faget. Elevene blir produsenter av eget fagstoff, noe også tidligere forskning har påpekt. Videre forteller alle lærerne at også deres rolle i klasserommet endres ved at de blir mer veiledere (McLoughlin & Lee, 2010).

Denne studien avdekker også at to av de fire intervjuede lærerne bruker egenvurdering med sine elever. Disse lærerne argumenterer for blant annet for at elevproduksjon av podkast legger til rette for denne vurderingsformen. På bakgrunn av dette funnet, kan man kanskje anbefale flere lærere å anvende elevproduksjon av podkast i arbeidet med egenvurdering i skolen. Egenvurdering er tross alt en stor del av dagens læringsplan (Utdanningsdirektoratet, 2020, 2017a, 2017b), og det kan derfor argumenteres at elevproduksjon av podkast kan sørge for at denne delen av læreplanen blir gjennomført i større grad.

Interessant er også studiens funn angående tidsbruk. Det er stor uenighet blant lærerne over hvor lang tid man må sette av, når elever skal lage podkaster. To av lærerne konkluderer med at elevproduksjon av podkast er tidkrevende, slik også studien gjennomført av Besser,

13.06.2023

Blackwell og Saenz gjorde (2022). De andre to lærerne påstår derimot at elevproduksjon av podkast er lite tidkrevende, slik også Dypedals studie (2021) viser oss. Disse lærerne påstår også at det til og med kan være tidsbesparende å la elevene lage podkaster, noe studien til Juana og Palak (2011) også kom frem til. Spørsmålet blir dermed om dagens lærere har et riktig syn på hvor mye tid som *må* gå med til elevproduksjon av podkast, og hvor mye tid som *kan* gå med til elevproduksjon av podkast.

Sist, men ikke minst, viser denne studien at det også er uenighet blant lærere i hva utbyttet er for elevproduksjon av podkast. To av lærerne i denne studien hevder at visse elevtyper tjener mer på å lage podkast enn andre. Begge disse lærerne setter spørsmål ved hvorvidt elevene som deltar minst i den muntlige aktiviteten i klasserommet vil gagne noe fra å lage podkast. På den ene siden, kan vi se at disse lærerne er inne på noe. Studien til Dypedal (2021) viser oss tross alt at sterke elever tjener mest på å lage podkaster. På den andre siden, er det også studier som peker på at elevproduksjon av podkast har store positive virkninger på svakere elever, eller elever som deltar mindre i den muntlige aktiviteten. Sett i lys av Horpestads (2021) studie, som konkluderer at podkastproduksjon legger til rette for at stille elever får uttrykket seg selv godt muntlig, blir påstanden til de to øvrige nevnte lærerne vanskelig å forsvare. Videre kan vi peke til Dversnes (2022) studie, som viser oss at elevproduksjon av podkast utgjør et trygt samtalerom, noe som fører til at elevene bedre får vist hvilken kompetanse de innehar. Kanskje kan vi derfor konkludere med at dagens norsklærere må informeres bedre om podkastens potensiale for å øke både elevenes deltakelse og evne til selvuttrykkelse.

## Litteraturliste

- Andersen, M. A. (2021). *Podcast i skolen. Håndbok i elevproduksjon* (1. utg). Akademisk Forlag.  
<https://www.akademisk.dk/podcast-i-skolen>
- Anonsen, V. E. S., & Skutle, C. (2021). *Gi elevene en stemme i UBU - lag podcast! En analyse av hvordan elevproduksjon av podcast i UBU kan utvikle elevenes handlingskompetanse som økologiske medborgere*. [Mastergrad, Universitetet i Oslo].  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88328/1/SDID4009\\_Aanonsen-Skutle\\_.pdf](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88328/1/SDID4009_Aanonsen-Skutle_.pdf)
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes* (1st ed). SAGE.
- Bedrossian, M. J. (2010). FROM GENERATION TO GENERATION: Oral Histories of Scientific Innovations From the 20th Century: A firsthand look at the history of science through the eyes of those who lived it. *The Science Teacher*, 77(5), 39–42. JSTOR.
- Besser, E. D., Blackwell, L. E., & Saenz, M. (2022). Engaging Students Through Educational Podcasting: Three Stories of Implementation. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(3), 749–764.  
<https://doi.org/10.1007/s10758-021-09503-8>
- Bolden, B. (2013). Learner-Created Podcasts: Students' Stories with Music. *Music Educators Journal*, 100(1), 75–80. <https://doi.org/10.1177/0027432113493757>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth Edition). Oxford University Press.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Cain, J. P. (2020). A qualitative study on the effect of podcasting strategies (studycasts) to support 7th grade student motivation and learning outcomes. *Middle School Journal*, 51(3), 19–25.  
<https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1735867>
- Drew, C. (2017). Edutaining audio: An exploration of education podcast design possibilities. *Educational Media International*, 54(1), 48–62. <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324360>
- Dversnes, G. (2022). Podkast som produkt: Litterær kompetanse i elevproduserte podkaster i litteraturundervisningen på videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 29.  
<https://doi.org/10.5617/adno.8771>
- Dypedal, H. K. (2021). *Elevprodusert podkast som didaktisk verktøy i norsk muntlig: En singel case-studie om hvordan elevprodusert podkast ble brukt i undervisning, læring og vurdering i norsk muntlig på vg2 studiespesialiserende* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet]. <https://hdl.handle.net/11250/2766029>
- Fevang, M. (2015). *Skoleprestasjoner og trivsel: En spørreundersøkelse blant elever i ungdomsskolen* [Mastergrad, Norges arktiske universitet (UiT)].  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9283/thesis.pdf?sequence=1>
- Fjellro, R. (2022). Podkast. I *Store Norske Leksikon*. <http://snl.no/podkast>
- Gautschi, B. (2022). *Digitale opptak som verktøy i arbeidet med ordforrådet hos minoritetsspråklige elever* [Mastergrad, Universitetet i Sørøst-Norge]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3014504/no.usn%3Aawiseflow%3A6608125%3A50815034.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grønmo, S. (2023). Kvalitativ metode. I *Store Norske Leksikon* (snl. no). [https://snl.no/kvalitativ\\_metode](https://snl.no/kvalitativ_metode)
- Gusrud, P. H. (2021). *Utvikling av muntlig kompetanse i norskfaget. Et dypdykk i lærernes didaktiske verktøykasse*. [Mastergrad, Høgskolen i Innlandet]. <https://hdl.handle.net/11250/2831617>
- Hennig, K., & Kirova, A. (2012). The Role of Cultural Artefacts in Play as Tools to Mediate Learning in an Intercultural Preschool Programme. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 226–241.  
<https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.226>
- Hew, K. F. (2009). Use of audio podcast in K-12 and higher education: A review of research topics and methodologies. *Educational Technology Research and Development*, 57(3), 333–357.  
<https://doi.org/10.1007/s11423-008-9108-3>
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). Vurdering under Kunnskapsløftet—Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske praksis. *NF-rapport*, 17.  
<https://www.nordlandsforskning.no/nb/publikasjoner/report/vurdering-under-kunnskapsloftet>
- Horpestad, O. (2021). *Den utforskende samtalen i møte med elevprodusert podkast* [Mastergrad, Universitetet i Stavanger]. <https://hdl.handle.net/11250/2783100>
- Ipsos. (2021). *Ny rapport om podkastlytting i Norge: Lytting øker fortsatt* [Statistisk].  
<https://www.ipsos.com/nb-no/ny-rapport-om-podkastlytting-i-norge-lytting-oket-fortsatt>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave). Cappelen Damm Akademisk.

- Juana, M. B., & Palak, D. (2011). Podcasting as a Means of Improving Spanish Speaking Skills in the Foreign Language Classroom: An Action Research Study. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 13(1), 277–277. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1088>
- Karpov, Y. V. (2014). *Vygotsky for educators*. Cambridge University Press.
- Kemp, J., Mellor, A., Kotter, R., & Oosthoek, J. W. (2012). Student-Produced Podcasts as an Assessment Tool: An Example from Geomorphology. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(1), 117–130. <https://doi.org/10.1080/03098265.2011.576754>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. (LK20 utg.).
- Lyngvær, J. W., Eide, L., & Nyre, L. (2017). *Lydjournalistikk innføring i radio og podkasting*. Samlaget.
- Martinsen, M. (2021). *Dybdeløring – et begrep med mange definisjoner. Perspektiv fra lærere og lærerutdannere* [Mastergrad, Norges arktiske universitet (UiT)]. <https://hdl.handle.net/10037/22467>
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1100>
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Nicholls, J. (2008). Podcasting and oral language. *Core Education*, 118.
- Normann, A. (2022). Digital storytelling og podkast i engelskfaget. I M.-A. Letnes & F. M. Røkenes (Red.), *Digital teknologi for læring og undervisning i skolen* (s. 210–230). Universitetsforlaget.
- Odelstinget. (1878). *Så langt det er mulig skal lærerne undervise på elevenes eget talemål. Det er læreren som skal tilpasse seg hvordan elevene taler, og ikke omvendt. Dette vedtaket gir dialektene et vern i skolen*.
- Ollari, K. (2020). *How Podcasts Became the Radio of the Future: Understanding Factors That Influence Podcast Consumption Among Millennials* [Mastergrad, Aalto University School of Business]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:aalto-2020120656163>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed). SAGE.
- Språkrådet. (2011). Podkast. I *Termwiki*. <http://termwiki.sprakradet.no/wiki/Podkast>
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet»—Elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norden*, 7(1), 14.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforl.
- Theiste-Bratli, C. (2022). *Når fagsamtalen blir podkast: En kvalitativ studie av elevers perspektiv på eget norskfaglig læringsutbytte* [Masteroppgåve, Universitetet i Sørøst-Norge]. <https://hdl.handle.net/11250/3011382>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)* (Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). 2.3 *Grunnleggende ferdigheter (Overordnet del)*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Woolfolk, A. (2019). *Pedagogisk psykologi: Bd. 8. utg* (1. utg.). Fagbokforlaget.

13.06.2023

## Vedlegg

Vedlegg 1: NSD sin godkjenning av studien

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantane

Vedlegg 3: Intervjuguiden

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
589371

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
17.11.2022

## Prosjekttittel

Podkastens mottakelse i norskfaget: En kvalitativ undersøkelse av norsklæreres forhold til elevproduksjon av podkaster

## Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

## Prosjektansvarlig

Gunvald Dversnes

## Student

Helge Martinus Bjerga

## Prosjektperiode

18.10.2022 - 31.12.2023

## 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 31.12.2023.

[Meldeskjema](#) 

## Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

## VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Podkastens mottakelse i norskfaget: En kvalitativ undersøkelse av norsklæreres forhold til elevproduksjon av podkaster»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere på ungdomsskolen og i den videregående skolen forholder seg til elevproduksjon av podkaster i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan norsklærere på ungdomsskolen og i den videregående skolen forholder seg til elevproduksjon av podkaster i norskfaget. Undersøkelsen vil se nærmere på hvilke erfaringer som lærerne har gjort seg i forbindelse med arbeidsmetoden og hvilke muligheter og utfordringer den eventuelt måtte gi.

Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave. Den tar sikte på å besvare følgende problem-stilling: «**Hvordan forholder og bruker fire lærere i grunnopplæringen seg til elevproduksjon av podkaster i norskfaget?**» Denne problemstillingen er brutt ned i tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan planlegger norsklærere undervisning der elever skal produsere podkaster?
2. Hvordan gjennomfører norsklærere undervisning der elever produserer podkaster?
3. Hvordan vurderer norsklærere elevproduserte podkaster?

Opplysningene som samles inn i dette forskningsprosjektet vil ikke bli benyttet til andre formål som går utover masteroppgavens omfang.

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

Masterstudent Helge Martinus Bjerga ved Institutt for kultur- og språkvitenskap ved Universitetet i Stavanger, er ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet ettersom du er norsklærer i grunnopplæringen (1.-13.) og har bedt elever lage podkaster som en del av norskundervisningen din.

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

Som informant i dette forskningsprosjektet innebærer det at du deltar på et dybdeintervju. Dette intervjuet vil ta det omtrent 45 minutter å gjennomføre. Du vil bli spurt om hvilke erfaringer du har gjort deg som norsklærer i forbindelse med elevproduksjon av podkaster i norskfaget, og hvilke muligheter og/eller ulemper du ser med arbeidsmetoden. Opplysningene som samles inn om deg som informant vil bli anonymisert i masteroppgaven.

### **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 hverken overfor Universitetet i Stavanger eller stedet du arbeider på hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

13.06.2023

### **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.

- Helge Martinus Bjerga (masterstudent) og Gunvald Dversnes (veileder) ved Institutt for kultur- og språkvitenskap ved Universitetet i Stavanger vil ha tilgang til opplysningene som samles inn i dette forskningsprosjektet.
- I masteroppgaven vil navnet ditt og navnet på skolen du arbeidet på bli erstattet med akronym. Som informant vil det dermed ikke være mulig å kjenne deg igjen i publikasjoner i etterkant av endt datainnsamling.
- Datamaterialet som samles inn i dette forskningsprosjektet vil bli lagret på en ekstern harddisk som vil være innelåst i en boks.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes den 31.12.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. De oppbevarte lydfilene vil da bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har 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, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved masterstudent Helge Martinus Bjerga ([hm.bjerga@stud.uis.no](mailto:hm.bjerga@stud.uis.no)) og/eller veileder Gunvald Dversnes ([gunvald.dversnes@uis.no](mailto:gunvald.dversnes@uis.no))
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn ([personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no))

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  
Helge Martinus Bjerga

Prosjektansvarlig  
Gunvald Dversnes

*Student*  
Helge Martinus Bjerga



---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Podkastens mottakelse i norskfaget: En kvalitativ undersøkelse av norsklæreres forhold til elevproduksjon av podkaster?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på et dybdeintervju
- at lydopptak av dybdeintervju lagres til forskningsprosjektets slutt
- at informasjon som fremkommer i dybdeintervjuet benyttes i den aktuelle masteroppgaven beskrevet i dette informasjonsskrivet

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Intervjuguide til forskningsprosjektet «Podkastens mottakelse i norskfaget: En kvalitativ undersøkelse av norsklæreres forhold til elevproduksjon av podkaster»**

### **Innledning**

---

1. Før vi går i gang med å snakke om elevproduksjon av podkast i norskfaget, kan du fortelle om ditt eget forhold til podkast?
2. Kan du huske første gangen du brukte podkaster i undervisningen din?
3. Hvor ofte lar du elever nå fortiden lage podkaster i undervisningen din?

### **Forskningsrettede spørsmål**

---

#### **Hvordan planlegger norsklærere undervisning der elever skal produsere podkaster?**

4. **Direkte:** Hvis vi beveger oss litt i retning av norskfaget: Hvordan planlegger du undervisning i norskfaget når elevene dine skal lage podkaster?
5. **Tema:** Sist gang da du lot elever lage podkaster i norskfaget, til hvilket tema gjorde du dette?
  - a. Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor valgte du nettopp tema X?
6. **Tid:** Hvor mange undervisningsøkter gikk med på undervisningsopplegget der elever lagde podkaster?
  - b. Oppfølgingsspørsmål: Hadde du planlagt passelig med tid?
  - c. Oppfølgingsspørsmål: Opplever du at elevene trenger mer tid når de skal lage podkaster enn om de skal ha andre muntlige vurderingsformer?
7. **Teknologi:** Trenger man som lærer å kjenne til det tekniske utstyret som elevene benytter seg av når man skal drive med podkastundervisning?

#### **Hvordan gjennomfører norsklærere undervisning der elever produserer podkaster?**

8. **Direkte:** Fortell om sist gang du lot elever lage podkaster i norskfaget. Hvordan *gjennomførte* du den undervisningen?
  - d. Oppfølgingsspørsmål: Er det noen spesielle ting med tanke på gjennomføringen av undervisningen som man må ta hensyn til når man lar elever lage podkaster?
  - e. Oppfølgingsspørsmål: Hvilke programvarer har du forholdt deg til når elever lager podkaster? Hadde du problemer med å få tak i et program som var inkludert i din skoles offisielle «programpakke»?
9. **Lærerperspektiv:** Forandres din rolle som lærer når elever lager podkaster?
  - f. Oppfølgingsspørsmål: Blir du mer veileder enn lærer?
10. **Elevperspektiv:** Forandres elevenes rolle når de lager podkaster?
  - g. Oppfølgingsspørsmål: Noen artikler som jeg har lest i forbindelse med podkast i skolen, skriver at elever blir mer aktive i læreprosessen når de lager podkaster enn ved andre undervisningsformer. Er dette noe du kjenner deg igjen i?

#### **Hvordan vurderer norsklærere elevproduserte podkaster?**

11. **Direkte:** Hvordan vurderte du elevenes podkaster?
  - h. Oppfølgingsspørsmål: Hadde du utarbeidet vurderingskriterier på forhånd?
  - i. Oppfølgingsspørsmål: La du vekt på elevenes framførrelser – eller var det innholdet som først og fremst ble vurdert?
12. Syntes du det er vanskeligere å vurdere elevproduserte podkaster enn for eksempel elevframføringer der elevene lager PowerPoint eller tilsvarende?
13. Passer elevproduksjon av podkaster til visse elevtyper?
  - j. Oppfølgingsspørsmål: Har du for eksempel erfart at sjenerte og stille elever liker å lage podkaster?

## Avslutning

---

14. Nå har vi snakka om både en hel del knytta til elevproduksjon av podkaster i norskfaget. Hvis du skulle ha oppsummert: Hva ville du sagt er fordelene og ulempene ved elevproduksjon av podkaster?
15. Før vi avslutter: Er det andre ting som du gjerne vil ha uttrykt i forbindelse med elevproduksjon av podkaster i norskfaget og som vi til nå ikke har kommet innom?