

*Design for kritisk refleksjon gjennom en
applikasjon*

En kvalitativ studie av tidlige brukerperspektiver
på tilbakemeldingsverktøy

Henrik Tjønn



Masteroppgave
Master i pedagogikk
Kommunikasjon, design og læring

45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2023

© Forfatter

År: 2023

Tittel: Design for kritisk refleksjon gjennom en applikasjon. En kvalitativ studie av tidlige brukerperspektiver på tilbakemeldingsverktøy

Forfatter: Henrik Tjønn

Kandidatnummer: 504

Antall ord (eks. litteraturliste og vedlegg): 25.297

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag:

Undersøkelsen tar utgangspunkt i innovasjonsprosjektet «Elevtilbakemeldingsverktøy (ET)». ET-prosjektets fremste formål er å utvikle en ny applikasjon for grunnskoleelevers tilbakemelding etter besøk fra Den kulturelle skolesekken (DKS).

Fem elever på ungdomstrinnet og fire elever på barnetrinnet har deltatt i første utprøving av tilbakemeldingsverktøy. Utprøvingen bestod av ett verksted per trinn og påfølgende gruppeintervju. Verkstedet innebar visning av kortfilm som kulturell opplevelse og elevenes interaksjon med to ulike spørreskjemaer. Skjema 1 bygger på en struktur utformet i samarbeid med andre aktører i ET-prosjektet, og utgjør derfor denne undersøkelsens fokus. Undersøkelsens formål er å kunne informere fremtidige designvalg i ET-prosjektet.

To sentrale funn knyttet til elevenes stillingtaking kan utgjøre særlig relevante bidrag i den videre designprosessen: Tilbakemeldingsverktøyet består av sekvenser som innebærer at elevene skal ta stilling til om de anbefaler eller ikke anbefaler kortfilmen de har sett, begrunne denne stillingen og reflektere kritisk gjennom å sortere egen begrunnelse. Analysen av elevenes ytringer peker i retning av at disse sekvensene er verdt videre utprøving. Når elevene på 10. trinn blir bedt om å ta stilling til ulike sekvenser i tilbakemeldingsverktøyet, gir enkelte elever uttrykk for at det er krevende å skille tilbakemeldingsverktøyet fra kortfilmen de har sett. I et forsøk på å støtte elevene i å skille ulike objekter i egen stillingtaking, bør fremtidige utprøvinger derfor etterfølge autentiske DKS-besøk.

Forord

Den innledende takken må rettes til masteroppgavens veileder, professor Palmyre Pierroux. Mange takk for omfattende veiledning, kloke innspill og et godt samarbeid siden våren 2022.

En stor takk må også rettes til Jørund, Charlotte og de andre ansatte i Kulturtanken for et trivelig og lærerikt samarbeid i ET-prosjektet. Julie må takkes for utallige økter med rådføring i skriveprosessen. Takk til Stig-Erik, Hedda og Mustad for gjennom- og korrekturlesning. Stig-Erik skal også ha takk for mang en god samtale i skog og stue. Jeg skylder dessuten en takk til de mange dyktige foreleserne tilknyttet KDL-programmet. Dere skal ha mye av æren for et omfattende læringsutbytte etter disse to studieårene. Jeg vil også rette en takk til informantene i undersøkelsen.

Takk til alle som har vist interesse for både studieprogram og masteroppgave, inkludert familie og venner. Ingen nevnt, ingen glemt.

Oslo, 01.05.2023

Innhold

| | |
|---|-----------|
| 1. Innledning | 1 |
| 1.1 Problemstilling..... | 1 |
| 1.2 Begrepsavklaring | 2 |
| 1.3 Beskrivelse av case | 2 |
| 2. Teoretisk rammeverk | 5 |
| 2.1 Om scaffolding og den nærmeste utviklingssonen..... | 5 |
| 2.2 Perspektiver på ytringer og dialog | 6 |
| 2.3 Diskurs, meningsnettverk og identitet | 10 |
| 2.4 Undersøkelsens relevans i skolens styringsdokumenter..... | 11 |
| 2.5 Tidligere forskning | 18 |
| 3. Metode | 20 |
| 3.1 Perspektiver på design | 20 |
| 3.2 Datainnsamlingen | 23 |
| 3.3 Om induktiv tilnærming | 28 |
| 3.4 Forskningens kvalitet..... | 29 |
| 3.5 Etske overveielser..... | 31 |
| 4. Teoretisk utgangspunkt for analyse | 32 |
| 5. Resultat | 35 |
| 5.1 Tilbakemeldingsverktøy | 35 |
| 5.2 Transkripsjonens form..... | 37 |
| 5.3 Brukerinvolvering på ungdomstrinnet..... | 37 |
| 5.4 Brukerinvolvering på barnetrinnet..... | 49 |
| 6. Diskusjon | 59 |
| 6.1 Forholdet mellom tilbakemeldingsverktøy og læreplan | 60 |
| 6.2 Trekk i elevenes stillingtaking..... | 64 |
| 6.3 Bidrag i den videre designprosessen | 67 |
| 6.4 Begrensninger | 71 |
| 6.5 Fremtidig forskningsbehov | 71 |
| 7. Avsluttende merknader | 72 |
| 8. Referanser | 73 |
| 9. Vedlegg | 76 |

1. Innledning

Den kulturelle skolesekken (heretter DKS) er en nasjonal ordning som legger til rette for at alle elever i Norge får oppleve profesjonell kunst og kultur. DKS er et samarbeid mellom Kultur- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet, samt alle landets fylkeskommuner og kommuner. I 2016 fikk den statlige fagetaten Kulturtanken det nasjonale ansvaret for ordningen (Kulturtanken, u.å.).

Masteravhandlingen har sitt utspring i Kulturtankens målsetting om å utvikle et innovativt digitalt verktøy som støtter elevers kritiske tenkning i evaluering av forskjellige kunst- og kulturopplevelser, og som dermed kan styrke elevperspektivet i DKS-ordningen. Denne innsikten ønsker Kulturtanken å oppnå gjennom at elevene på nasjonalt plan anvender en ny applikasjon for tilbakemelding i etterkant av kunst- og kulturopplevelser i regi av DKS. Som et ledd i det innledende arbeidet med å utvikle denne applikasjonen, har et utvalg elever på 7. og 10. trinn fått anledning til å teste ut og beskrive sine opplevelser av et første sett av spørsmål og svaralternativer.

1.1 Problemstilling

Formålet med masteroppgaven er derfor å beskrive hva som kan kjennetegne brukerinvolvering i innledende designprosesser i utviklingen av ny applikasjon som kan støtte elevenes kritiske refleksjoner om kunst og kultur. Prototypen som har vært under utprøving omtales i denne sammenheng også som *tilbakemeldingsverktøy*.

På bakgrunn av problemstillingen, vil følgende forskningsspørsmål undersøkes nærmere:

1) Hvordan kan design av verktøy som støtter grunnskoleelevers tilbakemeldinger på kunst- og kulturopplevelser i skoletiden knyttes til gjeldende læreplan?

2) Hva synes grunnskoleelever om å anbefale en kulturopplevelse i skoletiden?

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Tilbakemeldingsverktøy som prototype

Prototyper er skisser, ikke ferdige produkter (Hvidsten et al., 2021, s. 150). Hvidsten et al. beskriver et skille mellom lavoppløselige og høyoppløselige prototyper. Lavoppløselige prototyper kan eksempelvis være papirbaserte løsninger for å illustrere en digital tjenestes tiltenkte funksjon. Høyoppløselige prototyper kommer gjerne noe senere i designprosessen, da de er mer krevende å lage gjennom økte krav til utseende, funksjonalitet og ekspertise (Hvidsten et al., 2021). Prototypen i denne undersøkelsen er digital i form av å utgjøre to spørreskjemaer i Microsoft Forms. Denne prototypen er imidlertid ikke like høyoppløselig som fremtidige prototyper av applikasjonen planlegges å være, da disse vil bestå av andre krav til utseende og funksjonalitet. Ettersom applikasjonen ikke vil være klar for utprøving i form av høyoppløselig prototype før tidligst sommeren 2023, omtales prototypen som har vært under utprøving som tilbakemeldingsverktøy.

1.3 Beskrivelse av case

1.3.1 Bakgrunn

Skolens styringsdokumenter vektlegger betydningen av elevenes medvirkning i undervisning og øvrig skolehverdag. Barn og unge ønsker selv en større grad av medvirkning i kunst- og kulturspørsmål (Kulturtanken, 2019, s. 7; Meld. St. 18 (2020-2021)).

Stortingsmeldingen *Oppløve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge* (Meld. St. 18 (2020-2021)) presenterer ifølge regjeringens egne nettsider barne- og ungdomskulturfeltet som et politisk satsningsområde. Kultur- og likestillingsdepartementet sammenfatter rapporten slik:

Hovudbodskapen i meldinga er at alle barn og unge skal få medverke i kunst- og kulturpolitikken, at alle barn og unge skal få sjansen til å vere med på kunst- og kulturtilboda dei er interesserte i, og at kunsten og kulturen som blir laga for barn og unge er av høg kvalitet. Kulturskolen og Den kulturelle skolesekken er sentrale verkemiddel for å nå disse måla og viktige tema i meldinga. (Kultur- og likestillingsdepartementet, u.å.)

Som en del av arbeidet med utformingen av nevnte Stortingsmelding, bidro Kulturtanken med rapporten *Barn og unges stemmer – kunst og kultur* (Kulturtanken, 2019). Rapportens empiriske grunnlag utgjør innspill fra 661 registrerte barn og unge fra hele landet mellom 3-19 år. Felles for alle aldersgrupper, er en etterspørsel etter større grad av medvirkning (Kulturtanken, 2019, s. 7, s. 13-20).

1.3.2 Innovasjonsprosjektet «ET»

Masteravhandlingen tar utgangspunkt i innovasjonsprosjektet «Elevtilbakemeldingsverktøy (ET)». Innovasjonsprosjektet (heretter ET) er et samarbeid mellom den statlige kulturetaten Kulturtanken og Universitetet i Oslo. Prosjektet har blant annet som mål å sikre DKS-tilbudets relevans for målgruppen gjennom elevmedvirkning og kompetanseheving. Et sentralt formål med innovasjonsprosjektet er derfor å utvikle en ny applikasjon for elevenes tilbakemelding etter besøk fra DKS.

Fra prosjektets oppstart våren 2022, har særlig fire aktører hatt jevnlig møtevirksomhet: To representanter fra Kulturtanken (prosjektleder og FoU-seniorrådgiver) og Institutt for pedagogikk (IPEDs) partner i prosjektet, professor Palmyre Pierroux sammen med meg selv som vitenskapelig assistent. Møtene har blant annet omfattet kartlegginger og analyser av eksisterende løsninger for elevers tilbakemeldinger. I tillegg har møtene rommet innspill fra berørte aktører og eksperter på kunst- og kulturfaglige domener, slik som lærere og andre ansatte i Kulturtanken og DKS-ordningen. IPEDs bidrag i den foreløpige prosjektperioden har blant annet vært ulike framlegg og et notat som redegjør for pedagogiske prinsipper som fundament for den endelige applikasjonen.

Kulturtanken har satt enkelte rammer for applikasjonens oppbygging i form av å skulle utgjøre et interaktivt spørreskjema. Av personvern hensyn kan ikke spørsmålene besvares med fritekst. Det betyr at spørsmålene må besvares gjennom allerede formulerte svaralternativer. Kulturtanken ønsker dessuten at adaptiv teknologi skal gjøre det mulig for elevene å gjennomføre sekvensene i applikasjonen uten å sitte igjen med en fornemmelse av å gjøre det samme hvert år.

1.3.3 Undersøkelsens innplassering

Masteravhandlingen kan ikke anses å være fullstendig løst fra ET-prosjektet som beskrevet over. Dette kommer blant annet av eget engasjement som vitenskapelig assistent i prosjektet i perioden masteravhandlingen har kommet til. Flere av de ulike spørsmålene og svaralternativene som blir undersøkt, samt rekkefølgen av disse, er utformet i samarbeid med andre aktører tilknyttet ET-prosjektet. Det gjelder især professor Palmyre Pierroux, som også er masteroppgaveprosjektets veileder. Datainnsamlingen som blir omtalt her har også hatt betydning for ET-prosjektets videre fremdrift gjennom drøftelser i prosjektgruppen våren 2023. Et sentralt formål med masteravhandlingen er derfor å kunne utgjøre et bidrag i design av fremtidige iterasjoner av prototyper innenfor rammene av ET-prosjektet. I et forsøk på å oppfylle dette formålet, er det blitt samlet inn data på en kombinert barne- og ungdomsskole på Østlandet. Fem elever på 10. trinn og fire elever på 7. trinn har deltatt i *workshop* (eller verksted) i skoletiden. I denne studien har elevene interagert med tilbakemeldingsverktøy og fått uttrykt sin opplevelse av den første iterasjonen gjennom intervju i etterkant. Jeg har altså hatt ansvar for utforming av den første iterasjonen, planlegging og gjennomføring av studien som presenteres i denne masteroppgaven.

2. Teoretisk rammeverk

Problemstillingen kan ses i lys av ulike sosiokulturelle tilnæringer til læring og dialog, især *scaffolding*-begrepet og ulike perspektiver på ytringer, stillingtaking og identitet. Ettersom den endelige applikasjonen skal anvendes av grunnskoleelever i skoletiden, vil også relevante utdrag fra skolens styringsdokumenter bli presentert i det følgende.

2.1 Om scaffolding og den nærmeste utviklingssonen

Scaffolding, eller stillasbygging, er ifølge Jenny Hammond og Pauline Gibbons (2005) ikke et begrep den russiske psykologen Lev Vygotskij selv benyttet. Likevel utgjør begrepet en iboende del av hans teorier om læring som samarbeidende og drevet av interaksjon.

I den oversatte boken *Tenkning og tale* beskriver Vygotskij (2014) den nærmeste utviklingssonen. I et forsøk ble to barns intelligensalder funnet å være rundt 8 år. Disse barna ble gitt problemer som var vanskeligere enn at de kunne løse dem på egen hånd, og fikk så støtte i form av at barna ble ledet på vei til en løsning eller lignende form for hjelp. Det ene barnet klarte å løse problemet beregnet på tolvåringer på bakgrunn av støtte, mens det andre barnet kun var i stand til å løse et problem basert på niåringer. Den nærmeste utviklingssonen for det ene barnet var altså fire år, og det andre ett år. Utviklingssonen er imidlertid ikke ubegrenset: Før eller siden blir et problem så vanskelig at barnet ikke klarer å løse dette, uansett hvor mye hjelp det måtte få. Alle barn kan gjøre mer når det får hjelp, men da kun innenfor grensene eget utviklingsnivå setter (Vygotskij, 2014, s. 166). Den proksimale utviklingssonen kan defineres som «gapet» mellom hva lærende kan gjøre alene og hva den lærende kan utrette med støtte fra en mer erfaren eller signifikant annen (Hammond & Gibbons, 2005, s. 8).

Ifølge Hammonds og Gibbons (2005) egen fortolkning av Vygotskij, finner læring først sted når støtte er en forutsetning, ettersom den lærende sannsynligvis vil arbeide innen den nærmeste utviklingssonen. Det er denne oppgavespesifikke støtten, som er designet for å hjelpe den lærende til uavhengig å klare den samme eller tilsvarende oppgaver i nye kontekster, som en kan forstå som stillasbygging (Hammond & Gibbons, 2005). Stillasbygging kan også forstås som «(...) an approach to supporting learners in gaining greater proficiency in a task» (Tabak & Kyza, 2018, s. 191).

Stillasbygging innebærer at lærende utfører en oppgave, og at stillasbyggingen gjør det mulig å utføre aspekter ved oppgaven som de ikke er i stand til å utføre på egen hånd (Tabak & Kyza, 2018). Et av formålene med tilbakemeldingsverktøyet, er at verktøyet skal kunne fungere som stillas for elevenes kritiske refleksjon i etterkant av kunst- og kulturopplevelser.

2.2 Perspektiver på ytringer og dialog

2.2.1 Talesjangre og ytringer

Ifølge Mikhail Bakhtin (1998) er alle typer menneskelig virksomhet knyttet til bruken av språk. Videre er språkbruken mangfoldig, og kommer til syne i form av «(...) individuelle, konkrete ytringar (munnlege og skriftlige) frå deltakarar på eit eller anna bruksområde» (Bakhtin, 1998, s. 1). Tre elementer ved ytringer, innhold, stil og oppbygging, er sammenbundet i ytringens helhet, og avhenger av den konkrete kommunikasjonssituasjonen disse arter seg i, skriver forfatteren videre. Selv om hver enkelt ytring kan sies å være individuell, utarbeider likevel ulike språksfærer nokså stabile typer av ytringer. Disse kaller forfatteren for *talesjangre*. Bakhtin understreker likevel kompleksiteten i det rike utvalget av talesjangre, og at verken skriftlige eller muntlige sjangre er ensartede. Forfatteren betegner skillet mellom primære (enkle) og sekundære (komplekse) talesjangre som vesentlig. Romaner, drama og vitenskapelige undersøkelser er eksempler på sekundære eller komplekse talesjangre. I formingsprosessen tar disse opp og såkalt foredler forskjellige primære (enkle) sjangre som har sin opprinnelse i det forfatteren kaller umiddelbar talekommunikasjon. De primære sjangrene som foredles i dannelsen av sekundære sjangre gjennomgår omforming og får bestemte trekk: De mister blant annet sine umiddelbare relasjoner til den reelle virkeligheten og andres ytringer. Bakhtin konkluderer med at en klar forståelse av ytringers generelle natur og skillet mellom primære og sekundære ytringer er en nødvendighet innenfor alle former for språkvitenskap (Bakhtin, 1998, s. 1-4).

Skillet mellom setning og ytring ligger ifølge forfatteren blant annet i at setninger ikke har evnen til å definere det forfatteren omtaler som en aktivt svarende posisjon. Dette skjer først når setningen har blitt en hel ytring (Bakhtin, 1998). Slik jeg tolker forfatteren, forekommer det først når en setning er omkranset av en kontekst. Det er kun når en setning får mening i denne spesifikke konteksten, at en setning blir meningsbærende element i en ytring. Videre er

alle ytringer, ifølge Bakhtin, et ledd i en kjede av talekommunikasjon: «Ytringa representerer talarens aktive posisjon i ei eller anna tematisk sfære. Alle ytringer er difor først og fremst karakteriserte ved sitt tematiske innhald» (Bakhtin, 1998, s. 27). Et sentralt poeng i Bakhtins argumentasjon, er at individuelle taleerfaringer blir utformet og utvikler seg i umiddelbart samspill med andres ytringer. Ytringene våre består av andres ord, gjennom å være det forfatteren betegner som fulle av dialogiske overtoner i form av gjenklang av andre ytringer. Disse ytringene er knyttet til i et gitt fellesskap der kommunikasjonen finner sted. Grensen for ytringene vedtas av bytte av talende subjekt. Ytringer reflekterer hverandre gjensidig, hevder forfatteren videre (Bakhtin, 1998, s. 32-38). Gjennom å ytre seg, får elevene som inngår i undersøkelsen mulighet til å uttrykke sin opplevelse av sekvenser i tilbakemeldingsverktøyet.

2.2.2 Om å ta stilling

John W. Du Bois (2007) beskriver at noe av det viktigste vi gjør med ord, er å «take a stance», eller å ta stilling. Det å ta stilling er ikke noe en har, eller noe som eies av en indre psyke, men noe en gjør – noe en tar. Fra et dialogisk perspektiv står intet *stance* alene. En kan se dette poenget i lys av Bakhtins perspektiver på dialogiske overtoner.

Det å ta stilling er en evaluerende handling eid av en sosial aktør, som videre kan sies å forene tre aspekter ved sosialt liv: Handling, ansvar og verdi (Du Bois, 2007). Stillingtaking som handling utføres i offentlige rom av dialogisk interaksjon, og både påvirker og blir påvirket av samhandlingen med og til andre deltakere. Forfatteren hevder at stillingtaking innebærer eierskap: Om en tar stilling til noe, eier man det. Spørsmålet om hvem som tok hvilken stilling, huskes normalt over tid. Alt er derfor koblet til en sosial aktør med et navn, en historikk og en identitet (Du Bois, 2007). Aktørens eventuelle eierskap til egne stillinger kan derfor være av betydning for analysen av datamaterialet.

Stillingtaking er, slik jeg forstår Du Bois, nært sammenkoblet med såkalt «dialogicality» og intersubjektivitet (Du Bois, 2007, s. 139-142). Forfatteren beskriver «dialogicality», etter min fortolkning «dialogitet», som noe som kommer til syne i form av at en stillings-takers ord stammer fra, og engasjerer seg videre med, ordene til de som har snakket før. Om en inkluderer dialogen i analysen av stillingtaking, rommer analysen gjerne såkalt intersubjektivitet.

Du Bois forstår begrepet som forholdet mellom en aktørs subjektivitet og en annens. Det å ta stilling må nødvendigvis påkalle en evaluering på ett eller annet plan, enten gjennom påstand eller slutning. Stillingtaking både stammer fra og har konsekvenser for sosiale aktører, hvorav liv er påvirket av de stillinger de og andre tar (Du Bois, 2007).

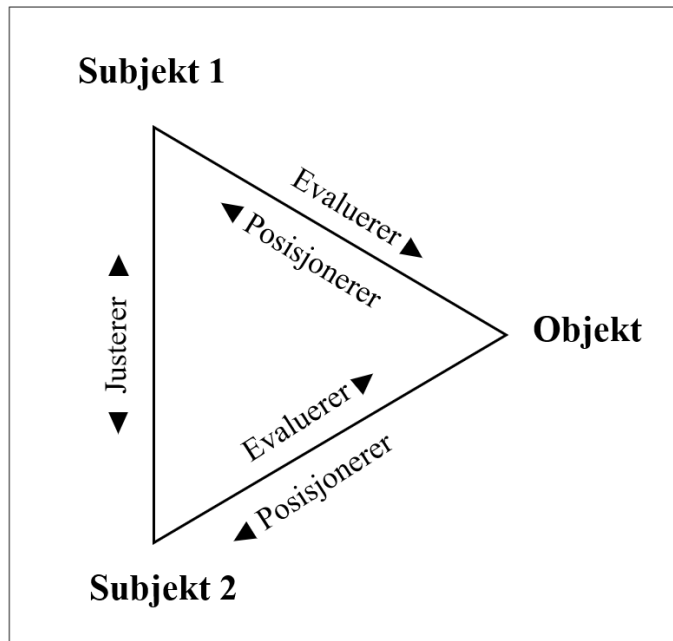
Når en omtaler enighet i samtaler, gjelder det som regel personen som blir adressert (Du Bois, 2007). En slik type stillingtaking kalles gjerne for *alignment*, eller justering: «Alignment can be defined provisionally as the act of calibrating the relationship between two stances, and by implication between two staketakers» (Du Bois, 2007, s. 144). Det er vanlig at deltakere i samtaler markerer denne justeringen med interjeksjonene *ja* og *nei*, eller gester som å riste eller nikke på hodet. Et sentralt poeng hos forfatteren er imidlertid at deltakerne ofte lar sin egen justering være implisitt, gjennom å la lytteren utrede denne basert på en sammenligning av relevante standpunkt. Rollen til implisitt stillingtaking er spesielt viktig i håndteringen av intersubjektivitet, hevder forfatteren videre (Du Bois, 2007).

Hvis stillingtaking er en handling, kan vi forvente å lokalisere denne i ytringer (Du Bois, 2007). Samtidig er stillingtaking mer enn kontekstløs konnotasjon av ord eller setninger. Det er minst tre faktorer til vi må vite om et gitt tilfelle av stillingtaking, argumenterer forfatteren: Hvem er stillings-takeren, hva er stillingens objekt og hvilke eller hvilken stilling responderer stillings-takeren til? For at en gitt stilling skal gi mening, må vi ikke bare vite hvem som snakker, men også hva de snakker om (objektet). Vi må blant annet kjenne til objektet eller målet som en spesifikk stilling er rettet mot. En fortolkning av ytringer i umiddelbar nærhet i tid, referanser gjennom pronomen eller andre måter å referere, bidrar ofte til å identifisere det relevante objektet i en stilling. Forfatteren konkluderer, i tråd med Bakhtin, at stilling er et resultat av ytringer, ikke setninger: Ytringer er «inherently embedded», eller innebygget, i sine dialogiske kontekster (Du Bois, 2007, s. 149). Forfatteren konkluderer etter min fortolkning med at ingen stilling står alene, slik også Bakhtin omtaler dialogiske overtoner.

Subjektivitet og posisjonering går hånd i hånd i den forstand at posisjonering regelmessig påkaller en dimensjon av subjektivitet (Du Bois, 2007). Et typisk eksempel vil være pronomenet *jeg* og affektive verb som *liker*. Den affektive stillingen predikerer spesifikke aspekter ved subjektets følelser, og posisjonerer den talende subjektivt langs en skala av affeksjonsverdi. Samtidig pleier predikativ som «like» å vise til også objektet som subjektet viser til. I forfatterens tiltenkte eksempel der «Jamie» ytrer at «Jeg liker denne

sangen», er *jeg* («Jamie») stillings-subjektet, *liker* en posisjonering eller vurdering, og *denne sangen* stillingens objekt (Du Bois, 2007, s. 153). Jeg tolker forfatteren dit hen at dette utgjør eksempler på affektiv stillingtaking. En stillings-taker kan også posisjonere seg langs en såkalt epistemisk skala, eksempelvis gjennom å presentere seg selv som kunnskapsrik eller ignorant (Du Bois, 2007). Etter egen fortolkning utgjør dette et eksempel på epistemisk stillingtaking. I analysen av datamaterialet vil det være nærliggende å identifisere eksempler på epistemisk og affektiv stillingtaking.

Subjektivitet figurerer som nevnt i stilling, først og fremst i form av posisjonering. Det eller den som posisjonerer seg, er typisk det snakkende subjektet – eller stillingstakeren. I den dialogiske realiseringen av stillingtaking, er den subjektive orienteringen til stilling gjerne delt mellom flere enn én deltaker. Det kaller Du Bois for «shared stance object», eller delt stillingsobjekt (Du Bois, 2007, s. 159). Som navnet antyder, forutsetter intersubjektivitet subjektivitet. Forfatteren lanserer derfor det som kalles *stillingstriangelet*, ettersom en stillings-handling kan skape tre typer stillings-konsekvenser på samme tid. Gjennom å ta stilling, evaluerer stillings-takeren et objekt, posisjonerer et subjekt (vanligvis selvet) og justerer seg etter andre subjekter. Forfatteren definerer «The Stance Triangel» slik: «Stance is a public act by a social actor, achieved dialogically through over communicative means, of simultaneously evaluating objects, positioning subjects (self and others), and aligning with other subjects, with respect to any salient dimension of the sociocultural field» (Du Bois, 2007, s. 163). Stillingstriangelet er oversatt i figur 1:



Figur 1: Egen oversettelse av «The Stance Triangle» (Du Bois, 2007, s. 163).

Et sentralt poeng er at stillings-takere posisjonerer seg samtidig som de evaluerer et delt stillings-objekt, som illustrert av vektorene i figur 1. Gjennom å posisjonere seg selv, definerer stillings-takere ifølge Du Bois også justeringene med hverandre, enten justeringen er konvergent eller divergent (Du Bois, 2007). Tilbakemeldingsverktøyet ber elevene ta stilling til om de anbefaler eller ikke anbefaler en gitt kunst- eller kulturopplevelse. I gruppeintervjuene blir elevene bedt om å ta stilling til ulike sekvenser i tilbakemeldingsverktøy. Begrepene stillingtaking, stillingens objekt og subjekt, justering og intersubjektivitet blir derfor sentrale i analysen av datamaterialet.

2.3 Diskurs, meningsnettverk og identitet

James Paul Gee (2014a) skiller mellom diskurs (med liten d) og Diskurs (med stor D). Gee betegner diskurs (med liten d) som språk i bruk i spesifikke kontekster. Når en studerer språk i bruk, studerer en ikke utelukkende språket som et abstrakt system («grammatikk»), men også i form av å studere faktiske ytringer eller setninger i tale eller skrift i spesifikke kontekster i tale, lytting, skriving og lesing (2014a, s. 19). Gee argumenterer imidlertid for at mennesker ikke kun snakker og handler som individer, men også som medlemmer av ulike sosiale og kulturelle grupper (Gee, 2014b, s. 181). Mennesker oppfinner ikke sitt eget språk, men arver det fra andre. De sosiale gruppene der vi deler konvensjoner om hvordan en skal bruke og fortolke språk, er mange og varierte. Gees perspektiver samsvarer etter min vurdering derfor med Bakhtins tidligere nevnte perspektiver på dialogiske overtoner.

Sentralt i Gees argumentasjon, er imidlertid at alle grupper har sine distinkte måter å bruke ord på knyttet til særegne identiteter og aktiviteter. Gee bruker Diskurs-begrepet om dette sosiale språket anvendt i kombinasjon med særegne måter å handle på, interagere med andre, tro, kle seg og anvende distinkte verktøy og objekter i særegne miljø. Når vi utøver en identitet ute i verden, bruker vi altså ikke kun språket alene. Diskurs (med stor D) handler om å være «typer mennesker», konkluderer Gee (Gee, 2014b, s. 181-184). I doktoravhandlingene til Sylvi Penne og Dag Skarstein, anvender forfatterne det norske ordet *meningsnettverk* om Gees Diskurs-begrep (Penne, 2006, s. 39; Skarstein, 2013, s. 30).

Gee argumenterer videre for at vi snakker, lytter, skriver og leser som spesifikke typer mennesker, eksempelvis som elever eller lærere (Gee, 2014a). Disse identitetene organiserer våre sosiale verdener, hevder Gee. Vi tolker det å si og å gjøre noe i lys av identiteter, som ulike typer mennesker eller roller i et samfunn. Når en snakker eller skriver, designer en ifølge Gee eget språk for å si og å gjøre hva vi ønsker eller håper. Identitet er et komplekst konsept, og en kan omtale begrepet på to nivå: Som sosial distanse (nærhet i relasjon) og sosialt signifikante typer mennesker. Sosialt signifikante typer mennesker er identiteter som er anerkjent av ulike sosiale grupper. De er situerte i form av at de er vedtatt og anerkjent i spesifikke vis i og for spesifikke kontekster. Mennesker har flere slike identiteter, kan miste og avvise noen, og kan stadig få nye. Disse identitetene kan være delte, forhandlede, omstridte, forsøkte eller improviserte (Gee, 2014a, s. 22-23). I det følgende er det nærliggende å analysere hvordan elevene som inngår i undersøkelsen eventuelt gir uttrykk for sine identiteter gjennom å ta ulike stillinger. I tillegg vil det være relevant å analysere hvordan elevene posisjonerer og justerer seg selv og egne identiteter i dialog med sine medelever.

2.4 Undersøkelsens relevans i skolens styringsdokumenter

Et av ET-prosjektets mål er at grunnskoleelever skal interagere med tilbakemeldingsverktøyet i skoletiden, fortrinnsvis som en del av undervisningen i etterkant av kunst- og kulturopplevelser i regi av DKS. Design av tilbakemeldingsverktøyet kan derfor ses i lys av ulike føringer i skolens styringsdokumenter, især gjeldende læreplan.

2.4.1 Kritisk tenkning og refleksjon

Beate Børresen hevder at norske elever skal tenke selv og oppmuntres til å komme frem til egne svar i eksempelvis etikk- og samfunnsspørsmål (Børresen, 2019). Ifølge Børresen omfatter kritisk tenkning både ferdigheter og holdninger. Disse ferdighetene rommer blant annet å kunne stille spørsmål, argumentere og vurdere. Det å være kritisk består eksempelvis av å kunne vurdere noe som påstås, mot til å stole på egne meninger, anvende saklig språk, å kunne begrunne påstander og å vise et åpent sinn for alternative måter å forstå noe på. Børresen konkluderer slik: «For de eldre elevene kan nettopp det å ha og forsvare egne meninger være et viktig skritt mot å tenke kritisk, hvor det å tenke selv og å våge å skille seg ut er viktig» (2019, s. 19).

Kritisk refleksjon er et konsept som har vært gjenstand for debatt (Smith, 2011). John Dewey (1910) beskriver etter min fortolkning hvordan refleksjon i form av tenkning ikke kun innebærer en sekvens av ideer, men en konsekvens. Med det menes en rekkefølge som kjennetegnes av at hver del bestemmer den neste delen som et riktig utfall. Hver del lener seg i sin tur på den foregående del. Påfølgende deler av den reflekterende tanke vokser altså ut av og støtter hverandre. Sagt med andre ord er hver fase i tankeprosessen, slik jeg forstår Dewey, et skritt fra noe til noe. Ifølge Dewey foregår imidlertid ikke refleksjon i et vakuum, ettersom ulike måter å tenke på, eller tankeoperasjoner, blander seg inn i hverandre (1910, s. 3, 7).

Dewey knytter videre refleksjon til problemløsning: «Demand for the solution of a perplexity is the steady and guiding factor in the entire process of reflection. (...) The problem fixes the end of thought and the end controls the process of thinking.» (1910, s. 11-12). Forfatteren konkluderer med at refleksjon nødvendigvis må være strevsomt på ett eller annet plan:

Reflective thinking is always more or less troublesome because it involves overcoming the inertia that inclines one to accept suggestions at their face value; it involves willingness to endure a condition of mental unrest and disturbance. Reflective thinking, in short, means judgment suspended during further inquiry; and suspense is likely to be somewhat painful. As we shall see later, the most important factor in the training of good mental habits consists in acquiring the attitude of suspended conclusion, and in mastering the various methods of searching for new materials to corroborate or to refute the first suggestions that occur. To maintain the state of doubt and to carry on systematic and protracted inquiry—these are the essentials of thinking. (Dewey, 1910, s. 13)

Elizabeth Smith (2011) hevder summativt at Dewey beskriver kritisk refleksjon som problemløsning eller undersøkelse forårsaket av et øyeblikks tvil. Hva skiller så refleksjon fra kritisk refleksjon?

Jack Mezirow (1998) hevder at refleksjon utgjør en retur til erfaring. Refleksjon kan eksempelvis innebære bevissthet om et objekt og hendelse, inkludert tanke, følelser, intensjoner og handling. Refleksjon kan også innebære å ta noe i betraktning eller forestille seg alternativer. En kan derfor reflektere om sin egen refleksjon. Forskjellen ligger ifølge forfatteren i at refleksjon ikke nødvendigvis innebærer at en gjør en vurdering av hva som blir reflektert om. Det er dette som skiller kritisk refleksjon fra refleksjon, hevder Mezirow. Den kritiske refleksjonen kan være implisitt (ubevisste valg basert på verdier vi allerede har assimilert) eller eksplisitt: Sistnevnte innebærer at en bringer prosessen rundt et valg til sin bevissthet for å undersøke og vurdere årsakene til valgene en tar (Mezirow, 1998).

Ulike former for kritisk tenkning og refleksjon vil nødvendigvis måtte innebære ulike kunnskaper og ferdigheter. Av den grunn vil sentrale definisjoner i gjeldende læreplan som er relevant for undersøkelsen bli presentert i det følgende.

2.4.2 Sentrale definisjoner

I forbindelse med utformingen av kompetansemål i gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20), fastsatte Kunnskapsdepartementet følgende definisjon av kompetanse: «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5). Videre heter det at «forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg. Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5). I samme dokument er flere aktuelle handlingsverb beskrevet i form av eget vedlegg (Kunnskapsdepartementet, 2018).¹ Disse presenteres i tabellen under:

¹ Disse er ikke fastsatte av Kunnskapsdepartementet, men er ment å bistå læreplangruppene i arbeid med å utforme kompetansemål.

Tabell 1:

Beskrivelser av handlingsverb (Kunnskapsdepartementet, 2018).

| Handlingsverb: | Beskrivelse: |
|-----------------------|--|
| Å analysere | .. «er å undersøke en sak, en gjenstand eller et begrep for å få avdekket et budskap eller en mening. Å analysere kan bety grundig og systematisk behandling av enkeltelementer og sammenhengen mellom dem.» |
| Å beskrive | .. «er å skildre eller gjengi en opplevelse, situasjon, arbeidsprosess eller et faglig emne. Å beskrive noe kan også være å bruke relevante fagbegreper for å systematisere kunnskap om emnet.» |
| Å reflektere | .. «er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. (...) Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse.» |
| Å tolke | .. «er å bygge opp en oppfatning eller forståelse av meningsinnholdet i et fenomen, en praktisk situasjon eller et kunstnerisk uttrykk. Forståelsen bygger ofte på en analyse av enkeltelementer og sammenhengen mellom dem.» |
| Å vurdere | .. «er å overveie ulike sider ved et saksforhold eller synspunkt. Det kan også omfatte å bedømme kvaliteten ved et produkt eller en prosess. En vurdering resulterer ofte i en beslutning, en bedømmelse eller en konklusjon.» |

2.4.3 Generelle og domenespesifikke ferdigheter og kompetanser

En kan etter egen fortolkning skille mellom det en kan kalle generelle og domenespesifikke ferdigheter og kompetanser i LK20. De generelle ferdigheter og kompetanser kjennetegnes av å ikke være begrenset til enkeltfag – slik som de grunnleggende ferdighetene i form av å kunne skrive, lese, uttrykke seg muntlig, regne og å kunne anvende digitale verktøy i alle fag. De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling er også fagovergripende (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse ferdighetene og temaene omtales eksplisitt i læreplanverket som gjeldende for flere fag.

Delkapittel 1.3 (*Kritisk tenkning og etisk bevissthet*) omtaler kritisk tenkning slik: «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Både praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid forutsetter dessuten evne til å reflektere og gjøre vurderinger. Delkapittelet omtaler også kritisk refleksjon:

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6)

Læreplanens overordnede del omtaler dessuten at elever som lærer å «(...) uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Avhengig av hva slags kunst- og kulturopplevelse grunnskoleelever skal vurdere i hvert enkelt tilfelle, kan ulike bestemmelser i fagspesifikke læreplaner være aktuelle (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette illustreres i tabell 2 under. Under overskriften *Underveisvurdering* heter det i ulike skolefag:

Tabell 2:

Fremstilling av utdrag i fagspesifikke læreplaner (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

| | <i>Videre viser og utvikler elevene kompetanse når de..</i> | |
|------------------------------|---|--|
| Fag: | 7. trinn | 10. trinn |
| KRLE (RLE01-03) | .. i samtaler og meningsbrytninger uttrykker egne meninger og viser at de kan ta ulike perspektiver | .. bruker kilder på en kritisk måte, gjør rede for ulike standpunkter og reflekterer over spørsmål som det er stor uenighet om. |
| Kunst og håndverk (KHV01-02) | .. reflekterer over visuelle virkemidler, kulturelle referanser (...) | .. reflekterer over miljøbevisst forbruk, visuelle virkemidler, kulturelle referanser og håndverkskvalitet. |
| Musikk (MUS01-02) | .. får anledning til å (...) uttrykke forståelse av og formidle egne meninger om samfunnsmessige fenomener og utfordringer. | Elevene viser også kompetanse når de setter ord på og drøfter hva sang, andre vokale uttrykk og dans kan bety i et samfunn og når de drøfter etiske problemstillinger knyttet til ulike uttrykk. |
| Norsk (NOR01-06) | .. (...) argumenterer muntlig og skriftlig. | bruker fagspråk, argumenterer, reflekterer og eksperimenterer i muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål. |
| Samfunnsfag (SAF01-04) | .. (...) reflekterer over moglege svar på spørsmål om fortid, notid og framtid (...). Elevane viser og utviklar òg kompetanse når dei reflekterer over seg sjølve og andre som ein del av ulike fellesskap. | reflekterer over seg sjølve og andre som ein del av samfunnet, og korleis dei kan påverke sitt eige og andre sine liv i dag og i framtida. |

2.4.4 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning er forankret i flere av skolens styringsdokumenter. Opplæringslovas § 1-1 uttrykker at «elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998, §1-1). I gjeldende læreplan, LK20, heter det i overordnet del:

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene (...). Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

Videre omtaler overordnet del at «elevmedvirkning må prege skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Et fellestrekk for samtlige av grunnskolens fagplaner, er bestemmelsen om at «læreren skal leggje til rette for elevmedverknad» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Denne formuleringen i alle fagplaner er ny i LK20.

2.4.5 Kunstens og kunstkritikkens posisjon i skolen

I læreplanens generelle del omtales betydningen av kunst og kultur for hver enkelt elev: Læreplanen knytter kunst- og kulturuttrykk til hver elevs personlige utvikling, og at kulturelle opplevelser har en egenverdi i seg selv. Av den grunn skal elevene oppleve «et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I tillegg skal opplæringen danne «hele mennesket», blant annet gjennom at elevene får kunnskap om og innsikt i kunst og kultur. Ifølge den overordnede delen skjer også danning gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisning og skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Stortingsmeldingen *Oppleve, skape, dele Kunst og kultur for, med og av barn og unge* omtaler som nevnt at barn og unge skal få medvirke i spørsmål som angår kunst og kultur (Meld. St. 18 (2020-2021)). Anette Therese Pettersen (2022) problematiserer at stortingsmeldingen vektlegger viktigheten av å styrke barn og unges kritiske refleksjon, samtidig som stortingsmeldingen knapt omtaler ordet «kritikk». Barn og unges involvering i kritikk omtales kun ved én anledning i stortingsmeldingen, hevder forfatteren. Forfatteren beskriver at kritikken er et vis å gå i dialog med kunsten. Videre betegner Pettersen kunstkritikk som praksis på bakgrunn av at en kan tenke over egne kunstopplevelser og se disse i sammenheng med andre sider av livet. Kritikk består sjangertypisk av tre elementer: å beskrive, å vurdere og å begrunne vurderingen. Forfatteren fremhever likevel at vesentlige deler av eksisterende kritikkteori innenfor scenekunst tar «(...) utgangspunkt i tilskuere som aktivt forholder seg til kunstformen, som er oppmerksomme og aktive i møte med forestillingen og som sosialt som regel opplever forestillingen sammen med en liten gruppe eller ingen andre bekjente» (Pettersen, 2022, s. 350). Slik jeg tolker Pettersen, behøver ikke denne forutsetningen å være gjeldende når skoleelever opplever (scene)kunst som en del av DKS-tilbudet. Elever har stort sett ikke mulighet til å velge hvorvidt de skal oppleve en kunstopplevelse, og opplever kunsten stort sett med sine medelever (Pettersen, 2022).

2.4.6 Sammenheng mellom læreplan, DKS og tilbakemeldingsverktøy

Det er blitt vist til hvordan skolens styringsdokumenter omtaler både fagspesifikke mål gjennom fagplaner, domenegenerelle ferdigheter og kompetanser, betydningen av kunst- og kulturuttrykk og at elevene skal medvirke. En kan derfor hevde at tilbakemeldingsverktøyet bør balansere ulike krav og bestemmelser som legger føringer for skolens undervisning. Bruk av tilbakemeldingsverktøyet i undervisningstid kan få et solid fundament i form av å øve elevene i relevante ferdigheter, kompetanser og tenkemåter i etterkant av DKS-besøk. Det er med andre ord utilstrekkelig å begrense verktøyet til å be elevene om å ta affektiv stilling i form av at elevene «liker» eller «ikke liker» en kunst- eller kulturopplevelse: Både fordi data fra slik stillingtaking er av begrenset verdi for den eller de som skal motta denne informasjonen (mottaker), men også fordi en slik begrensning etter mitt syn representerer en tapt mulighet for elevenes læring og medvirkning, samt øving av kritisk refleksjon i form av anstrengende tankeprosesser.

2.5 Tidligere forskning

2.5.1 Fremgangsmåte

Både Oria (Universitetsbiblioteket) og Google Scholar ble anvendt i søk etter litteratur av relevans for forskningsspørsmålene.² Selv om stillingtaking ser ut til å utgjøre tema i en del utdanningsforskning, er det etterlatte inntrykk at forskningen på stillingtaking i utdanningskontekster har plass til flere bidrag (Abrar, 2020). Det gjelder spesielt for forskning på stillingtaking når elever bidrar i designprosesser. Stillingtaking er imidlertid i ferd med å få økt popularitet innenfor utdanningsforskning (Delli & Dumanig, 2022). I denne masteroppgaven er de følgende empiriske studiene relevant å drøfte, ettersom disse anvender lignende teoretiske og analytiske begreper i undersøkelser av unge menneskers stillingtaking.

2.5.2 Tidligere forskning på unges stillingtaking

Emily Oswald, Line Esborg og Palmyre Pierroux (2022) undersøkte Norsk Folkeminnesamlings innsamling av Internett-*memes* (en spesifikk form for digital media) ved hjelp av ungdommer på 16-19 år. Forfatterne gjennomførte refleksiv tematisk analyse av syv ungdommers stillingtaking i videoopptak av intervju og gruppediskusjoner. Gjennom analyse av 120 meme-bidrag med beskrivende tekst og syv spørreskjema mot slutten av prosjektet, undersøkte forskerne dessuten hvordan stillingtaking ble viklet inn i ungdommens tilnærming til å beskrive konkrete memes. Analysen av ungdommens stillingtaking demonstrerte ungdommens nyanserte og sofistikerte fortolkninger av meme-bidragenes innhold og form. Gjennom utvelgelse og kontekstualisering orienterte ungdommen seg i retning av å være meme-lesekyndige eksperter, gjennom å anerkjenne muligheten for at andre forskere og fremtidige brukere av arkivet ville trenge denne kunnskapen for å fortolke meme-innholdet (Oswald, Esborg & Pierroux, 2022).

Mukhlash Abrar (2020) har undersøkt stillingtakingens natur og deltakeres identitet i klasseromsinteraksjon. Forfatteren observerte interaksjon mellom lærer og elever i to ulike

² Følgende litteratursøk ble eksempelvis utført i Oria (Universitetsbiblioteket): «Tittel inneholder critical reflection OG Alle felt inneholder students OG Alle felt inneholder school» (373 treff). Tillegget «IKKE Alle felt inneholder adults» reduserte antall treff til 351. Et nytt tillegg, «OG Alle felt inneholder ICT» reduserte totalt antall treff til fem. Søkestrengen «'Stance-taking' + 'students'» resulterte i 91 treff i samme database. I tillegg ble den såkalte «snøballmetoden» anvendt for å finne litteratur som går igjen i de ulike litteraturlistene. Spesielt Du Bois var hyppig sitert i litteraturen.

utdanningsinstitusjoner, og festet disse til lydbånd og feltnotater. Den ene klassen var en klasse på offentlig videregående med 35 elever, den andre klassen utgjorde fire elever i privatundervisning i engelsk. Abarar fant, gjennom analyse av transkripsjonene med Du Bois' (2007) stillingstriangel som bakteppe, at deltakerne generelt tok flere epistemiske stillinger. Læreren tok flere evalueringstilstander enn studentene i interaksjonen. Forfatteren fant dessuten at identitet er en dynamisk enhet, ettersom deltakerne konstruerte et mangfold av diskursive identiteter når de tok stilling – slik som å være en talende, en besvarende og en evalueringstilstand. Disse mange identitetene er også et uttrykk for at klasseromsinteraksjon er kommunikativ og dynamisk, ettersom læreren ikke er alene om å ta stilling i interaksjonen (Abarar, 2020).

Rami Maher Delli og Francisco Perlas Dumanig (2022) gjennomførte en kvalitativ undersøkelse av stillingstilstand og konstruksjon av identitet i interaksjon mellom fem forelesere og ti masterstudenter innen lingvistikk og engelsk som andrespråk. Forfatterne fant, gjennom samtaleanalyse av ti lydopptak av veiledningstimer, at både forelesere og masterstudenter både tar stillingstilstand og konstruerer sine mange identiteter i interaksjon med hverandre: Forelesere posisjonerer seg selv som mentorer, eksperter og ledere. Studentene posisjonerer seg som ikke-eksperter og følgere. Forfatterne finner at epistemisk stillingstilstand ofte finner sted i interaksjonen, og at undervisere anses som epistemiske autoriteter. Forfatterne finner også at i interaksjonen mellom studenter og undervisere, portretterer aktørene samarbeidende identiteter fra start til slutt (Delli & Dumanig, 2022).

2.5.3 Elevers opplevelse av DKS-tilbudet

I rapporten *Opplevelser av Den kulturelle skolesekken (DKS)* formidler Sosiologisk poliklinikk funn fra en undersøkelse som omfatter 15 klasser på fem ulike ungdomsskoler i Trøndelag (Løver, et al., 2022). Klassene var fordelt på tre ulike DKS-produksjoner. Gjennom tematisk analyse av fokusgruppeintervju finner forfatterne at elevene verdsetter DKS-tilbudet i form av å betegne dette som «et avbrytning» fra skolehverdagen. I tillegg tilrår rapporten at elevene får anledning til å samtale om hva de har opplevd i etterkant, da elevene i undersøkelsen hevder at «etterpåsamtaler» gjennomgående begrenser seg til samtaler elevene imellom fremfor som en del av undervisningen i etterkant av kunstopplevelsen (Løver, et al., 2022, s. 28).

3. Metode

Ettersom undersøkelsen inngår som en del av en større designprosess (ET-prosjektet), vil det først bli gjort rede for aktuelle perspektiv på design. Deretter vil datainnsamlingen bli beskrevet i lys av metodelitteratur.

3.1 Perspektiver på design

3.1.1 Designtenkning

Goldman et al. beskriver designtenkning som komplekst: Begrepet omhandler konsepter, prosesser og utvikling av disposisjoner som guider tanker og handling i innovativ problemløsning (Goldman et al., 2013). Rim Razzouk og Valerie Shute (2012) beskriver at designtenkning generelt er definert som en analytisk og kreativ prosess som engasjerer personer i muligheter til å eksperimentere, skape prototyper av modeller, samle feedback og designe på ny. Sagt med andre ord rommer designtenkning som prosess brukerempati, definisjon av problem, iterasjon, prototyping og testing (Hvidsten et al., 2021).

Som en del av ET-prosjektet, har det blitt samlet inn innspill fra ulike berørte aktører. Kulturtanken har eksempelvis arrangert møter for å innhente perspektiver fra lærere og andre aktører tilknyttet DKS-tilbudet. Prosjektgruppen har dessuten hatt jevnlige møter for å diskutere ulike modeller som grunnlag for prototyper. Denne undersøkelsen representerer, som illustrert i delkapittel 3.1.4, altså en første utprøving av tilbakemeldingsverktøyet.

3.1.2 Designbasert forskning

Designbasert forskning kan blant annet kjennetegnes av prosesser som er teoretisk orienterte, samarbeidende, fleksible og iterative (McKenney & Reeves, 2019, s. 82). Susan McKenney og Thomas C. Reeves beskriver en generisk modell på designbasert forskningsprosess som består av seks såkalte sub-sirkler. Disse sub-sirklene illustrerer en prosess som består av analyse og utforskning, design og konstruksjon og evaluering og refleksjon. De fleste tilfeller av designbasert forskning innebærer at en minimum arbeider i sub-sirkler om design og konstruksjon og evaluering og refleksjon flere ganger. I rapporteringen av et prosjekt, som

denne konkrete utprøvingen av første iterasjon, er alle disse sub-sirklene gjerne gruppert sammen (McKenney & Reeves, 2019). Masteravhandlingen må imidlertid også ses som en del av ulike sub-sirkler i en større designbasert prosess – altså ET-prosjektet som helhet. Dette kommer av et uttalt formål om at funn fra første utprøving skal kunne utgjøre bidrag i fremtidig design, konstruksjon, evaluering og refleksjon av prototyper, verksteder og intervjuer i ET-prosjektet.

3.1.3 Service- eller tjenstedesign

Service design (heretter SD) kan bidra til å løse viktige utfordringer som organisasjoner kan møte (Stickdorn et al., 2018, s. 19). Begrepet er sammensatt og kan forklares på flere vis. I boken *This is service design doing* (2018) forklares SD som noe som har røtter i designtenkning, og som innebærer en kreativ og menneskesentrert prosess i forbedring av service og i designet av nye servicer (Stickdorn et al., 2018). Stickdorn et al. skiller videre mellom fem mulige forklaringer på SD, hvorav SD som tankesett er mest aktuell i denne sammenheng (2018, s. 21-22). Som tankesett betegnes SD som pragmatisk, samskapende og *hands-on*. Iterasjoner, arbeid med en serie gjentakende, utdypende, eksplorerende løkker, betegner forfatterne som absolutt sentrale. Praktikere tar derfor sikte på korte sykluser i begynnelsen: Det vil inkludere tidlig tilbakemelding fra brukerne, tidlig bruk av prototyper og det forfatterne betegner som «quick-and-dirty experiments» (2018, s. 21). Datainnsamlingen i denne undersøkelsen kan forstås som et eksempel på en slik innledende «quick-and-dirty»-eksperimentering i en designprosess.

Stickdorn et al. beskriver videre seks prinsipper for det de kaller «service design doing»: Menneskesentrert, samarbeidende, iterativ, sekvensiell, ekte og holistisk (2018, s. 26). Forfatterne vektlegger særlig betydningen av det iterative: Herunder å starte med små, billige forsøk og eksperiment, tillate disse å feile og å lære fra disse feilene, og tilpasse prosessen på veien (Stickdorn et al., 2018). Denne undersøkelsen kan således regnes å være et eksempel på innledende eksperimentering som kan hjelpe ET-prosjektet videre på veien mot en ferdig applikasjon.

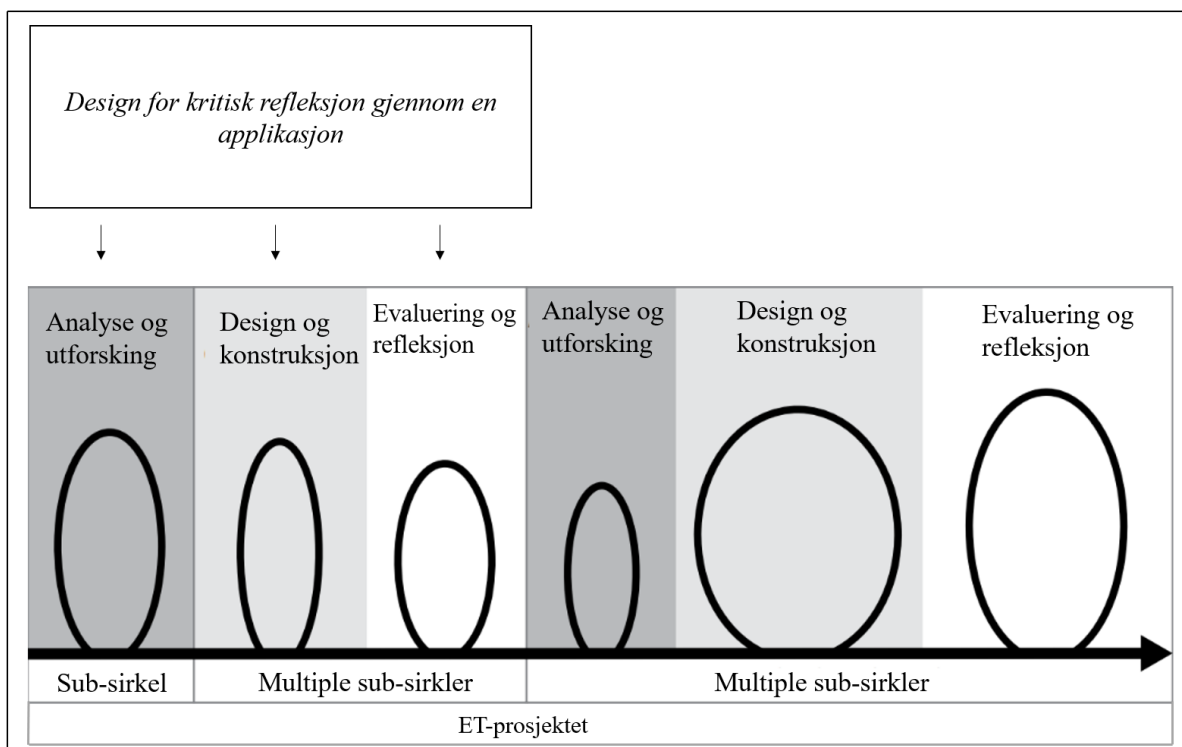
De ovennevnte perspektivene på SD samsvarer med det Hvidsten et al. (2021) omtaler som *tjenstedesign*:

Tjenstedesign er utforming av nye eller forbedring av eksisterende tjenester ved bruk av designmetodikk. Sentrale elementer i utøvelsen av faget er innsiktsarbeid, problemforståelse, brukerinvolvering, idéutvikling, kontinuerlig prototyping og testing. Formålet med tjenstedesign er å utforme gode brukeropplevelser for involverte aktører og å skape tjenester som er sosialt og økonomisk bærekraftige. (Hvidsten et al., 2021, s. 13)

Tjenstedesign handler blant annet om å utvikle tjenester basert på innsikt i brukeres behov, hurtig prototyping og pågående testing av løsninger (Hvidsten et al., 2021, s. 12). Slik jeg tolker de ulike forfatterne, kan begrepet *servicedesign* derfor forneskes til tjenstedesign.

3.1.4 Illustrasjon av undersøkelsens innplassering i ET-prosjektet

Basert på de ulike designperspektivene ovenfor, kan denne undersøkelsens innplassering i ET-prosjektet illustreres i figur 2:



Figur 2: Undersøkelsens innplassering i ET-prosjektet som designprosess. Figuren er selvlaget, og bygger på en oversettelse av McKenney og Reeves generiske modell (2019, s. 82).

Undersøkelsen er et forsøk på å kunne bidra til å informere den fremtidige designprosessen i ET-prosjektet gjennom såkalt «quick-and-dirty»-eksperimentering med tilbakemeldingsverktøy. Sammenhengen mellom denne undersøkelsen og ET-prosjektet vil bli diskutert nærmere i delkapittel 6.3.

3.2 Datainnsamlingen

3.2.1 Beskrivelse

Datainnsamlingen må altså anses å utgjøre første utprøving av tilbakemeldingsverktøyet, og ble gjennomført på en kombinert barne- og ungdomsskole på Østlandet sent 2022. Fem elever på 10. trinn og fire elever fra 7. trinn inngår i utvalget. Datainnsamlingen kjennetegnes av en kvalitativ tilnærming i form av deltakende observasjon og intervjuer basert på semistrukturert intervjuguide. Den deltakende observasjonen består av forskerledet *workshop*, eller verksted. Når en heretter bruker begrepet verksted istedenfor workshop, siktes det til tidsavgrenset økt med utprøving av tilbakemeldingsverktøy på grupperom før intervjuene, ikke grupperommets fysiske egenskaper eller organisering. Det ble arrangert ett verksted per trinn over to etterfølgende dager. I etterkant av verkstedene fikk alle elevene anledning til å ytre seg om det de hadde vært med på i gruppeintervju. På 7. trinn gjennomførte elevene dessuten korte, individuelle intervju. Verksteder og intervju ble tatt opp på lydbånd, forskeren tok dessuten notater underveis. Datainnsamlingen ledet til følgende lydfiler til transkripsjon, vist i tabell 3:

Tabell 3:

Beskrivelse av lydfiler fra datainnsamling.

| Dag 1: 10. trinn | | Dag 2: 7. trinn | |
|---|-----------|---|-----------|
| Beskrivelse: | Varighet: | Beskrivelse: | Varighet: |
| Verksted: (Introduksjon, øvelse om generell appbruk, interaksjon med tilbakemeldingsverktøy) | 12.10 | Verksted: (Introduksjon, øvelse om generell appbruk, kortfilm, interaksjon med tilbakemeldingsverktøy) | 28.11 |
| Gruppeintervju 1: Kari og Fatima | 15.33 | Gruppeintervju 3: Jo og Kim | 21.33 |
| Gruppeintervju 2: Ola, Per og Ahmed | 15.37 | Gruppeintervju 4: Alex og Nikita | 14.26 |
| | | Individuelle intervju: | 1.14-2.03 |

Felles for verksteder på begge trinn, var en kort presentasjon av ET-prosjektet og en kort øvelse knyttet til elevenes bruk av applikasjoner i det daglige (se vedlegg 3 for beskrivelse). Verkstedene inneholdt også visning av hver sin kortfilm som forskervalgt kulturopplevelse³, men visningen ble kun tatt opp på lydbånd på 7. trinn. Verkstedet omfatter dessuten elevenes interaksjon med to forskjellige spørreskjemaer i Microsoft Forms. Skjema 1 bygger på en struktur utformet i samarbeid med andre aktører i ET-prosjektet, og er derfor fokusområdet i denne undersøkelsen – inkludert forskningsspørsmål 2. Intensjonen bak skjema 1, er en sekvensiell struktur som legger til rette for at elevene tar stilling til om de anbefaler eller ikke anbefaler en kunstopplevelse, begrunner denne stillingen og reflekterer kritisk gjennom å sortere begrunnelsen. Skjema 2 er en direkte oversettelse av et spørreskjema finske kulturmyndigheter bruker i etterkant av besøk fra en ordning tilsvarende DKS i Finland (se vedlegg 5). Årsaken til at skjema 2 inngikk i verkstedene, var blant annet at elevene skulle få et sammenligningsgrunnlag. I tillegg hadde dette spørreskjemaet utgjort tema i ulike diskusjoner i ET-prosjektgruppen. Som det fremgår av vedlegg 5, rommer skjema 2 først og

³ 10. trinn så den animerte sort/hvitt-kortfilmen «Paperman» fra 2012 (Disney Studios). 7. trinn så den animerte kortfilmen «Partly cloudy» fra 2009 (Pixar Studios).

fremst spørsmål om følelsesliv og subjektiv relevans. Dette utgjør en kontrast til sekvenser i skjema 1, som blant annet ber elevene om å ta stilling til om de anbefaler eller ikke anbefaler kortfilmen til andre og begrunne denne stillingen i påfølgende sekvenser. Skjemaet inngår av disse grunnene som en del av denne undersøkelsens eksperimentering med tilbakemeldingsverktøyet.

Ettersom undersøkelsen tar sikte på å informere fremtidige iterasjoner av tilbakemeldingsverktøyet, må det understrekes at forskningsspørsmål 2 omhandler hva elevene *synes* om anbefaling i skjema 1 – og ikke hva elevene *har svart* i de konkrete spørreskjemaene i denne første utprøvingen. En kvantitativ analyse av elevenes svar i Microsoft Forms-spørreskjema som konkret og nokså lavoppløselig prototype basert på en ikke-autentisk kunst- eller kulturopplevelse, ville derfor ha vært av begrenset interesse for den videre designprosessen i ET-prosjektet.

3.2.2 Deltakende observasjon

Observasjonsstudier kan gi forskeren tilgang til sosiale situasjoner som aktørene ikke allerede har fortolket (Tjora, 2021). Aksel Tjora viser til en forenklet beskrivelse av en forsker gjennom observasjon studerer hva folk gjør, og i intervjuer hva aktørene sier (at de gjør): «Er man interessert i å finne ut hva folk gjør, bør man, dersom det er mulig, inkludere observasjon som datagenereringsmetode» (Tjora, 2021, s. 62). Ettersom elevene deltok i et verksted som ble ledet av masterstudenten selv, kan en hevde at forskeren var deltakende observatør, og at elevene var kjent med denne rollen (Tjora, 2021, s. 62-68).⁴ Observasjoner fra verksted og intervju ble notert i egne feltnotat i tillegg til lydopptak.

3.2.3 Semistrukturert intervjuguide

Intervjuer er redskap som en kvalitativ forsker kan anvende for å utvikle forståelse for praksisfelt (Postholm, 2017, s. 68). Korte intervjuer kan vurderes på gitte vilkår, eksempelvis at temaet er avgrenset eller ikke spesielt følsomme eller vanskelige. Disse kaller Tjora for fokuserte intervjuer (2021, s. 140).

⁴ Se vedlegg 3 for verkstedøktens struktur.

Ettersom intervjuene skulle følge etter verksted med en estimert varighet på 30 minutter, ble den semistrukturerte intervjuguiden utformet med en tiltenkt varighet på 20-40 minutter per intervju. Det ble utformet en overordnet felles intervjuguide for 7. og 10. trinn, men med ulik ordlyd i sammenligningen av de to spørreskjemaene (se vedlegg 6). Tjora viser til at dybdeintervju kan bestå av tre deler med varierende krav til refleksjon (Tjora, 2021, s. 159-161): Oppvarmings spørsmål er enkle og konkrete spørsmål som etter Tjoras syn ikke stiller store krav til intervjuobjektets grad av refleksjon. Refleksjonsspørsmål legger til rette for at intervjuobjektet kan gå mer i dybden, og forskeren kan ha forberedt stikkord til oppfølgingsspørsmål. Avrundings spørsmål kan på sin side «(...) lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået fra spørsmålene over» (Tjora, 2021, s. 160). Det vil etter min fortolkning også innebære informasjon om veien videre og en takk til intervjuobjektet. Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av en slik struktur (se vedlegg 6).

3.2.4 Forventninger til datainnsamling

Virginia Braun og Victoria Clarke (2022) hevder at en ikke skal stille seg spørsmålet om hvorvidt antakelser påvirker en undersøkelse, men hvordan. Den refleksive forsker reflekterer om antakelser gjennom hele forskningsprosessen (Braun & Clarke, 2022, s. 18). Etter egen fortolkning gjelder det også for masteravhandlingen som rapportering av undersøkelsen. I forkant av intervjuene antok jeg at de utvalgte elevene ønsket å delta for å kunne påvirke videreutviklingen av applikasjonen. Av samme grunn ble det forventet at elevene ville bidra aktivt i verksted og svare ut åpne spørsmål, især elevene på 10. trinn. Innledningsvis var intervjuene tiltenkt å være individuelle, men i arbeidet med forberedelsene til datainnsamling åpnet jeg, i samråd med veileder, opp for intervju i par.

3.2.5 Gjennomføring av intervju i par og grupper

Intervjuene i undersøkelsen ble gjennomført i par eller i grupper på tre elever grunnet et samlet oddetall. Tjora beskriver fokusgruppeintervjuer som en samling av et antall informanter for å diskutere spesifikke temaer eller fokusområder (Tjora, 2021, s. 137).

En mulig styrke med gruppeintervju er at respondentene kan få hjelp til å beskrive hendelser eller erfaringer som gruppe medlemmene har til felles (Postholm, 2017). May Britt Postholm trekker frem at gruppeintervju kan anvendes sammen med andre strategier for datainnsamling for å triangulere. Triangulering innebærer at forskeren kan anvende flere kilder, strategier for datainnsamling, forskningsresultater og teorier for å understøtte sine funn (Postholm, 2017, s. 73, 132). Gruppeintervju kan dessuten virke mindre truende for deltakerne sammenlignet med individuelle dybdeintervju, og kan i likhet med observasjon bruke interaksjonen mellom deltakerne til å generere data (Tjora, 2021, s. 137-138). I denne undersøkelsen var sistnevnte målet: Interaksjonen elevene imellom ble vurdert som spesielt egnet for å oppnå innsikt i hvordan elevene ville velge å omtale de ulike sekvensene i tilbakemeldingsverktøyet.

3.2.6 utfordringer i datainnsamlingen

Datainnsamlingen kjennetegnes av flere metodiske utfordringer. En som undersøker noe påvirkes av en rekke forhold. For å gjøre forskning såkalt refleksiv, må en forsker undersøke egen tolkning og hva som påvirker denne (Tjora, 2021, s. 278). Refleksivitet innebærer praksis av kritisk refleksjon om egen rolle som forsker, samt forskningspraksis- og prosess (Braun & Clarke, 2022, s. 5). Braun og Clarke (2022) argumenterer videre for at disse verdiene innenfor det som kalles kvalitative forskningsparadigmer: Forskeren spiller en rolle som situert fortolker av mening, eller subjektiv historieforteller. Denne subjektiviteten har ifølge forfatterne en verdi, særlig om forskerens subjektivitet er refleksiv i form av å gjøres rede for (Braun & Clarke, 2022, s. 22). Det er derfor rimelig å redegjøre for egen subjektivitet i datainnsamlingen.

Det kan ikke utelukkes at jeg lot min egen deltakelse i observasjonen farge av egne forventninger til elevenes deltakelse i verksted første dag, som illustrert av et utsnitt fra verkstedet med 10. trinn. Elevene har fått i oppgave å skrive ned eksempler på applikasjoner de bruker i det daglige, samt å begrunne hva som gjør applikasjonen god (se vedlegg 3 for presentasjon brukt i verksted). Som det fremgår av vedlegg 7, er elevenes svar svært kortfattede. Tjora beskriver viktigheten av at forskeren reflekterer rundt hvorfor informantene melder seg frivillig til å delta i intervju: Noen kan melde seg på bakgrunn av en premie eller personlige grunner (Tjora, 2021, s. 152). Det er neppe fruktbart å diskutere eventuelle motiv bak informantenes deltakelse, da det etter mitt syn uansett påligger forskeren å tilpasse seg

situasjonene som oppstår uten å la seg farge av tilsynelatende brudd på personlige forventninger. På bakgrunn av erfaringene som ble gjort etter datainnsamling på 10. trinn, fikk elevene på 7. trinn muligheten til å utdype sine svar eller stille spørsmål i korte, individuelle intervju i etterkant av observasjon og parintervju.

I tillegg til egne forventninger til aktørenes bidrag, kan sannsynligvis også eget engasjement for utvikling av applikasjonen ha hatt en utilsiktet påvirkning: Det kan ikke utelukkes at engasjementet for temaet kan gjenspeiles i egen deltakende observasjon og oppfølgings spørsmål underveis. Til tross for at eget engasjement kan oppfattes som støy, er det ifølge Tjora en «nødvendig ressurs» i forskningsarbeid (Tjora, 2021, s. 279).

Det var dessuten utfordrende å intervju barn og unge om komplekse og sammensatte tema uten å tre inn i det en kan kalle «lærerrolle», gjennom å komme med helt eller delvis korrigerende merknader eller unødig detaljerte spørsmål. I arbeidet med transkripsjonen er det etterlatte inntrykket at disse grensene ble utfordret i enkelte intervju (eksempelvis utdrag (7), (14) og (17)). Tidligere erfaring med intervju som strategi for datainnsamling har begrenset seg til intervju av voksne informanter. Det var derfor uventet krevende å få detaljerte svar fra informantene uten å stille til dels ledende eller for kompliserte spørsmål.

Utvalget i det empiriske materialet lite og ikke representativt (9 elever på én skole). Som jeg skal komme tilbake til, kan det nok likevel være mulig å identifisere begreper eller konsepter som kan gjelde for andre caser i den videre designprosessen.

3.3 Om induktiv tilnærming

Om en starter å samle inn data med mål om å identifisere generelle mønstre som kan formes til teorier eller begreper, kan tilnærmingen kalles induktiv (Johannessen et al., 2010, s. 51). Aksel Tjora (2021) beskriver en induktiv fremgangsmåte som eksplorerende og empiri-drevet. Forfatteren beskriver også at en induktiv tilnærming vil innebære antakelser eller utvikling av generelle sammenhenger ut fra observasjon av enkelttilfeller (Tjora, 2021, s. 27, 40). Tjora omtaler også såkalt abduktiv tilnærming, som «(...) starter fra empirien (som induksjon), men hvor teorier og perspektiver spiller inn i forkant av eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 40) Selv om ET-prosjektets rammer og denne undersøkelsens innplassering var

forankret i pedagogisk orientert teori, Kulturtankens tidligere erfaringer og gjeldende læreplan før datainnsamlingen tok til, ble feltarbeidet gjennomført før litteraturgjennomgang og konkretisering av forskningsspørsmål. En kan derfor velge å beskrive tilnærmingen til datainnsamling som først og fremst induktiv.

Styrken med en slik tilnærming er at datainnsamlingen ikke kan ha blitt gjennomført med konkrete utfall for øyet. En mulig svakhet er at datainnsamling etter litteraturgjennomgang kunne ha ført til en spisset intervjuguide, og at egnede oppfølgingsspørsmål i de semistrukturerte intervjuene kan ha gått tapt.

3.4 Forskningens kvalitet

De tre kriteriene *gyldighet* (validitet), *pålitelighet* (reliabilitet) og *generaliserbarhet* anvendes gjerne som pekepinn på kvalitet (Tjora, 2021, s. 259).

Tjora hevder at gyldighet dreier seg om en logisk sammenheng mellom et prosjekts utforming og funn, de spørsmål en ønsker å finne svar på. Sagt med andre ord handler gyldighet altså om forhold mellom en gitt undersøkelse og den verdenen som undersøkelsen tar for seg. Spørsmål om gyldighet omfatter i hvilken grad svarene en finner i forskningen faktisk besvarer spørsmålene vi søker å stille. En forsker kan styrke gyldigheten gjennom å redegjøre for hvordan en praktiserer forskningen ut fra spørsmålene som er stilt (Tjora, 2021).⁵

Pålitelighet omfatter på sin side sammenheng eller intern logikk gjennom hele forskningsprosessen, samt hvordan dette kommer til syne i rapporteringen (Tjora, 2021). Særlig sentralt innenfor kvalitative studier står utvelgelse og presentasjon av empirien, nærmere bestemt sitater og utdrag fra intervju og observasjon: Tjora spør hva disse utdragene representerer sammenlignet med den empirien som ikke legges frem, samt hva slags kriterier som ligger til grunn for hva som velges ut til presentasjon. Det er derfor viktig å gjøre rede for forholdet mellom teoretisk inngang og perspektiver og analyse. Når en omtaler transparens (eller gjennomsiktighet) som grunnlag for pålitelighet, er det da snakk om en utgreiing om

⁵ En måte å gjøre det på, er å gjøre rede for hvilke valg som er tatt i innsamling i data og teoretiske innspill til analyse. På den måten inviteres leseren til å undersøke forskningens relevans og nøyaktighet på kritisk vis. Av denne grunn legges tekstutdrag fra undersøkelsens empiri ved masteravhandlingen i form av vedlegg.

eksempelvis hvorfor en undersøkelse er gjennomført, hvordan empirien er analysert, problematiske forhold underveis og teoretiske perspektiv. Forholdet mellom pålitelighet, gyldighet og transparens oppsummeres slik: «Mens pålitelighet og gyldighet reflekterer hvor godt slike valg tas, handler transparens om hvor godt disse valgene formidles i forskningsrapportering» (Tjora, 2021, s. 264). Hensikten er at leseren skal oppnå et så godt innsyn i forskningen at den lesende kan ta stilling til forskningens kvalitet. Av samme grunn inngår vesentlige utdrag fra datainnsamlingen i kapittel 5 og i form av vedlegg.

Ifølge Tjora er en eller annen grad for generaliserbarhet et eksplisitt eller implisitt mål for hovedvekten av samfunnsforskning (2021). Innenfor enkelte prosjekter er imidlertid ikke generalisering et tema, eksempelvis når en forsker på spesifikke temaer eller problemer fremfor å utvikle innsikt som strekker seg utenfor den aktuelle casen. Tjora hevder at såkalt konseptuell generalisering kan være en aktuell form for generalisering innenfor kvalitativ forskning: «Vi er her ute etter å framstille funn i form av konsepter, eksempelvis typologier, modeller, begreper eller metaforer som ikke direkte er knyttet spesifikt til kun den empirien eller den casen som ligger til grunn» (Tjora, 2021, s. 267). En stiller, slik jeg tolker forfatteren, overordnede spørsmål til empirien i en gitt case, slik som hvorvidt en kan identifisere begreper som fanger opp sentrale trekk i datamaterialet – samt om det er mulig å finne dimensjoner som kan anvendes til å beskrive variasjoner som også kan gjelde for andre caser (Tjora, 2021). Ettersom empirien i denne undersøkelsen utgjør en del av grunnlaget for videre eksperimentering med prototyper, er det etter mitt syn fruktbart å søke etter *konseptuell* generaliserbarhet i datamaterialet gjennom tematisk analyse. Det må likevel understrekes at det empiriske materialet er altfor lite til at *generalisering* kan være et mål i seg selv. Ettersom undersøkelsen kan forstås som et forsøk på «quick-and-dirty»-eksperimentering innenfor rammene av ET-prosjektet, er det snarere et mål å identifisere begreper eller konsepter som kan gjøre seg gjeldende i andre caser i den fremtidige designprosessen. Jeg tolker at et slikt mål samsvarer med Tjoras omtale av konseptuelle generaliserbarhet.

3.5 Etske overveielser

Det er ingen personlig relasjon mellom forfatteren og elevene som inngår i utvalget. Elevene er blitt rekruttert på bakgrunn av direkte henvendelse til elevenes lærere og rektoren ved skolen. Lærerne har selv stått for utvelgelse av samtykkende elever med signerte samtykkeskjema. Enkelte spørsmål og svaralternativ i skjemaene kan imidlertid være gjenstand for etiske overveielser: Elever kan kanskje oppleve spørsmål om følelsesliv før og etter kulturopplevelsen som personlige og ubehagelige å besvare. Det samme gjelder spørsmål knyttet til hvorvidt elevene anbefaler kortfilmen i verkstedet. Verkstedene foregikk på et grupperom, en kan ikke utelukke at elever kan ha besvart spørsmålene i prototypen slik de forventet at forskeren ønsket at de skulle svare. Det vil nok kunne være en viss risiko for at dette kan ha påvirket datainnsamlingens kvalitet. Elevenes ytringer vitner imidlertid om en spredning i oppfatningen om kortfilmen ble anbefalt eller ikke anbefalt til andre. Elevene gav heller ikke verbale uttrykk for ubehag i par- og gruppeintervjuene, og elevene på 7. trinn fikk anledning til å kommentere eller legge til sine opplevelser og erfaringer i individuelle intervju. Ingen elever hadde noe spesielt å bemerke i disse individuelle intervjuene. Elevene gav heller ikke uttrykk for at det var ubehagelig med lydopptak, verken før, underveis eller i etterkant av at lydopptakene ble slått på. Lydopptakene ble lagret på UiOs egne krypterte servere i tråd med informasjonen gitt i samtykkeskjemaene (se vedlegg 1), og ble transkribert av forskeren selv. En kan derfor påstå at håndteringen av lyddata foregikk i tråd med gjeldende regelverk, og uten problematiske etiske overveielser (Tjora, 2021, s. 96). Som tidligere nevnt kan utdrag fra empiri bidra til å styrke undersøkelsens kvalitet. Etske hensyn vil imidlertid kunne avgrense hva slags innsyn en kan gi i presentasjonen av empiriske data, for eksempel gjennom kjønnsnøytralitet (Tjora, 2021, s. 266). På 7. trinn var et kjønn kun representert gjennom én elev. Av etiske hensyn er elevene på trinnet derfor gitt kjønnsnøytrale pseudonymer som en del av anonymiseringen av datamaterialet.

4. Teoretisk utgangspunkt for analyse

For å kunne besvare forskningsspørsmål 2, er det nødvendig å analysere datamaterialet fra deltakende observasjon og intervjuer. Forskningsspørsmål 2 er formulert slik:

2) *Hva synes grunnskoleelever om å anbefale en kulturopplevelse i skoletiden?*

4.1 Refleksiv tematisk analyse

Analysen vil bygge på såkalt refleksiv tematisk analyse. Tematisk analyse (heretter TA), er en metode for å utvikle, analysere og fortolke mønstre i et kvalitativt datasett, som innebærer systematiske prosesser av datakoding for å utvikle temaer (Braun & Clarke, 2022). Temaene utgjør ifølge Braun og Clarke det ultimate analytiske formålet. Forfatterne hevder videre at designtenkning er essensielt for TA: Som metode tilbyr TA et sett av verktøy, herunder konsepter, teknikker, praksiser og retningslinjer – for å organisere og tolke et datasett. God bruk av disse innebærer imidlertid tenkning og valg om andre aspekter ved forskningsprosessen. Det er likevel ikke slik at TA er én metode. Forfatterne uttrykker at TA består av flere ulike varianter og prosedyrer for å utføre TA. Det de ulike variasjonene imidlertid har til felles, er å finne meningsmønstre i materialet gjennom kodeprosessen. Forfatterne konkluderer derfor at TA er å anse som en metode, men med enkelte innslag av metodologi (Braun & Clarke, 2022, s. 4).

En sentral karakteristikk ved tematisk analyse er, etter Braun og Clarkes syn, verdsettingen av en subjektiv, situert, oppmerksom og spørrende forsker som en refleksiv forsker (2022). Forfatterne opererer derfor med begrepet refleksiv tematisk analyse, eller RTA. Den analytiske prosessen innenfor RTA kan deles i seks faser: Å gjøre seg kjent med datasettet, datakoding, initierende generering av tema, temautvikling og gjennomgang, temaraffinering, definering og navngivning. Til slutt kommer skrivingen (Braun & Clarke, 2022, s. 6).

Forfatterne oppsummerer RTA i form av ti kjerneantakelser, hvorav seks er spesielt sentrale i denne sammenheng: Forskersubjektivitet er et primærverktøy for RTA, siden generering av kunnskap anses som iboende subjektiv og situert. Temaer er mønstre forankret i delte ideer, mening eller konsepter, ikke oppsummering av alt innenfor et emne. Temaer er analytisk *output* i form av å bli bygget av koder. Temaer «dukker ikke passivt opp» i data, men er aktivt

produsert av forskeren gjennom systematisk arbeid med datamaterialet. Videre er dataanalyse bestandig underbygget av teoretiske antakelser, og disse antakelsene må bli anerkjent og reflektert rundt. Nøkkelen til god analytisk analyse, er refleksivitet i form av at forskeren forstår egne perspektiver (Braun & Clarke, 2022, s. 8).

Refleksiv tematisk analyse er imidlertid ikke én tilnærming. Snarere reflekterer ulike tilnærminger gjerne punkter på et spektrum som den subjektive forskeren anvender i sin analyse: Eksempelvis om analysen kjennetegnes av induktiv eller deduktiv orientering, om analysen lener seg mot en semantisk tilnærming (det eksplisitte) eller det latente (implisitte), om analysen er eksperimentell (mål om å utforske aktørenes egne perspektiver og forståelse) eller kritisk (når analysen konsentrerer seg om å avdekke mening rundt et emne). Analyse skjer i krysningen mellom datasett, undersøkelsens kontekst og forskerens ferdigheter og lokalisering (Braun & Clarke, 2022, s. 9-15). Analysen vil bestå av en presentasjon av utdrag fra datamaterialet, i tillegg til egen fortolkning av ytringer på semantisk og latent plan. Det vil dessuten være aktuelt å drøfte elevenes eventuelle meningsnettverk og stillingtaking.

4.2 Valg av analysetemaer

Mengden ytringer i den deltagende observasjonen er minimal. Det er dessuten få tilfeller av direkte interaksjon mellom elevene uten at intervjueren har stilt spørsmål først. Elevenes språkhandlinger er med andre ord i all hovedsak respons på intervjuerens spørsmål. Av disse årsakene er det ikke *samtalene* eller interaksjon elevene seg imellom eller interaksjonen mellom elever og tilbakemeldingsverktøy som utgjør hovedfokuset i analysen, men ulike tema basert på analyse av elevenes språkhandlinger. Av samme grunn vil analysen basere seg på en refleksiv tematisk tilnærming, slik denne er blitt gjort rede for.

Innenfor refleksiv tematisk analyse, må et *tema* fange opp et vidt spenn av data som er forent av og som beviser en delt idé (Braun & Clarke, 2022, s. 77). Denne kan variere fra åpenbar eller langt fra åpenbar, og kan komme til syne på ulike måter. En slik forståelse av tema skiller seg fra en konseptualisering av tema i form av tematiske sammendrag, skriver Braun og Clarke. Et tematisk sammendrag er en oppsummering av alt deltakerne har sagt om et spesifikt emne, presentert som et tema. Forskjellen ligger ifølge forfatterne altså i at tematiske sammendrag forenes om et emne snarere enn en delt mening eller idé. Forfatterne beskriver tre såkalte temanivå innenfor RTA: Overordnede tema, tema og underordnede tema. Et

overordnet tema er et paraplykonsept som omfatter et antall tema. Hensikten med overordnet tema er å demonstrere bredere konseptuelle ideer som forankrer et antall tema sammen på et overordnet nivå. Forfatterne understreker imidlertid at de overordnede temaene ikke nødvendigvis diskuteres eller bevises detaljert i et analytisk narrativ, men har først og fremst strukturerende funksjon. Temaer omfatter mangefasetterte manifestasjoner av et sentralt konsept i et datasett. Forfatterne beskriver disse som analytiske nøkkelenheter i RTA. Det sentrale organiserende konsepter i hvert tema avgrenser det fra andre temaer i analysen. Underordnede tema sitter «under» et tema, og setter søkelys på ett spesifikt aspekt ved det gitte temaet.

Det er mulig å identifisere flere potensielle temaer i form av delte oppfatninger eller ideer. Som nevnt argumenterer Braun og Clark for at temaer ikke simpelthen «ligger» i et datamateriale, men at forskeren identifiserer disse basert på egen fortolkning. Tabell 4 under viser temaene jeg har identifisert i datamaterialet:

Tabell 4:

Tema i datamaterialet. Tabellen er selvlaget.

| | | | |
|------------------|--|---|---|
| Overordnet tema | 1. Elevene har mulighet til å påvirke i designprosessen | | |
| Temaer: | 1A. Elevenes mulighet til å påvirke tilbakemeldingsverktøyets oppbygging | 1B. Elevenes mulighet til å påvirke innholdet de vurderer gjennom tilbakemeldingsverktøyet | |
| | | | |
| Overordnet tema: | 2. Å anbefale eller ikke anbefale stiller krav til elevenes kritiske refleksjon | | |
| Temaer: | 2A. Anbefaling avhenger av opplevelsen som blir vurdert | 2B. Betydningen av elevenes anbefaling avhenger av elevenes grad av refleksjon | 2C. Sekvenser om anbefaling og begrunnelse henger sammen |

Basert på min egen fortolkning av det Braun og Clarke skriver om RTA, vil datamaterialet bli presentert i form av et narrativ lik intervjuets forløp. Disse utdragene vil bli beskrevet i lys av temaene jeg selv har identifisert i datamaterialet.

5. Resultat

Analysen innledes av en gjennomgang av tilbakemeldingsverktøyet elevene interagerte med i verkstedet. Deretter vil utdrag fra datamaterialet bli presentert, inkludert egen fortolkning av elevenes ytringer på latent og semantisk plan. Etter trinnsesifikk presentasjon av utdrag følger en mer detaljert drøftelse av elevens eventuelle meningsnettverk, identiteter og stillingtaking gjennom sine ytringer. Ettersom datainnsamlingen på 10. trinn skjedde dagen før datainnsamlingen på 7. trinn, analyseres datamaterialet i samme rekkefølge.

5.1 Tilbakemeldingsverktøy

Denne undersøkelsen må ses i lys av å utgjøre en del av de innledende fasene i ET-prosjektet, i tråd med perspektiver på designtenkning og tjenstedesign. Av samme grunn forelå ikke høyoppløselige prototyper til utprøving vinteren og våren 2023.

Skjema 1 består av spørsmål og svaralternativer i sekvenser som ET-prosjektgruppen hadde arbeidet med på forhånd. Dermed representerer skjemaet sekvenser fremtidige elever skal igjennom når de anvender tilbakemeldingsverktøyet etter en kulturopplevelse. Spørsmål og svaralternativer er i dette tilfellet tilpasset kortfilmen elevene så i forkant av utfyllingen. Et fåtall ord og uttrykk er forenklet i spørreskjemaet til 7. trinn (se vedlegg 4). Spørreskjema 2 var en oversatt versjon av en ekvivalent finske skolelever fyller ut etter kunstopplevelser (se vedlegg 5). ET-prosjektgruppen var interessert i den finske tilnærmingen på grunn av fokuset på personlige følelser og elevenes subjektive opplevelser av kunst. Av hensyn til undersøkelsens forskningsspørsmål, er det kun spørsmål, svaralternativer og elevenes svar i skjema 1 som vil bli analysert i det følgende. Elevene anvendte Microsoft Forms i utfyllingen, ettersom den aktuelle kommunen har databehandleravtale med Microsoft. Elevene fylte ikke inn personidentifiserende opplysninger, slik som navn eller alder. Forms har dessuten støtte for enkel forgreining. Det innebærer at de påfølgende spørsmålene og svaralternativene hver elev får vil avhenge av hva eleven har valgt å svare i spørsmål 7. Se vedlegg 4 og 5 for utfyllende oversikt over alle spørsmål og svaralternativer i spørreskjema 1 og 2. Skjema 1 kan sammenfattes i form av tabell 5:

Tabell 5:

Spørsmål i spørreskjema 1. Tabellen er selvlaget.

| | |
|---|---|
| 1. Hvilket elevnummer er du? | |
| 2. Hva følte du før du så kortfilmen? Du kan velge flere svar. | |
| 3. Opplevelsen var noe nytt (velg antall tommer fra 0-5) | |
| 4. Opplevelsen var inspirerende (velg antall tommer fra 0-5) | |
| 5. Hva følte du etter at kortfilmen var ferdig? Du kan velge flere svar. | |
| 6. Når vi lager kunst, trenger vi en idé og en måte å uttrykke den på. Hva synes du var det viktigste i kortfilmen? | |
| 7. Vil du anbefale kortfilmen til andre? | |
| JA | NEI |
| 8. Hvem vil du anbefale kortfilmen til? Du kan velge flere svar. | 8. Du har valgt at du ikke vil anbefale kortfilmen til andre. Hvorfor ikke? Du kan velge flere svar. |
| 9. Fortell om hvorfor du vil anbefale kortfilmen. Du kan velge flere svar. | 9. Hva er de viktigste grunnene til at du ikke anbefaler kortfilmen? Sorter svarene fra viktigst til mindre viktig. |
| 10. Hva er de viktigste grunnene til at du anbefaler kortfilmen til andre? Sorter svarene fra viktigst til mindre viktig. | 10. Vil du fortsatt ikke anbefale kortfilmen til andre? |

Spørsmål 2 ber elevene besvare hva de følte før de så kortfilmen. Spørsmål 3 og 4 ber elevene om å gradere hvorvidt opplevelsen var noe nytt og inspirerende. I spørsmål 5 bes elevene besvare hva de følte etter at kortfilmen var ferdig. Spørsmål 6 ber elevene om å velge idé eller uttrykk som bærende element i kortfilmen, blant annet i et forsøk på å knytte fagbegreper fra ulike læreplaner inn i skjemaet. Spørsmål 7 utgjør en helt sentralt sekvens i spørreskjemaet, ettersom resten av skjemaet justerer seg avhengig av om eleven anbefaler eller ikke anbefaler kortfilmen. Hvis eleven velger «Ja», bes eleven forklare hvilken gruppe kortfilmen anbefales til. I spørsmål 9 skal elevene huke av for årsaker til at eleven anbefaler, og sortere disse grunnene i spørsmål 10. Svarer elevene «Nei», erstattes spørsmål 8 på «Ja» til et avsluttende spørsmål om eleven står fast ved å ikke anbefale.⁶ I sum bygger skjema 1 altså på en serie sekvenser som ber elevene om å ta stilling til om de vil anbefale kunst- eller kulturopplevelsen (i denne sammenheng kortfilmen) til andre, begrunne denne stillingen og reflektere kritisk gjennom å sortere begrunnelsen.

Det er i hovedsak denne sekvensielle strukturen som utgjør det største fokusområdet i undersøkelsen, og ikke den konkrete prototypen i form av spørreskjema i Microsoft Forms.

⁶ Se vedlegg 9 for eksempler på elevenes konkrete utfylling i skjema 1.

5.2 Transkripsjonens form

Selv om intervju og verkstedøkt er tatt opp på lydbånd istedenfor video, kan det likevel være mulig å antyde språklige trekk som språklyder og toneleie etter lytterens egen fortolkning.

Presentasjonen av transkripsjonene bygger på elementer fra Gail Jeffersons transkripsjonssystem (Jefferson, 2004), og presenteres nærmere i tabellen under:

Tabell 6:

Transkripsjonens form.

| |
|---|
| <p>:: = Utvidet språklyd .. = Kort pause på under to sekunder (...) = Pause på to sekunder eller mer [] = Overlappende stemmer <u>understrek</u> = Verbal understreking gjennom toneleie ? = Antyder spørrende tone (<i>kursiv</i>) = Forskerens egne merknader Øvrig <i>kursiv</i> = slangord eller ord på andre språk ved første gangs omtale Tvilstilfeller om hvem som taler, er markert som «elev».</p> |
|---|

5.3 Brukerinvolvering på ungdomstrinnet

Klassekameratene «Kari», «Fatima», «Ola», «Per» og «Ahmed» deltok fra 10. trinn.

5.3.1 Deltakende observasjon i verksted

Innledningsvis skulle elevene skrive ned stikkord på Post-it-lapper der de søkte å besvare en oppgave gitt av forskeren. Hensikten med oppgaven var å få elevene til å tenke over hvilke applikasjoner de selv anvender og hva som gjør en gitt applikasjon god. Elevenes svar er så kortfattede at nær sagt hele verkstedøkten kan formidles i form av vedlegg (se vedlegg 7). I et latent perspektiv kan en trekke at elevene anvender ulike applikasjoner i hverdagen, at disse er forståelige og nyttige, men at elevene ikke gir uttrykk for andre oppfatninger eller perspektiver på applikasjonenes oppbygging og brukergrensesnitt i verkstedet. Ingen stemmer utover forskerens egen er registrert mens elevene jobbet med tilbakemeldingsverktøyet.

5.3.2 Gruppeintervju 1: Kari og Fatima

Etter å ha gitt uttrykk for tidligere erfaring med å se animerte kortfilmer og spillefilmer, får Kari og Fatima spørsmål om hva som er viktig når de skal vurdere om de vil anbefale eller ikke anbefale en animert kortfilm til andre.

(1)

1. **Forsker:** Ja. Skjønner. Hva er viktig for dere, når dere skal vurdere om dere vil anbefale 2. eller ikke anbefale en animert kortfilm til.. til.. andre?
3. **Kari:** At det er et budskap i det.. at det liksom.. at det er enkelt å forstå, da, hvis det skal 4. være til grunnskoleelever.
5. **Fatima:** For meg er det kanskje litt sånn at jeg skal kjenne meg igjen i det, eller at.. at det 6. på en måte treffer meg.

Fra et semantisk perspektiv knytter Kari sin egen anbefaling til kortfilmens budskap, og at budskapet skal være enkelt å forstå om filmen er ment for grunnskoleelever. Karis ytring i linje 3 kan tolkes på ulike plan: En semantisk fortolkning kan innebære at budskapet i en animert kortfilm som vises for grunnskoleelever må være enkelt å forstå. Fra et latent ståsted kan Karis utsagn forstås som en motsetning til budskapet i kortfilmen elevene faktisk har sett. Utsagnet kan etter mitt syn uansett ses i sammenheng knyttet til tema **1B. Elevenes mulighet til å påvirke innholdet de vurderer gjennom tilbakemeldingsverktøyet**. Elevene gir videre uttrykk for at de ikke har vurdert film på skolen før, forskeren spør derfor hva de vektlegger når de ser film på fritiden. Elevene ytrer at filmen bør være spennende og engasjerende. Elevenes språkhandlinger kan derfor ses i sammenheng med tema **2A. Anbefaling avhenger av opplevelsen som blir vurdert**. Deretter får elevene spørsmål knyttet til å anbefale eller ikke anbefale opplevelsen.

(2)

1. **Forsker:** Men.. hva synes dere om spørsmålene, da? Der dere blir bedt om å anbefale eller 2. ikke anbefale opplevelsen?
3. **Fatima:** Hvordan da?
4. **Kari:** Ja ((*latter*)).
5. **Forsker:** Bare hva dere synes om å få spørsmålet om dere anbefaler?
6. **Fatima:** Å, ja. Det var greit.
7. **Forsker:** Det var greit, ja?
8. **Fatima:** Det er jo sånn man får videreutvikla ting, da. Ved å vite om det er bra eller dårlig.
9. **Forsker:** Ja. E:::h. (...) Var det vanskelig å.. å svare på det spørsmålet etter å ha sett 10. kortfilmen?
11. **Kari:** Jeg synes ikke det.. fordi.. jeg så liksom ikke.. jeg fant ikke.. fant ikke budskapet i 12. kortfilmen, og det var ikke så mye nåtid, da.. noe som skjer nå for tiden. Så.. Jeg synes 13. ikke det var så vanskelig å svare på det.
14. **Forsker:** Nei.
15. **Fatima:** Jeg synes det var ganske lett, jeg. Det gikk bra.

Fatima knytter i linje 8 anbefalingen til å få «videreutvikla ting». Fra et latent ståsted kan «ting» og «det» innebære ulike aspekter: Fatima kan vise til den autentiske kunst- og kulturopplevelsen elever vil være med på i regi av DKS, kunst- og kulturopplevelser elevene er med på i forkant av verksted eller selve prototypen som er under utvikling. Derfor kan utsagnet knyttes til både **1A. Elevenes mulighet til å påvirke tilbakemeldingsverktøyets oppbygging**, men også til muligheten elevene har til å påvirke innholdet de vurderer gjennom å anvende tilbakemeldingsverktøyet (**1B**) og at anbefaling vil avhenge av opplevelsen som blir vurdert (**2A**). Kari gir uttrykk for at det ikke var vanskelig å anbefale eller ikke anbefale, og knytter dette til at eleven selv ikke oppfattet et tydelig budskap eller kortfilmens aktualitet. Fra et semantisk ståsted kan en derfor også knytte Karis språkhandling i linje 11-13 til tema **2A**. Kari beskriver etter min fortolkning av det latente nivået også egen tankevirksomhet: En kan argumentere for at «Jeg så liksom ikke» og «jeg fant ikke budskapet» i linje 11 nødvendigvis må innebære en eller annen form for refleksjon. Karis savn av identifisert budskap og aktualitet i linje 11-12 knyttes også til at det ikke «var så vanskelig» å svare på hvorvidt eleven anbefaler eller ikke anbefaler den animerte kortfilmen. En kan etter mitt syn derfor se Karis språkhandling i sammenheng med **2B. Betydningen av elevenes anbefaling avhenger av elevenes grad av refleksjon** og **2C. Sekvenser om anbefaling og begrunnelse henger sammen**, i tillegg til tema **2A**.

(3)

1. **Forsker:** Var det ubehagelig å svare på om man anbefalte eller ikke anbefalte den?
2. **Fatima:** Jeg synes ikke det.
3. **Kari:** Ikke jeg heller.
4. **Forsker:** Nei.. men dere får jo også da beskjed om å.. om å.. begrunne anbefalingen
5. eller ikke anbefalingen.. e:::h. Gjennom å huke av for.. tema, budskap, virkemidler..
6. Hva synes dere om det?
7. **Kari:** Det er greit.
8. **Fatima:** Ja, det er jo en bra måte å liksom hente informasjon fra.
9. **Elev:** Man får jo da utvikla det enklere når man vet hva som.. er feil, da.
10. **Forsker:** Ja. (...) Gjelder det for sorteringen også? For et spørsmål var
11. jo å [velge ut]
12. **Kari:** [Ja]
13. **Forsker:** Og så var det å sortere. Ja.
14. **Fatima:** Det var bra med sortering.
15. **Kari:** Ja.

I linje 2 og 3 bruker Fatima og Kari adverbet «ikke» på spørsmål om hvorvidt det var knyttet et ubehag til å anbefale eller ikke anbefale. I linje 8 og 9 beskrives begrunnelsen etter anbefalingen som «en bra måte å liksom hente informasjon fra», og en av de to gir uttrykk for at «man får jo da utvikla det enklere». Som i forrige utdrag kan språkhandlingene vise til både

DKS-opplevelsen, verkstedøkten og tilbakemeldingsverktøyet. Fatima svarer på spørsmål om å begrunne sin egen anbefaling i linje 8. Om en derfor legger til grunn at Fatima sikter til de som mottar data fra tilbakemeldingsverktøyet, kan ytringene utgjøre en del av **1B**. Kari bruker interjeksjonen «ja» på spørsmål om det samme gjelder for sorteringen. Fatima istemmer at det var bra med sortering. Dermed kommer etter min fortolkning også tema **2C** til syne i utdraget.

(4)

1. **Forsker:** Men dere sa at det ikke var vanskelig å svare på om dere anbefalte eller ikke
2. anbefalte kortfilmen.. hva valgte dere?
3. **Kari:** Jeg anbefalte ikke.
4. **Forsker:** Nei.
5. **Fatima:** Jeg anbefalte den.
6. **Forsker:** OK. Og hvorfor anbefalte du ikke, da?
7. **Kari:** Fordi liksom.. jeg fant ikke.. jeg så ikke budskapet, og jeg kunne ikke relatere det til
8. nåtid.. og hva som skjer.. hos oss i samfunnet vårt nå.
9. **Forsker:** Ja. Og du da?
10. **Fatima:** Jeg synes den var litt sånn.. den var fin ((*latter*)). Det var liksom.. det var.. litt
11. vanskelig å se budskapet først, men så liksom.. for meg, da.. så.. så jeg det etter hvert. Og
12. da var det fint.

Både Kari og Fatima oppgir og begrunner sine valg av anbefaling i budskap, personlig relevans og aktualitet. Elevenes språkhandlinger kan derfor inngå som en del av temaene **2A**, **2B** og **2C**. De gir likevel uttrykk for hver sin vurdering av hvorvidt de anbefaler eller ikke anbefaler kortfilmen til andre. Selv om både Fatima og Kari begge gir uttrykk for refleksjon, kommer de altså til ulik konklusjon. Elevene enes imidlertid om at det kan være utfordrende å besvare et spørsmål om anbefaling etter å ha sett en kortfilm.

(5)

1. **Forsker:** Men.. mener dere noe om hvilket skjema som var best.. eller som dere likte best?
2. **Kari:** Jeg likte det første best.
3. **Fatima:** Ja, det første var liksom.. det var lett å på en måte utvide hva jeg mente.
4. **Forsker:** Ja.
5. (...)
6. **Forsker:** Hvordan da?
7. **Kari:** Sånn for eksempel når jeg trykka «anbefaler ikke», så kom det jo sånn «hvorfor
8. anbefaler man ikke», og da er det jo også bra med det der at man kunne liksom sette første
9. og andre plass på hva man ville anbefalt, da. Som hva manglet i den.. det synes jeg var
10. ganske sånn.. bra.

Både Kari og Fatima uttrykker at de likte skjema 1 best. Fatima begrunner svaret gjennom å si at det første skjemaet kjennetegnes av at det «var lett å på en måte utvide hva jeg mente». I linje 7-10 trekker Kari frem hva som fulgte av at eleven ikke anbefalte opplevelsen, i form av

at eleven kunne sortere viktigheten av hva som gjør at eleven ikke anbefaler. Kari gir etter min fortolkning derfor uttrykk for at anbefaling og begrunnelse henger sammen (2C). Semantisk beskriver eleven altså hva som manglet for at eleven kunne anbefale opplevelsen til andre.

(6)

1. **Kari:** Jeg tror det var mer sånn at skjema 1 var mer sånn.. man må gå litt mer inn i det.. enn
2. skjema 2. Skjema 2 var bare mest sånn trykk på det og det og det.. Og det kan jo være sånn..
3. ved en skole.. kan være.. en skole kan trykke seg gjennom det ganske fort.. mens skjema 1..
4. må man lese.
5. **Fatima:** Ja.
6. **Elev:** Mer for å finne en begrunnelse, da.
7. **Forsker:** Hva synes dere om det, da? Det å måtte lese for å finne begrunnelse?
8. **Kari:** Det er jo bedre.
9. **Fatima:** Ja.
10. **Kari:** Da får man jo litt mer lyst, på en måte.
11. (...)
12. **Forsker:** Mer lyst til å?
13. **Kari:** Sånn svare og begrunne seg ordentlig, da.. når man har.. en god måte å begrunne seg
14. på.

En latent fortolkning kan tilsi at skjema 2 gikk fort, men at skjema 1 går dypere inn i kortfilmen som vurderingsgrunnlag. I linje 5 og 6 hevder Kari at «mens skjema 1 må man lese». Sett fra et semantisk ståsted må både skjema 1 og skjema 2 leses av elevene. En latent betydning kan imidlertid være at elevene må bearbeide spørsmål og svaralternativer om kortfilmen i for å «finne en begrunnelse». Et slikt perspektiv kommer til uttrykk i tema **2B** og **2C**, som henholdsvis rommer elevenes grad av refleksjon og at anbefaling og begrunnelse henger sammen. Avslutningsvis får elevene anledning til å uttrykke eventuelle mangler i skjemaene. Kari og Fatima gir uttrykk for justerende stillingtaking gjennom å ytre at skjemaene er av «perfekt lengde» (se vedlegg 7). At elevene gjennom sine ytringer beskriver hva som er tilstrekkelig lengde og sammenligner skjema 1 og skjema 2 med andre undersøkelser, kan tolkes som et uttrykk for at elevene benytter muligheten til å påvirke tilbakemeldingsverktøyets oppbygging (**1A**).

5.3.3 Gruppeintervju 2: Ahmed, Ola og Per

Ahmed, Ola og Per beskriver sine egne erfaringer med animerte kortfilmer i gruppeintervju (se vedlegg 7). Per uttrykker deretter egen forståelse av kortfilmens budskap.

(7)

1. **Per:** Jeg skjønnte ikke helt.. den filmen. Men det er vel sånn.. prøver å få frem et budskap,
2. sånn som dikt.. eller. Så det blir jo nesten det samme her.. liksom sånn samfunnskritikk?
3. **Forsker:** Kan du utdype det litt? Hva mener du med samfunnskritikk?
4. **Per:** Det kan.. er litt usikker.. men det kan jo være kritikk mot samfunnet. (...) Mot hvordan
5. ting blir gjort og.. jeg kommer ikke helt på det.
6. (...)
7. **Forsker:** Men når du sier at du ikke forstod helt.. altså.. er det budskapet du ikke helt
8. forstår, eller er det virkemidler [de har] brukt, eller hva?
9. **Per:** [nei]
10. **Per:** Jeg skjønnte at det handla om kjærlighet på en måte, men.. jeg skjønnte ikke resten.
11. Skjønnte ikke. Ja.

Etter en kort pause bryter Ahmed uoppfordret inn gjennom å belyse et annet mulig budskap.

(8)

1. **Ahmed:** Kanskje det handla litt om tilfeldighetene i hverdagen?
2. **Forsker:** Hva får deg til å si det?
3. **Ahmed:** M:::. Det var jo veldig tilfeldig at de møttes, og så det var jo veldig tilfeldig at det
4. som skjedde skjedde..
5. ((*Forsker noterer. Pause.*))
6. **Forsker:** Hva synes.. du, da?
7. **Ola:** Jeg vet ikke helt, egentlig.

Ahmed og Per utveksler ytringer om mulige budskap i kortfilmen. Gjennom språklige ytringer som «jeg skjønnte ikke», «er litt usikker» og «kanskje» kan en trekke en semantisk fortolkning om usikkerhet basert på elevenes refleksjon om kortfilmen. Ola gir også uttrykk for usikkerhet i linje 7. gjennom sin ytring, men begrunner ikke sin egen usikkerhet. Elevenes språkhandlinger kan tolkes som et latent signal om at kortfilmen utgjør et krevende grunnlag for elevenes vurdering (1B).

(9)

1. **Forsker:** Hva.. synes dere spørsmålene dere fikk var greie å forstå, de dere fikk i skjema 1
2. eller skjema 2?
3. **Ola:** Synes de var greie.
4. **Forsker:** Ja.
5. **Ahmed:** Ja.
6. **Per:** De var enkle å forstå, men jeg skjønnte ikke helt.. de siste spørsmålene.. på.. da handla
7. det om sånn.. hva fikk de frem best.. tema og sånn.. eller budskap.. jeg skjønnte ikke helt den.
8. **Forsker:** Nei. E::h. Tenker du da på den når du skal begrunne.. er det den du.. der du skal
9. sortere.. og velger ut grunner og sorterer?
10. **Per:** Ja.

Selv om alle elevene uttrykker at spørsmålene var «greie» og «enkle å forstå», uttaler Per i linje 6-7 at han «skjønte ikke helt» spørsmål om å begrunne og sortere anbefalingen. Per bekrefter på direkte spørsmål at han sikter til sekvensene om å begrunne og sortere.

(10)

1. **Forsker:** Tenker du på den samme?
2. **Ola:** Ja.
3. **Forsker:** Ja. Men.. hva er det som gjør at dere ikke skjønnte.. er det fordi.. er det uklart
4. begrep, tema og budskap, eller er det hva dere blir bedt om å gjøre.. eller.. hva var uklart
5. med det?
6. **Per:** Altså.. Jeg synes.. at det bare var litt vanskelig å forstå.
7. **Ola:** Jeg også.
8. **Per:** E::h. Det var derfor jeg svarte på den ene oppgaven at.. jeg har lyst til å se den flere
9. ganger, for da er det større sjanse for at jeg forstår til slutt.

Fra et latent perspektiv dreier dialogen seg etter min fortolkning mot et noe uklart skille mellom spørsmålene i skjemaet og den konkrete kortfilmen elevene har sett i forkant. I linje 8-9 beskriver Per en tankeprosess der eleven kom frem til at han ønsker å se filmen flere ganger, siden det vil styrke muligheten til å forstå denne. Derfor kan det som Per henviser til tolkes som selve kortfilmen snarere enn spørsmålene. Det samme inntrykket gjør seg gjeldende i Pers språkhandlinger i den videre dialogen:

(11)

1. **Per:** Men altså.. spørsmålene var jo ikke så uklare, for vi visste jo..
2. **Ola:** Nei, det var bare at jeg ikke helt skjønnte hva jeg skulle gjøre.
3. **Per:** Ja, filmen, jeg skjønnte jo ikke hva tema og sånt var, så da var det vanskelig å svare på
4. spørsmålene.
5. **Forsker:** Nei, OK.
6. **Ahmed:** Altså, jeg føler ikke at jeg fikk nok informasjon fra filmen, for å kunne svare på spørsmålene.

Per, Ola og Ahmed gir alle uttrykk for sammenhengen mellom kortfilmen de har sett og spørsmålene de blir bedt om å besvare: Per gir uttrykk for at han ikke skjønnte tema og budskap i kortfilmen, Ahmed formidler at han ikke «fikk nok informasjon» av opplevelsen, mens Ola i liten grad begrunner eller utdyper hva han gir uttrykk for at han ikke skjønnte. Mot slutten av intervjuet får elevene spørsmål knyttet til hvorvidt de anbefaler eller ikke anbefaler kortfilmopplevelsen til andre:

(12)

1. **Forsker:** Dere blir.. dere får et spørsmål der dere blir bedt om å begrunne hvorfor dere
2. anbefalte eller ikke anbefalte opplevelsen. Hva synes dere om det spørsmålet?
3. **Ahmed:** E::h. Jeg synes ikke det hadde noe med liksom hvorfor jeg ikke ville ha anbefalt
4. den.. siden.. jeg.. det var veldig kort film og.. det var ikke noe i den som jeg tenker kan være
5. nyttig for noen. ((*Latter.*)).

Ahmed uttrykker at kortfilmen ikke kan være «nyttig» for noen, og etterlyser flere valgalternativer knyttet til å begrunne sin egen anbefaling. Eleven ser derfor begrunnelsen i sammenheng med den foregående anbefalingen (2C).

(13)

1. **Forsker:** Nei. Dere andre? Hva synes dere om spørsmålene dere blir bedt om å
2. begrunne hvorfor dere anbefaler eller ikke anbefaler opplevelsen?
3. **Ola:** Jeg tror jeg trykka.. anbefal.. fordi jeg tenkte.. det kan hende.. folk som
4. skjønner det, da, skjønner temaet litt forskjellig.. med filmen.
5. **Forsker:** Men hva synes du om spørsmålet, da? Om å anbefale?
6. **Ola:** Jeg vet ikke helt, egentlig.
7. **Per:** Jeg trykka på anbefal.. til familie, og sånn. For det kan jo være rele.. eller folk
8. kan jo føle sånn.. men det var litt vanskelig å svare på, så.

Basert på språkhandlinger i datamaterialet, virker med andre ord elevenes anbefalinger å avhenge av grad av refleksjon (2B). Selv om Olas språklige bidrag er begrenset i omfang, gir eleven uttrykk for en tankeprosess som innebærer at andre kan «skjønne» trekk ved kortfilmen som han gir uttrykk for at han ikke selv oppfattet. Per anbefaler til familie, der en mulig latent tolkning kan være at andre kan relatere seg mer til kortfilmen. Etter min egen latente fortolkning, gir både Ahmed, Ola og Per uttrykk for sammenhengen mellom hva de har sett og hvorvidt de har anbefalt eller ikke anbefalt opplevelsen til andre (2A). I et forsøk på å oppklare om det var kortfilmen i seg selv som var krevende å vurdere, ble elevene spurt om andre kunst- og kulturopplevelser mot slutten av intervjuet:

(14)

1. **Forsker:** Kunne det vært lettere om det var for eksempel en spillefilm, altså en sånn vanlig
2. halvannen times film.. eller hvis dere hadde lest en bok, for eksempel, kunne det ha vært
3. lettere å forstå da?
4. **Ola:** Kanskje litt lettere med en sånn spillefilm.
5. **Forsker:** Ja. Eller et teaterstykke, eller?
6. **Ola:** Ja.
7. **Ahmed:** Ja.
8. **Per:** Noe vi interesserer oss i, kanskje.

5.3.4 Tematisk oppsummering på 10. trinn

Eksempler på temaer identifisert i elevenes ytringer kan oppsummeres i tabell 7:

Tabell 7:

Tematisk oppsummering på 10. trinn.

| Språkhandling: | Tema: | Overordnet tema: |
|---|---|--|
| «Nei, de var sånn perfekt lengde.» (Kari) | 1A. Elevenes mulighet til å påvirke tilbakemeldingsverktøyets oppbygging | 1. Elevene har mulighet til å påvirke i designprosessen |
| «Synes de var greie.» (Ola) | | |
| «De var enkle å forstå.» (Per) | | |
| «At det er et budskap i det.. at det liksom.. at det er enkelt å forstå, da, hvis det skal være til grunnskoleelever.» (Kari) | 1B. Elevenes mulighet til å påvirke innholdet de vurderer gjennom tilbakemeldingsverktøyet | |
| «Ja, det er jo en bra måte å liksom hente informasjon fra.» (Fatima) | | |
| «Man får jo da utvikla det enklere når man vet hva som.. er feil, da.» (Fatima/Kari) «Jeg skjønnte ikke helt.. den filmen.» (Per) | | |
| «Ja, filmen, jeg skjønnte jo ikke hva tema og sånt var, så da var det vanskelig å svare på spørsmålene.» (Per) | 2A. Anbefaling avhenger av opplevelsen som blir vurdert | 2. Å anbefale eller ikke anbefale stiller krav til elevenes kritiske refleksjon |
| «Det var veldig kort film og.. det var ikke noe i den som jeg tenker kan være nyttig for noen» (Ahmed) | | |
| «Fordi liksom.. jeg fant ikke.. jeg så ikke budskapet, og jeg kunne ikke relatere det til nåtid.. og hva som skjer.. hos oss i samfunnet vårt nå.» (Kari) | 2B. Betydningen av elevenes anbefaling avhenger av elevenes grad av refleksjon | |
| «Det var.. litt vanskelig å se budskapet først, men så liksom.. for meg, da.. så.. så jeg det etter hvert. Og da var det fint.» (Fatima) | | |
| «Jeg kan si hvorfor jeg ikke anbefalte den ordentlig.» (Kari) | 2C. Sekvenser om anbefaling og begrunnelse henger sammen | |
| «Fint å på en måte kunne si hvorfor jeg anbefalte det. Det var.. ja, det var bra.» (Fatima) | | |

5.3.5 Meningsnettverk og identiteter på 10. trinn

Vi tolker altså det å si og å gjøre noe i lys av identiteter, som ulike typer mennesker eller roller i et samfunn (Gee, 2014b). Etter min fortolkning rommer meningsnettverk imidlertid mer enn kun identitetene til hver enkelt: Sett i lys av Gees Diskurs-begrep (eller meningsnettverk), kan elevenes språkbruk også ses i lys av sosiale aktiviteter i form av interaksjon med medelever som sosiale grupper og objekter i distinkte miljø (Gee, 2014b). En analyse av eventuelle meningsnettverk vil, slik jeg tolker Gee, også innebære skoleelevers gruppevisе perspektiver på og interaksjon med eksempelvis tilbakemeldingsverktøy og kortfilm i skoletiden. Er det mulig å identifisere antydninger til identiteter og meningsnettverk gjennom å analysere elevenes ytringer?

Gjennom dialogen med Fatima i utdrag **(2)** og **(4)**, gir Kari tidlig og uoppfordret uttrykk for at kortfilmen må ha et budskap og være strukturert gjennom spenningskurve. Disse fagspesifikke ytringene samsvarer med aktuelle bestemmelser i læreplanen i norsk (se tabell 2). Hun kan derfor sies å bevege seg i et landskap der hun gir uttrykk for at egen deltakelse skjer innenfor skolens ramme – altså i kraft av å være ungdomsskoleelev. Fatima trekker på sin side frem betydningen av personlig relevans og eget engasjement, og gir etter min fortolkning derfor uttrykk for en identitet som rommer en epistemisk eksperimentrolle om hva som skal til for at eleven opplever en relevans til sitt eget liv. Samtidig påpeker Fatima i utdrag **(3)** hva slags verdi en anbefaling kan ha for videreutvikling av et produkt eller tjeneste, og gir dermed uttrykk for et meningsnettverk der elevens påvirkningskraft er inkludert. I **(1)** fremhever Kari også betydningen av stillingtakingens objekt, altså at kortfilmen må være enkel å forstå for grunnskoleelever. En kan derfor påstå at skolens livsverden også kan utgjøre en del av Karis meningsnettverk. Begge elever gir også uttrykk for et meningsnettverk som rommer at andre undersøkelser kan være for lange, og at elevene ikke «gidder» å fylle inn svarene ordentlig. Slik jeg tolker elevenes ytringer, gir elevene imidlertid uttrykk for at skjemaene under utprøving er av «perfekt lengde» (se vedlegg 7). Det etterlatte inntrykket av betydningen av spørreskjemaer i elevenes meningsnettverk, er dermed at de foretrekker de korte.

Dialogen med Per, Ahmed og Ola kommer etter egen fortolkning raskt inn i et epistemisk spor som kjennetegnes av usikkerhet. Per uttrykker i utdrag (7) at han ikke forstår kortfilmen, men forsøker likevel å uttrykke mulige budskap og tema i tråd med ovennevnte mål i læreplanen. Han kan derfor sies å forsøke seg på å konstruere en identitet som en talende skoleelev. Ahmed begrunner på sin side gjennom å vise til ytre motiv i (8). I samme utdrag viser Ola stor grad av usikkerhet. I (9) gir elevene uttrykk for at spørsmålene var «greie» og «enkle», men Per problematiserer likevel sentrale trekk ved kortfilmen. I (10) gjentas etter min fortolkning den usikre gjenklangen, uten at verken forsker eller elever lykkes fullt ut i å identifisere usikkerheten. Per forsøker likevel å konkretisere i (11) i det en kan tolke som et forsøk på felles problemløsning, mens Ola fastholder et meningsnettverk rommet av mye usikkerhet. Ahmed gir på sin side uttrykk for et meningsnettverk der kortfilmen ikke gav ham nok informasjon, i utdrag (12) ytrer han at filmen ikke var «nyttig». Kortfilmen som fiksjonsuttrykk kan derfor sies å ha en uklar betydning i Ahmeds meningsnettverk. Det er etter mitt syn krevende å slå fast om Ahmed og Ola konstruerer identiteter som skoleelever i skoletiden gjennom sine ytringer, eller som eksperter på hva de selv anser å ha en verdi i sin egen livsverden.

5.3.6 Betydningen av stillingtakingens subjekt og objekt

I tillegg til *hvem* som står bak en stilling (subjektet), er også *hva* subjektet tar stilling til (objektet) av betydning når en analyserer stillingtaking (Du Bois, 2007). Kari og Fatima ser etter min fortolkning ut til å kunne skille kortfilmen fra tilbakemeldingsverktøy når de ytrer seg om egen stillingtaking. De to ser ut til å enes om at kortfilmen som delt stillingsobjekt var krevende, men posisjonerer seg i utdrag (4) likevel ulikt i evalueringen av kortfilmen som objekt i form av å ta stilling til om de anbefaler eller ikke anbefaler kortfilmen til andre. Når Kari og Fatima ytrer at det ikke var vanskelig å ta stilling til om de anbefaler eller ikke anbefaler kortfilmen til andre, ser heller ikke stillingtakingen ut til å primært utgjøre en justering: Jeg tolker elevenes svar i utdrag (4) som først og fremst subjektive, ikke som intersubjektive i form av at Fatima eksplisitt justerer seg etter hva Kari ytrer i linje 10-12. Når elevene tar stilling til om det var ubehagelig å anbefale eller ikke anbefale i utdrag (3), ser imidlertid stillingtakingen til Kari ut til å være en justering basert på Fatimas ytring – og tjener dermed som et eksempel på intersubjektivitet.

Videre enes elevene gjennom justering og posisjonering i utdrag (5) om at skjema 1 skiller seg fra skjema 2. I utdrag (5) peker Kari på sekvensene om anbefaling i skjema 1, og både Fatima og Kari ytrer seg om affektiv stillingtaking gjennom verbet «liker». I utdrag (6) bruker Kari imidlertid verbet «tror», som en igjen kan argumentere for at blir et uttrykk for epistemisk stillingtaking.

Etter min fortolkning er det først og fremst Per som ytrer seg først om ulike stillinger. I utdrag (7) gir eleven uttrykk for epistemisk stillingtaking gjennom å uttrykke egen usikkerhet om kortfilmen. Ahmed og Ola ser ut til å både justere og posisjonere seg i tråd med Pers innledende ytringer om egen stillingtaking, illustrert av at Per ytrer at det var krevende å ta stilling til spørsmål om kortfilmen. I forkant har Ahmed uttrykt at spørsmålene «var greie», mens Ola bruker interjeksjonen «ja» for å markere egen intersubjektive justering til Ahmeds ytringer. I utdrag (10) og (11) uttrykker Ola imidlertid at han likevel er av samme oppfatning som Per.

Av elevene på 10. trinn, er Ola etter min fortolkning den som gir uttrykk for at det å ta stilling *i seg selv* er krevende. Selv om han betegner spørsmålene som «greie», svarer han i samme intervju at «Jeg vet ikke helt, egentlig» på spørsmål om tematikk i kortfilmen. Stillingtakingen til Ola er med andre ord først og fremst epistemisk, i den forstand at han ytrer seg om egen usikkerhet gjennom intervjuet. Han uttrykker samme usikkerhet når det gjelder hva elevene ble bedt om å gjøre i tilbakemeldingsverktøyet, og gir dessuten uttrykk for at det kunne vært enklere om elevene hadde vurdert en spillefilm. Det er derfor krevende å slå fast nøyaktig hva spesielt Olas usikkerhet bunner i: Kortfilmens innhold og struktur, sekvenser i tilbakemeldingsverktøy eller begge deler? En kan derfor argumentere for at det er vanskelig å trekke valide slutninger om hva som utgjør objektet i stillingtakingen til Ola især, men tidvis også i stillingtakingen til Per og Ahmed. En kan dermed hevde at det er det delte objektet i stillingtakingen i dialogen til Per, Ahmed og Ola som binder subjektiviteten i dialogiske aktører sammen, og som dermed artikulerer en intersubjektiv relasjon mellom disse aktørene (Du Bois, 2007).

5.4 Brukerinvolvering på barnetrinnet

Fire elever på 7. trinn deltok i verkstedsøkt organisert av forskeren. I etterkant av verkstedet ble elevene intervjuet to og to. Elevene har fått de kjønnsnøytrale navnene «Jo», «Kim», «Alex» og «Nikita».

5.4.1 Deltakende observasjon i verksted

Basert på verkstedet med 10. trinn dagen i forveien, blir også visningen av kortfilm tatt opp på 7. trinn. Forsker orienterer om prosjektet, frivillig deltakelse og skrur deretter på lydbåndet. I oppsummeringen trekker elevene frem applikasjonene YouTube, TikTok, Snapchat, Ruter og Vipps. Begrunnelsene varierer fra et behov til å bli underholdt, hente inspirasjon og applikasjonens nytteverdi i elevenes dagligliv⁷. Deretter ble kortfilmen vist for elevene. Det er ikke registrert stemmer i lydopptaket mens elevene ser film. Opptaket av at elevene fyller inn skjema 1, har imidlertid fanget opp en teknisk begrensning i skjemaet: Nikita bemerker at det ene spørsmålet angir poengsum. En annen endring fra verkstedet med 10. trinn, er at forskeren oppfordrer elevene til å notere ned eventuelle spørsmål eller uklare begreper (se vedlegg 8).

5.4.2 Gruppeintervju 3: Jo og Kim

Etter å ha svart at de har sett en del animerte kortfilmer fra før, får Jo og Kim innledningsvis spørsmål om egen erfaring med kortfilmer. Deretter blir elevene spurt om eventuelle forskjeller på de to skjemaene de har fylt ut, samt hvilket de eventuelt liker best.

(15)

1. **Forsker:** Nei? E:::h.. nå har jo dere svart på to forskjellige spørreskjema.. Hva synes dere
2. om.. spørsmålene og.. de svaralternativene dere fikk? Hva synes dere?
3. **Jo:** E:::h.. Det kunne vært flere spørsmål. E:::h.. Men.. det var mange alternativer på for
4. eksempel hvordan man følte seg før og etter.. og.. mm. Men kanskje det.. hva.. hvordan.. du
5. synes filmen var.. kunne vært sånn ti spørsmål.. istedenfor sånn fem. (...) For det er litt
6. enklere å si nøyaktig.

Jo gir uttrykk for at det kunne ha vært flere spørsmål om selve filmen i linje 4-6. Innspillet kan innplasseres i tema *IA. Elevenes mulighet til å påvirke tilbakemeldingsverktøyets oppbygging*.

⁷ Se vedlegg 8 for detaljert utdrag fra verksted med 7. trinn.

(16)

1. **Forsker:** Synes du det er bra å få mange spørsmål i et sånn.. sånt spørreskjema?
2. **Kim:** Ja, så den andre personen kan få mer fakta.
3. **Forsker:** Mm. Ja.
4. **Jo:** Jeg er enig.. med at.. det er bra, men.. bare ikke for mange.
5. **Forsker:** Nei.
6. **Jo:** Da blir jeg.. e::h. sitte der og ta sånn 40 spørsmål.. da blir det litt kjedelig.

Både Jo og Kim gir uttrykk for en vektlegging av at skjemaene skal ha tilstrekkelig med spørsmål til at «den andre personen kan få mer fakta», men ikke for mange.

(17)

1. **Forsker:** Men hva synes dere om å.. for det var neste spørsmål.. om spørsmålene der dere
2. blir bedt om å begrunne? Om dere anbefaler eller ikke anbefaler? Det var det første
3. skjemaet, så fikk dere spørsmål.. om dere ville anbefale kortfilmen, og så fikk dere beskjed
4. om å sortere dem. Disse.. grunnene til at man anbefaler eller ikke anbefaler. Hva synes dere
5. om det?
6. **Jo:** E::h.. Bra. Fordi at.. så vet man.. så tenker man litt mer.. e::h.. om man faktisk skal..
7. e::h.. anbefale den til noen andre.
8. ((Forsker noterer.))
9. **Jo:** Istedenfor å være sånn der «ja, det gjør jeg helt sikkert».. og så gjør man det aldri.
10. Tenker litt mer over det.
11. (...)
12. **Forsker:** Hva tenker du, Kim? Var det vanskelig å få spørsmålene om man anbefalte..
13. **Kim:** Nei, det var jo ikke det.
14. **Forsker:** Nei. Hva med å sortere begrunnelsen, da? Altså disse.. grunnen til at man
15. anbefalte eller ikke anbefalte? Hva synes du om det?
16. **Kim:** Kult.. sånn som.. (...) Kanskje.. Hva var bra.. ikke bare si.. «ja, det er helt OK.»
17. fordi jeg ikke bryr meg om å svare på spørsmålene.

Både Jo og Kim beskriver etter min latente fortolkning at det å anbefale står i et motsetningsforhold til å besvare skjemaet uten videre tankevirksomhet, slik Jo og Kim beskriver dette gjennom å vise til fraser i henholdsvis linje 9 og 16. Flere temaer kommer etter min fortolkning til syne: I linje 6 beskriver Jo sin egen tankevirksomhet forbundet med spørsmål om anbefaling, hvilket kan ses i sammenheng med **2B**. *Betydningen av elevenes anbefaling avhenger av elevenes grad av refleksjon*. I linje 16 gir Kim uttrykk for at det er «kult» å sortere begrunnelse, siden dette fra en latent fortolkning utgjør en kontrast til en likegyldig holdning. Dermed kommer også tema **2C**. *Sekvenser om anbefaling og begrunnelse henger sammen* til syne.

5.4.3 Gruppeintervju 4: Alex og Nikita

Innledningsvis gir også Alex og Nikita rede for tidligere erfaringer med animerte kortfilmer.

(18)

1. **Forsker:** OK. Men.. hva er viktig for dere når dere skal vurdere om dere vil
2. anbefale eller ikke anbefale en animert kortfilm til andre?
3. **Nikita:** Nei, jeg synes jo.. det kommer an på.. hva slags.. film det er, da. Og hvem
4. jeg skal anbefale den til.. hvis.. jeg skal anbefale til en skoleelev som.. som.. samme
5. alder som meg, så vil det jo kanskje være noe jeg synes er.. fint.. eller.. ja.

Nikita understreker at anbefaling avhenger av hva slags film som er sett (tema **2A. Anbefaling avhenger av opplevelsen som blir vurdert**). Samtidig uttrykker eleven at anbefaling også er betinget av hvem eleven skal anbefale filmen til. Elevens refleksjon består etter min fortolkning av både av kulturopplevelsen (**2A**) og en tankeprosess som rommer flere dimensjoner, i dette eksempelet en form for mottakerbevissthet (**2B**). Elevene begrunner videre:

(19)

1. **Forsker:** Hva.. hva.. legger du i det, da? At noe er fint? Hva er det?
2. **Nikita:** E::h. Lærerikt og inspirerende.. Og noe som kan liksom.. ha skjedd.. eller
3. kan oppstå. Ja..
4. (...)
- 5: Så for eksempel sånn.. e::h. Hvordan.. løse.. eller.. la oss si at.. det er en film, og
6. så.. e:hh. skjer det noe. Og så hvordan de løser det. Og.. jeg liker at det er liksom
7. sånn.. at de.. det er film om noe som kan skje når som helst.
8. ((Forsker noterer.))
9. **Forsker:** Og du da, Alex?
- 10: **Alex:** E::h. Jeg er egentlig ganske enig. Jeg liker.. når det er animerte filmer.. så liker jeg..
11. at de viser noe som kan skje i virkeligheten. Så det på en måte er mer.. sånn.. sånn som..
12. at det på en måte bare er mer sånn.. virkelighet. At det ikke bare er animert. Og.. ja.

En latent fortolkning kan tilsi at elevene vurderer filmens aktualitet og grad av realistisk budskap. Nikita gjør så ytterligere rede for hvilke tankeprosesser som ligger bak egen anbefaling.

(20)

1. **Forsker:** Nå har dere akkurat vært med på.. e::h.. en vurdering av animert kortfilm i to
2. forskjellige spørreskjema.. e::h.. var det noe som var annerledes med denne måten å
3. vurdere en animert kortfilm på, eller film generelt, enn dere kanskje er vant til fra før?
4. **Nikita:** Ja, jeg synes jo.. det er liksom flere spørsmål man ikke tenker om at man kan svare..
5. hvis du for eksempel ser på en film og tenker.. tenker.. hva som var bra.. med den filmen,
6. men liksom når det kommer spørsmål, så må man tenke igjennom mer som har skjedd i den
7. filmen..
8. **Forsker:** Husker du noen konkrete eksempler på sånne type spørsmål?
9. **Nikita:** E::h.. ja. Det var det spørsmålet om.. som man skulle sortere.. e::h.. ja, hva som
10. man.. synes er best å vurdere filmen på.

Eleven beskriver i linje 4-6 at ulike spørsmål i tilbakemeldingsverktøyet får eleven til å «tenke igjennom mer hva som har skjedd i den filmen» (tema **2A** og **2B**). På forskerens spørsmål om konkrete eksempler på slike spørsmål, trekker eleven frem sortering av begrunnelse (tema **2C**). Alex spiller videre på innspillene til Nikita:

(21)

1. **Forsker:** Hva med deg, Alex? Hva var nytt, synes du? Med denne måten å vurdere på?
2. **Alex:** E::h.. Jeg synes.. at.. det på en måte.. jeg vet ikke.. jeg er egentlig ganske enig av hva..
3. Nikita sa.. fordi.. for meg.. når jeg skal vurdere, for eksempel, da.. så synes jeg det er litt
4. viktig at det på en måte er viktig.. at det er enkelt å vurdere for alle. Så jeg synes når jeg
5. vurderer så tenker jeg mer på.. liksom spørsmålene.. jeg liker at det liksom er spørsmål som
6. jeg ikke egentlig ville ha tenkt over.. så.. ja. Jeg.. vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det,
7. men. Jeg er ganske enig med det Nikita sa.

I likhet med Nikita, gir også Alex uttrykk for at det er positivt med spørsmål som eleven «ikke egentlig ville ha tenkt over». Samtidig tar Alex til orde for at «det er enkelt å vurdere for alle» i linje 4. «Det» kan vise til kortfilmen, men også til oppbygging og innhold i både endelig versjon og prototypeutgaver av tilbakemeldingsverktøyet – samt design av verkstedsokten elevene deltar i. Avhengig av fortolkning, kan både tema **1A** og **1B**. *Elevenes mulighet til å påvirke innholdet de vurderer gjennom tilbakemeldingsverktøyet* være omfattet av Alex' ytringer. Alex blir så bedt om å presisere hva eleven legger i «alle»:

(22)

1. **Forsker:** Men hva.. hva tenker du på da.. altså konkret på.. når du sier det at.. du nevnte
2. noe.. du nevnte noe med at alle.. skal kunne.. skal alle kunne vurdere, var det du tenkte på?
3. Eller hva mente du med «alle»? Du sa «alle»?
4. **Alex:** E::h.. at de som også er mindre skal kunne liksom.. at det ikke skal være sånn altfor
5. vanskelig.. at spørsmålene ikke skal.. ha.. for eksempel ord som ikke er så enkelt å forstå.
6. Sånn at.. kanskje de som er litt mindre enn oss også skal kunne.. vurdere det de synes om
7. de.. videoene, da.
8. **Forsker:** Da.. men da tenker du på selve vurderingen, og ikke nødvendigvis det de
9. vurderer? Eller? Begge deler?
10. **Alex:** Begge.
11. **Forsker:** OK. Ja. Men.. skole og på fritiden, eller først og fremst skole?
12. **Alex:** Først og fremst skole.
13. **Nikita:** Og så kan jeg.. legge på en ting jeg synes.. e::h.. at.. når.. e:::h.. når.. for eksempel..
14. noen mindre.. e::h.. for eksempel andreklassinger eller sånt skal se på en film, og de ikke
15. bare skal se på film for å se på, men ser på for å tenke igjennom hva som egentlig har
16. skjedd i den filmen.. og hva de prøver å vise..
17. **Forsker:** Hvorfor er det viktig?
18. **Nikita:** Da kan de.. da er det litt lettere.. å.. kjenne seg igjen i.. situasjoner.

I linje 4-5 understreker Alex at «det ikke skal være sånn altfor vanskelig», illustrert av at spørsmålene i tilbakemeldingsverktøyet ikke skal bestå av ord som er vanskelig å forstå. Dermed får også yngre elever vurdere hva de synes om kortfilmen, uttrykker Alex. Alex kan, etter min fortolkning, vise både til utprøving av prototype og anvendelse av ferdigutviklet versjon av tilbakemeldingsverktøyet i sin utdypende forklaring.

(23)

1. **Forsker:** Nei. E::h.. I den første av dem, av de to, så blir dere bedt om å begrunne..
2. hvorfor dere anbefalte eller ikke anbefalte opplevelsen.. e::h..
3. hva syntes dere om det?
4. **Alex:** Jeg syntes det var litt.. fint.. fordi.. jeg.. jeg.. valgte anbefale, da. Og så syntes
5. jeg det var på en måte.. bare en litt sånn enklere måte enn å.. liksom.. bare.. litt
6. enklere.. bare.. når du trykka på dem, så kom det opp liksom flere spørsmål, av
7. hvorfor du anbefaler.. Og jeg syntes det var.. det var ganske greit, egentlig.. du
8. bare.. du svarte på det, det var ganske bra svar, og.. man kunne på en måte.. e::h..
9. Man skjønnte liksom.. det var.. det som stod der var på en måte det jeg syntes..
10. burde.. hvorfor jeg anbefaler det, da. Jeg syntes at det var ganske like.. til det jeg
11. tenkte selv.

Alex gir uttrykk for egen opplevelse av tilbakemeldingsverktøyet oppbygging gjennom å kommentere adaptiv funksjon i linje 6 og 7 (tema 1A). Eleven konkluderer med at spørsmål og svaralternativer samsvarer med det eleven «tenkte selv» (tema 2A, 2B og 2C). Mot slutten av intervjuet ytrer Alex og Nikita seg om å sortere egen begrunnelse (tema 2C).

(24)

1. **Forsker:** Var det.. var det.. utfordrende å sortere.. grunnene til at du anbefalte eller
2. ikke anbefalte, i den første varianten?
3. **Nikita:** Ja.. jeg synes.. det var ikke så.. veldig vanskelig, men.. man måtte tenke seg
4. litt igjennom hvor man hadde plassert.. ja.
5. **Forsker:** Er du enig i det? At du måtte tenke litt igjennom på den
6. [begrunnelsedelen]
7. **Alex** [Ja]
8. **Forsker:** og sorteringen?
9. **Alex:** Ja, jeg bare tenker.. fordi det var liksom.. jeg var ganske enig.. jeg var ganske
10. enig i mange av de.. så jeg bare tenkte meg til hvilke jeg syntes mest. Så..

Utdraget omfatter både sammenhengen mellom anbefaling og begrunnelse (2C), elevenes refleksjoner i spørsmål om anbefaling (2B) samt innspill til prototypens oppbygging (1A). Avslutningsvis får elevene spørsmål om hva de synes om skjema 1 (å anbefale) sammenlignet med skjema 2.

(25)

1. **Nikita:** Jeg synes det er.. det er liksom sånn.. man.. det er egentlig.. noe man må tenke
2. igjennom og få det ut av filmen hva man har sett. Ikke bare tenke sånn.. hva.. ja. Fordi på
3. det spørsmålet må du tenke litt ekstra om.. og tenke igjennom hva du egentlig har sett.
4. **Forsker:** OK.
5. **Alex:** Jeg syntes at.. det er litt fint fordi da får jeg liksom ordentlig tenke igjennom det.. jeg
6. ville egentlig ikke ha tenkt igjennom det så mye fra før av.. så da.. du har gjort alle de
7. spørsmålene.. og du skal anbefale eller ikke.. da.. får du på en måte ordentlig tenke.. tenkt
8. igjennom hvorfor du vil anbefale det eller ikke.

Ordet «tenke» gjentas 7 ganger i utdraget. Av det kan en slutte at elevene gjør rede for egne refleksjoner (tema 2B), men også at elevene gir uttrykk for sammenhengen mellom anbefaling og begrunnelse (tema 2C).

5.4.4 Individuelle intervju i etterkant

I tråd med sentrale kjennetegn på designtenkning, ble det som nevnt gjort enkelte justeringer før datainnsamlingen på 7. trinn. I et forsøk på å styrke undersøkelsens kvalitet, fikk elevene på 7. trinn mulighet til å gjennomføre individuelle intervju. Felles for Jo, Kim, Alex og Nikita, er at de individuelle intervjuene er svært korte. Ingen elever hadde noe å legge til på spørsmål om det var noe de ikke hadde fått sagt i verkstedet eller gruppeintervju. Alex understreker imidlertid frem betydningen av å påvirke i sitt individuelle intervju:

(26)

1. **Forsker:** Hva synes du om å delta i.. i.. dette?
2. **Alex:** E::h.. Jeg synes det er gøy å få lov til å være med på en måte.. utvikle en app, da, som
3. på en måte kan hjelpe andre elever enn bare meg. Så jeg synes det er ganske gøy og
4. spennende å få lov til å være med.
5. **Forsker:** Hvorfor er det.. hvorfor er det viktig for deg å.. at det kan gjelde liksom for noen
6. andre enn deg?
7. **Alex:** Fordi.. det er på en måte.. det er viktig at.. vi elever.. på en måte får lov til å være
8. med.. for da.. selv om.. selv om en person eller flere hjelper til, så kan det hjelpe andre
9. elever også.. fordi de.. de.. på en måte.. er ganske enige.. siden.. Vi på en måte alle
10. sammen.. vi.. jeg.. har i hvert fall snakket med.. jeg snakker ofte med mange elever, da..
11. og.. ofte.. så sier de det samme som.. at vi synes det og vi synes det. Da synes jeg det er
12. veldig viktig at.. selv om det kanskje bare er en gruppe elever som får lov til å være med
13. på å hjelpe.. så hjelper det ganske mange.

Alex omtaler i linje 7-9 betydningen av at elever får delta i verkstedsøkten, altså i designprosessen (tema **1A**). Eleven uttrykker at noen få elever kan være med på å «hjelpe», det kan komme andre elever til gode. Jo fremhever noe lignende i sitt individuelle intervju:

(27)

1. **Forsker:** Hva synes du om å delta i.. dette?
2. **Jo:** Det har vært morsomt og spennende.. og.. en interessant opplevelse.
3. **Forsker:** Hvorfor det? Hva var interessant?
4. **Jo:** E::h.. for jeg har.. aldri.. tatt opp sånn.. lydopptak.. til.. noe annet enn.. bare.. moro.
5. **Forsker:** Mm.
6. (...)
7. **Forsker:** Noe mer om det å delta i dette enn.. det?
8. **Jo:** E::h. Det.. er kult å kunne få påvirke en.. en frem.. en.. ny app.
9. **Forsker:** Mm.
10. **Jo:** Og.. så.. ja. Det var veldig morsomt.

Jo anvender adjektivene «morsomt», «spennende» og «interessant» om deltakelsen i verksted. Gjennom å vurdere deltakelsen i verkstedsøkten med slike adjektiv, kan Jo bidra til å gi tilbakemelding til verkstedsøktens design. I linje 8 fremhever Jo betydningen av å få påvirke i utviklingen av ny applikasjon. Dette synspunktet kan en også se i sammenheng med tema **1A**.

5.4.5 Tematisk oppsummering på 7. trinn

Eksempler på temaer identifisert i barneskoleelevenes ytringer kan oppsummeres i tabell 8:

Tabell 8:

Tematisk oppsummering på 7. trinn.

| Språkhandling: | Tema: | Overordnet tema: |
|---|---|--|
| «Det kunne vært flere spørsmål» (Jo) | 1A. Elevenes mulighet til å påvirke tilbakemeldingsverktøyets oppbygging | 1. Elevene har mulighet til å påvirke i designprosessen |
| «Jeg liker at det liksom er spørsmål som jeg ikke egentlig ville ha tenkt over.» (Alex) | | |
| «Det står at man kan sjekke poeng.. poeng.. nummer. Hva vil det si?» (Nikita) | | |
| «Så synes jeg det er litt viktig at det på en måte er viktig.. at det er enkelt å vurdere for alle» (Alex) | 1B. Elevenes mulighet til å påvirke innholdet de vurderer gjennom tilbakemeldingsverktøyet | |
| «Ja, så den andre personen kan få mer fakta.» (Kim) | | |
| «Nei, jeg synes jo.. det kommer an på.. hva slags.. film det er, da.» (Nikita) | 2A. Anbefaling avhenger av opplevelsen som blir vurdert | 2. Å anbefale eller ikke anbefale stiller krav til elevenes kritiske refleksjon |
| «Så liker jeg.. at de viser noe som kan skje i virkeligheten.» (Alex) | | |
| «Så tenker man litt mer.. e::h.. om man faktisk skal.. e::h.. anbefale den til noen andre.» (Jo) | 2B. Betydningen av elevenes anbefaling avhenger av elevenes grad av refleksjon | |
| «Fordi på det spørsmålet må du tenke litt ekstra om.. og tenke igjennom hva du egentlig har sett.» (Nikita) | | |
| «Når du trykka på dem, så kom det opp liksom flere spørsmål, av hvorfor du anbefaler.. Og jeg syntes det var.. det var ganske greit, egentlig» (Alex) | 2C. Sekvenser om anbefaling og begrunnelse henger sammen | |
| «Ja.. jeg synes.. det var ikke så.. veldig vanskelig, men man måtte tenke seg litt igjennom hvor man hadde plassert.. ja.» (Nikita) | | |

5.4.6 Meningsnettverk og identiteter på 7. trinn

Ytringene til Jo antyder et meningsnettverk som rommer at skjemaene kunne ha bestått av flere spørsmål, særlig tilknyttet elevens egen opplevelse av kortfilmen. Samtidig uttrykker Jo at for mange spørsmål blir «kjedelige». I utdrag (16) understreker Kim at noen skal motta dataen tilbakemeldingsverktøyet genererer. En kan derfor argumentere for at Kims meningsnettverk rommer at tilbakemeldingsverktøyet må ha en eller annen betydning. Etter min fortolkning, uttrykker begge elevene i utdrag (17) at sekvensene knyttet til å anbefale har en verdi. I det individuelle intervjuet i utdrag (27) understreker Jo at det er «morsomt» og «spennende» å delta, og at det er «kult å kunne få påvirke». I dialogen med forsker fremstår det som om Jo tar på seg en identitet som talende og posisjonierende, mens Kim etter min fortolkning gjennomgående virker å konstruere en lyttende og justerende rolle.

I utdrag (18) vektlegger Nikita hvordan anbefalingen avhenger av hva som blir vurdert og hvem eleven skal anbefale til. Av det kan en trekke et meningsnettverk som kan romme elevenes rolle som påvirkere. Gjennom et hverdagslig språk får eleven etter min fortolkning gitt uttrykk for betydningen av realisme i utdrag (19). I utdrag (21) ytrer Alex seg gjennom å vise eksplisitt til Nikitas ytringer: Kunst- og kulturopplevelsen og tilbakemeldingsverktøyet skal legge til rette for at alle kan delta i vurderingen, i tråd med teoretiske perspektiver på stillasbygging (Tabak & Kyza, 2018). I utdrag (21) viser Alex, etter min fortolkning, et meningsnettverk som rommer både egen rolle som påvirker, men også en omsorg for andre skoleelever. I de individuelle intervjuene gir Alex i (26) eksplisitt uttrykk for et meningsnettverk der det er «gøy» og «spennende» å delta i designprosessen, og at det er viktig at noen få elever er med for å representere andre. For øvrig virker de to å konstruere identiteter som består av både lyttende og talende roller.

5.4.7 Stillingtaking på 7. trinn

Innledningsvis anvender Jo adjektiver som «bra» og «morsom» om anbefalinger generelt, og Kims ytringer er i all hovedsak en justering basert på hva Jo allerede har sagt. På direkte spørsmål i utdrag (17) om hva de syntes om spørsmål som ber elevene om å ta stilling til om de anbefalte eller ikke anbefalte kortfilmen til andre, beskriver Jo at spørsmålet fordrer at eleven «tenker» – som en motvekt til spørsmål i andre undersøkelser. Slik jeg tolker utdraget,

tjener Jos ytringer som eksempler på metakognisjon: Jo tenker høyt om sine egne tanker (Littleton & Mercer, 2013, s. 101). Det er også her Kim gir uttrykk for stillingtaking som etter min fortolkning ikke kun er en justering. En kan heller tolke Kims stillingtaking som posisjonerende, gjennom at eleven etter hvert ytrer seg om sin egen oppfatning av objektet fremfor å justere seg til det Jo ytrer.

Nikita og Alex ytrer i utdragene **(20)-(25)** hva som ligger til grunn til egen stillingtaking i form av å ta stilling til om en vil anbefale kortfilmen til andre. Verbet «liker» sammenstilt med til dem selv som subjekter antyder affektive former for stillingtaking. Alex justerer seg gjennom å vise til Nikitas ytringer om realisme i utdrag **(19)** og om viktigheten av at andre elever kan delta i vurderingen i utdrag **(21)**. En kan argumentere for at Nikitas stillingtaking i linje 13-16 i utdrag **(22)** også er en form for justering, i form av å ville legge til noe til Alex sine ytringer.

6. Diskusjon

Det må innledningsvis understrekes at det ikke er utprøvingen av tilbakemeldingsverktøyet som konkret prototype i denne undersøkelsen som er eneste fokusområde i den videre diskusjonen. Et sentralt formål med undersøkelsen er, i tråd med ulike perspektiver på designtenkning, å utgjøre bidrag i form av å kunne informere ET-prosjektets fremtidige iterasjoner av prototyper. Bidraget tar utgangspunkt i erfaringer gjort etter første iterasjon i form av «quick-and-dirty»-eksperimentering med en prototype som ligger et sted mellom å være lav- og høyoppløselig. Dette kommer av at skjema 1 består av sekvenser som kan være aktuelle i fremtidige, mer høyoppløselige prototyper. I det følgende vil forskningsspørsmålene bli diskutert nærmere:

1) Hvordan kan design av verktøy som støtter grunnskoleelevers tilbakemeldinger på kunst- og kulturopplevelser i skoletiden knyttes til gjeldende læreplan?

2) Hva synes grunnskoleelever om å anbefale en kulturopplevelse i skoletiden?

Det må igjen understrekes at utprøvingen av skjema 1 utgjør det fremste fokusområdet for forskningsspørsmålene, ettersom spørreskjemaet bygger på en struktur utformet i samarbeid med andre aktører i ET-prosjektet. Funn fra utprøvingen av både skjema 1 og skjema 2 kan likevel være av interesse for den videre designprosessen.

I et forsøk på å skille omtalen av tilbakemeldingsverktøyet fra verksted og intervju, vil tilbakemeldingsverktøyet første iterasjon først bli diskutert i lys av skolens styringsdokumenter, især gjeldende læreplan. Deretter følger en diskusjon om den generelle stillingtakingen til elevene som inngår i undersøkelsen. Avslutningsvis diskuteres hvilke eventuelle implikasjoner funn i første utprøving kan få for den fremtidige designprosessen i ET-prosjektet.

6.1 Forholdet mellom tilbakemeldingsverktøy og læreplan

Den endelige applikasjonen som designprosessen i ET-prosjektet skal lede frem til, kjennetegnes som nevnt av et mangesidig formål: Den skal blant annet bidra til å øve elevenes kritiske refleksjon, kunne fungere som et eksempel på medvirkning i skolehverdagen, styrke elevenes kompetanse og samtidig gi DKS-ansatte data som kan være til hjelp i programmeringen av DKS-tilbudet.

6.1.1 Hvordan kan tilbakemeldingsverktøy bygge på gjeldende læreplan?

Ettersom applikasjonen skal anvendes av elever på nasjonalt plan i skoletiden, er det rimelig å hevde at denne bør finne en eller annen grad av forankring i læreplanen som en av skolens styringsdokumenter. Forskningsspørsmål 1 vil derfor bli diskutert i det følgende:

1) Hvordan kan design av verktøy som støtter grunnskoleelevers tilbakemeldinger på kunst- og kulturopplevelser i skoletiden knyttes til gjeldende læreplan?

For å kunne svare på dette spørsmålet, vil jeg se nærmere på hvilken betydning handlingsverb, kompetansemål og ferdigheter i læreplanens generelle og fagspesifikke deler kan ha for elevenes evner til å gi tilbakemeldinger gjennom verktøyet.

Som det fremgår av delkapittel 2.4, uttrykker LK20s generelle del og fagspesifikke læreplaner en rekke aktuelle handlingsverb. LK20s overordnede del angir at elevene blant annet skal anvende kunnskaper og løse oppgaver. Beskrivelsene i tabell 2 uttrykker blant annet elevene skal «gjøre rede for ulike standpunkter» (KRLE, 10. trinn), «reflektere over visuelle virkemidler, kulturelle referanser» (Kunst og håndverk, 7./10. trinn), «uttrykke forståelse av og formidle egne meninger om samfunnsmessige fenomener og utfordringer» (Musikk, 7. trinn), «bruker fagspråk, argumenterer, reflekterer og eksperimenterer» (Norsk, 7. trinn) og «reflekterer over seg sjølve og andre som ein del av ulike fellesskap» (Samfunnsfag, 7. trinn). Så lenge en elev tar problemløsning i form av utfylling av tilbakemeldingsverktøy på noenlunde alvor, kan en argumentere for at eleven nødvendigvis løser oppgavene i de ulike sekvensene gjennom å kunne anvende kunnskaper om et gitt kunst- eller kulturuttrykk i problemløsningen. Sagt med andre ord kan tilbakemeldingsverktøyet øve elevene i flere av ferdighetene nevnte handlingsverb vil utgjøre en del av. Dette poenget illustreres av spørsmål

6 i skjema 1, som ber elevene vurdere om kunstens idé eller uttrykk var det viktigste: Som det fremgår av tabell 2, uttrykker læreplanen i kunst og håndverk (KHV01-02) at elevene etter 7. og 10. trinn skal kunne reflektere over visuelle virkemidler og kulturelle referanser.

Kompetansemålene i faget uttrykker spesifikt at elevene etter 7. trinn skal kunne «analysere visuelle virkemidler i ulike medier» og «utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst». Etter 10. trinn skal elevene kunne «undersøke hvordan kunst, inkludert samisk kunst, kan bidra i samfunnskritikk» og kunne «reflektere kritisk over visuelle virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019). En kan derfor hevde at spørsmål 6 i skjema 1 tjener som et eksempel på problemløsning i form av stillingstaking i tråd med fagspesifikke bestemmelser i læreplanen i kunst og håndverk. En kan samtidig hevde at spørsmål 6 er et krevende spørsmål å besvare, kanskje spesielt om eleven ikke besitter ulike fagspesifikke- og generelle kunnskaper og ferdigheter slik disse er redegjort for i delkapittel 2.4. Videre kan en hevde at elevene må anvende fagspesifikke og domenegenerelle kunnskaper og ferdigheter for å løse andre oppgaver i tilbakemeldingsverktøyet: Fortrinnsvis gjennom å reflektere over kunst- eller kulturopplevelsen i form av å kunne identifisere relevante fagbegreper i de påfølgende sekvensene for å uttrykke sin mening og sortere begrunnelser.

Når elevene blir bedt om å begrunne hvorfor de vil anbefale eller ikke anbefale en kunst- eller kulturopplevelse i spørsmål 8, angir påfølgende sekvens at de må velge ut og sortere begrunnelsen. Det er nærliggende å se disse sekvensene i sammenheng med Børresens påstand om at norske elever skal øves i kritisk tenkning i form av å kunne argumentere og vurdere (Børresen, 2019). Hvis vi godtar at kritisk refleksjon må innebære en mer eller mindre anstrengende tankeprosess som vil innebære en form for vurdering (Dewey, 1910; Mezirow, 1998), er også dette nærliggende når elevene arbeider med sekvensene i spørsmål 8 og 9. En kan hevde dette ettersom elevene blir bedt om å gå fra å ta stilling til om de anbefaler kunst- eller kulturopplevelsen til å måtte begrunne og sortere sin egen begrunnelse. En kan derfor hevde at sekvensene fasiliterer, eller legger til rette, for elevenes kritisk refleksjon gjennom å oppfordre til å tenke gjennom egen anbefaling, velge ut årsaker (begrunne) og sortere (reflektere kritisk).

Kritikk rommer som nevnt tradisjonelt beskrivelse, vurdering og begrunnelse (Pettersen, 2022). Hensikten bak sekvensene i skjema 1, er at elevene først beskriver kunst- eller kulturopplevelsen. Spørsmål 2-5 etterspør elevens personlige opplevelse og subjektive relevans. Som nevnt kan imidlertid spørsmål 6 ses i sammenheng med den fagspesifikke

læreplanen i kunst og håndverk. Deretter tar elevene stilling til hvorvidt de anbefaler eller ikke anbefaler (vurderer) og begrunner denne anbefalingen gjennom å velge ut og sortere årsaker til at de anbefaler eller ikke anbefaler. Enkelte handlingsverb i læreplanens generelle og fagspesifikke deler, slik som å beskrive, reflektere og vurdere (se tabell 1 og 2), kan muligens knyttes til Pettersens beskrivelse av kritikk-begrepet. Jeg tolker likevel forfatteren dit hen at skolens styringsdokumenter ikke fullt ut beskriver hvordan elevene kan introduseres for *kunstkritikk* (Pettersen, 2022, s. 346). Ettersom kunstkritikk ikke omtales eksplisitt i læreplanens overordnede del eller læreplanene i musikk eller kunst og håndverk, kan en argumentere for at kritikk av kunst slik Pettersen beskriver denne vil kunne være et bidrag som mangler gjenklang i form av å ikke bli vektlagt i verken læreplan eller grunnskolens øvrige styringsdokumenter.

Læreplanens overordnede del angir at opplæringen skal kjennetegnes av at elevene får støtte tilpasset alder og modenhetsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13, 20).

Tilbakemeldingsverktøyet gjør forsøk på å støtte elevene gjennom *prompts*, eller ledetekst, til å forklare og eksemplifisere fagspesifikke og domenegenerelle begreper. Forsøk på slik støtte kan være i tråd med ulike perspektiver på stillasbygging (Hammond & Gibbons, 2005; Tabak & Kyza, 2018). I tilbakemeldingsverktøyet som har vært utprøvd i denne undersøkelsen, inngår ledeteksten som en del av de ulike spørsmålene i form av forklarende stikkord i parentes. Dette kommer først og fremst av teknologiske begrensninger i Microsoft Forms. Her forklares enkelte fagspesifikke og domenegenerelle begreper (eksempelvis begrepet *budskap*). Elevene på 7. trinn fikk for øvrig flere eksempler på ledetekst enn elevene på 10. trinn, i tråd med tanken om støtte basert på alder- og modningsnivå. Fremtidige iterasjoner kan imidlertid eksperimentere med mer kompliserte former for ledetekst, eksempelvis gjennom at elevene klikker på ulike ikoner i arbeidet med utfylling.

6.1.2 Lærerens rolle: Elevmedvirkning gjennom klassesamtale?

En diskusjon om hvorvidt sekvenser i tilbakemeldingsverktøy kan bidra til å oppfylle styringsdokumentenes krav til elevmedvirkning i skolehverdagen, vil måtte bestå av mange variabler. Spørsmålet om elevmedvirkning vil avhenge blant annet av den endelige applikasjonen, elevgrunnlag, klasseromspraksis, hva som skjer med dataen etter hver utfylling og andre lokale og regionale forhold. Er det likevel mulig å omtale samtaler i klasserommet i

etterkant av elevenes utfylling av applikasjonen som et tiltenkt eksempel på medvirkning allerede i begynnelsen av designprosessen, basert på kunnskap vi har om barn og unges opplevelse av medvirkning i kunst- og kulturspørsmål?

Barn og unge ønsker som nevnt økt grad av medvirkning i spørsmål om kunst og kultur (Kulturtanken, 2019; Meld. St. 18 (2020-2021)). I tillegg tegner undersøkelser et bilde av at elevene ikke gis anledning til å arbeide videre med kunst- og kulturopplevelsen i etterkant av DKS-tilbudet, gjerne fordi nye fagtimer følger etter opplevelsen (Løver, et al., 2022). Elever gir uttrykk for at de ønsker flere muligheter for elevmedvirkning i forbindelse med DKS-besøk (Oxford Research, 2023, s. 63). Dersom elever gis anledning til å anvende applikasjonen i etterkant av DKS-besøk, kan en mulig virkning være at dette bildet nyanseres gjennom at elevene opplever at de gis anledning til å reflektere kritisk over kunst- og kulturopplevelsen. I tillegg kan ulike sekvenser i applikasjonen potensielt kunne utgjøre konkrete utgangspunkt for lærerstyrte helklassesamtaler (Børresen, 2015): Lærer kan eksempelvis fasilitere for klassediskusjoner basert på elevenes stillingtaking i sekvensene som omhandler anbefaling og begrunnelse. Gjennom at elevene forklarer, begrunner og vurderer sine synspunkter, i denne sammenheng om DKS-opplevelsen, kan samtaler i klasserommet dessuten få et økt preg av læring sammenlignet med andre former for samtaler (Børresen, 2015, s. 19). Det er likevel ikke grunnlag for å uttale seg for bombastisk om grad av sammenheng mellom applikasjon og elevmedvirkning, utover at den endelige applikasjonen kan utgjøre mulige utgangspunkt for å involvere elevene i umiddelbare klassesamtaler. Ulike former for elevmedvirkning gjennom elevenes utfylling har også utgjort tema i flere møter i ET-prosjektgruppen, og må utforskes nærmere i den videre designprosessen.

6.1.3 Læreplanen og veien videre

Felles for både handlingsverb og domenespesifikke- og generelle kunnskaper og ferdigheter, er at en skal vokte seg for å hevde at interaksjon med applikasjonen nødvendigvis må øve enhver elevs kunnskaper, ferdigheter eller kompetanser som omtales i gjeldende læreplan. Ei heller behøver utfylling av applikasjonen å utgjøre noen egentlig elevmedvirkning, avhengig av om data leses av en bestemt mottaker. Til det er elevmassen på nasjonalt plan, skolens organisering av undervisning og DKS-tilbudet for variert.

En kan etter mitt syn imidlertid argumentere for at intensjonen bak tilbakemeldingsverktøyets struktur og innhold finner støtte i gjeldende læreplan. Fra et læreplan- og kunstperspektiv kan sekvensene om anbefaling, begrunnelse og sortering, som jeg skal komme tilbake til, utforskes videre i den fremtidige designprosessen.

6.2 Trekk i elevenes stillingtaking

6.2.1 Om elevenes generelle stillingtaking

Et annet formål med denne undersøkelsen, er å undersøke hvordan elevene som inngår stiller seg til sekvenser i tilbakemeldingsverktøyet som innebærer at elevene tar stilling til om de anbefaler en kulturopplevelse – i denne sammenheng kortfilmen de har sett i verkstedet. Dette formålet kommer til syne i forskningsspørsmål 2:

2) Hva synes grunnskoleelever om å anbefale en kulturopplevelse i skoletiden?

Det er blitt vist til hvordan stillingtaking gjennom elevers ytringer ses i sammenheng med en utvidet kontekst i form av eventuelle identiteter og meningsnettverk (Bakhtin, 1998; Gee, 2014a; Du Bois, 2007). I kapittel 5 ble trinnsesifikke identiteter og meningsnettverk drøftet, samt konkrete eksempler på elevers stillingtaking. For å kunne besvare forskningsspørsmål om elevenes stillingtaking fullt ut, er det etter mitt syn nødvendig å diskutere generelle trekk i datamaterialet som kan være av interesse for den fremtidige designprosessen. Det gjelder særlig ulike sammenhenger mellom stillingtakingens subjekt og objekt, samt elevenes ytringer kring stillingtakingen i skjema 1.

Som nevnt handler objektet i en stilling om hva stillings-takerne snakker om (Du Bois, 2007, s. 147). Tema 2A. Anbefaling avhenger av opplevelsen som blir vurdert synliggjør etter mitt syn en sammenheng mellom sekvenser som rommer anbefaling, begrunnelse og kritisk refleksjon og hva som utgjør grunnlaget for elevenes vurdering – altså kortfilm som stillingtakingens objekt. Det kan kanskje fremstå som selvsagt, men denne sammenhengen ble undervurdert i egen planlegging av verksted: Jeg hadde ikke tatt tilstrekkelig hensyn til at elever på 10. trinn kan oppleve kortfilmen som krevende å vurdere, hvilket både Per, Ola, Ahmed og Kari gir uttrykk for gjennom sine ytringer. Derfor blir det også krevende for

enkelte av elevene i utvalget å ta stilling til hvorvidt de anbefaler eller ikke anbefaler kortfilmen, samt å begrunne sin egen stillingtaking. Sagt med andre ord ser det ut til at elever på 10. trinn strever med å skille kortfilm fra verktøyet som objekter i egen stillingtaking. En kan videre diskutere hvorfor elevene på 7. trinn ikke ser ut til å streve med å skille kortfilmen de har sett og tilbakemeldingsverktøyet fra hverandre som objekter i egen stillingtaking. Det vil neppe være mulig å gjøre seg valide og pålitelige slutninger om årsaker basert på korte lydfiler, men det er rimelig å anta at valg av kortfilm kan ha hatt en betydning. Som jeg skal komme tilbake til, kan også denne undersøkelsens valg av kortfilm på 10. trinn utgjøre bidrag i den videre designprosessen.

Elevenes ulike svar på forskerens spørsmål om sekvenser i skjema 1 synliggjør den nære koblingen til tema 2B, Betydningen av elevenes anbefaling avhenger av elevenes grad av refleksjon. En kan altså hevde at sekvensene om anbefaling ser ut til å utfordre flere av elevene til anstrengende tankeprosesser over en viss utstrekning i tid. Når elevene i utdragene ytrer seg om sekvensene som omfatter anbefaling, kan en argumentere for at det er mulig å finne spor etter endringer i elevenes ytringer: Elevenes ytringer beveger seg i noen grad fra primære talesjangre gjennom banale adjektiv til fagspesifikke begreper, og flere av elevene tar del i stillingtakingen. Sett under ett er stillingtakingen etter min fortolkning både affektiv og epistemisk, selv om det er en viss variasjon i datamaterialet.

Det er imidlertid ikke grunn til å hevde at intervjuerens spørsmål kring sekvenser om anbefaling, begrunnelse og sortering i seg selv får alle aktørene til å bevege seg i en mer fagspesifikk og kritisk reflekterende retning i dialogen: Eksempelvis gir Ahmed etter min fortolkning først og fremst uttrykk for at kortfilmen er «kort» og ikke «nyttig», også på spørsmål om hvorvidt han anbefaler kortfilmen. Gjennom å beskrive ulike rasjonal bak anbefaling, begrunnelse og sortering, gir alle elevene, slik jeg ser det, imidlertid uttrykk for tema 2C – altså en forståelse av at de ulike sekvensene henger sammen. En kan derfor påstå at intervjueres spørsmål til disse sekvensene har lagt til rette for en eller annen form for refleksjon, gjennom at elevene beskriver egen stillingtaking.

Hvis en legger til grunn at kritisk refleksjon innebærer en vurdering av valg en tar, kan en videre påstå at samtlige elever i undersøkelsen i varierende grad reflekterer kritisk i form av å kunne gjøre rede for valg av anbefaling.

Sagt med andre ord er det tegn til at flere av elevene ytrer seg om både kortfilm og tilbakemeldingsverktøy som stillingtakingens objekt – samtidig som de ytrer seg om seg selv som stillingtakingens subjekt i form av å beskrive egne kritiske refleksjoner i problemløsning.

I sum fremstår det som elevene har både delte og ulike oppfatninger om spørsmålet knyttet til å anbefale kortfilmen som kulturell opplevelse. Anbefalingen virker blant annet å avhenge av personlig eller samfunnsmessig relevans for alle elever. Analysen i kapittel 5 tegner et bilde av at de fleste elevene vektlegger kortfilmens budskap når de tar stilling til om de anbefaler denne til andre. De fleste elevene tyr til adjektiv når de skal beskrive hva de synes om spørsmål knyttet til anbefaling. Eksempler på adjektiv i kapittel 5 er «greit», «bra» og «kult». I utdrag (12) uttrykker Ahmed et savn etter andre årsaker til hvorfor han ikke anbefaler kortfilmen. Det kan således regnes som et kritisk innspill til anbefalingens etterfølgende sekvenser. I utdrag (13) er Olas stillingtaking epistemisk, han vet ikke hva han synes om spørsmålet om å anbefale. Det fremstår likevel som krevende å identifisere kritiske perspektiver på spørsmålet om å anbefale i seg selv. De kritiske innspillene ser etter min vurdering først og fremst ut til å rette seg mot kortfilmen som objekt i aktuelle elevers stillingtaking. Det er ikke dermed sagt at elevene i undersøkelsen ikke kan stille seg kritiske eller negative til spørsmålet om anbefaling. Etter min fortolkning kommer imidlertid ikke disse eventuelle perspektivene klart til syne i datamaterialet.

Når elevene blir spurt om hva de synes om å anbefale, trekker både Fatima (i utdrag (2)) og Nikita (i utdrag (18)) frem sammenhengen mellom spørsmålet om anbefaling og hvem eller hva elevene dermed kan påvirke. Spørsmålet om anbefaling og de individuelle intervjuene med Alex og Jo ser altså ut til å legge til rette for en diskusjon om elevenes rolle som påvirkere i designprosessen.

6.2.2 Elevene som påvirkere i designprosessen

Det kan som vist i kapittel 5 tidvis være krevende å slå fast hva som utgjør stillingtakingens objekt i elevenes ytringer om påvirkning samtidig som en ivaretar analysens kvalitet. En kan velge å dele ytringer som berører elevenes mulighet til å påvirke i to typer: eksplisitte og implisitte ytringer om påvirkning. Den eksplisitte er den elevene velger å ytre gjennom å ta stilling til mulig påvirkning samtidig som stillingtakingens objekt uttrykkes eksplisitt. I datamaterialet forekommer de implisitte typene imidlertid langt oftere, gjennom at elevene

markerer og refererer til stillingtakingens objekt som «det» eller lar lytteren utrede objektet på egen hånd. Fatimas ytring i linje 8 i utdrag (2) tjener som et eksempel: «Det er jo sånn man får videreutvikla *ting*, da. Ved å vite om *det* er bra eller dårlig».

Relativt hyppige ytringer om elevenes mulighet til påvirke peker i retning av at flere av elevenes meningsnettverk og identiteter rommer en rolle som påvirkere. Datamaterialet tydeliggjør imidlertid at den videre designprosessen må ta hensyn til flere mulige objekter i fremtidige elevers stillingtaking. Elevene kan ytre seg om påvirkningskraft i fremtidige utprøvinger, den konkrete kunst- og kulturopplevelsen, design av verksted de vil ha deltatt i eller om spørsmålene i intervjuet. Disse objektene bør altså skilles tydelig fra fremtidige prototyper av tilbakemeldingsverktøy som eget objekt. Elevenes tidvis uoppfordrede ytringer i intervjuene om muligheten til å påvirke designprosessen er overraskende, og vil muligens kunne påvirke fremtidige utprøvinger av tilbakemeldingsverktøyet. Disse og andre sentrale funn for den fremtidige designprosessen vil derfor bli diskutert til slutt.

6.3 Bidrag i den videre designprosessen

Delkapittel 3.1.4 illustrerer en sammenheng mellom denne undersøkelsen og ET-prosjektet som en større designprosess. Som et ledd i å kunne informere den fremtidige designprosessen i ET-prosjektet, kan det derfor være formålstjenlig å diskutere eventuelle bidrag til arbeidet med fremtidige sub-sirkler i ET-prosjektet: herunder *Analyse og utforsking*, *Design og konstruksjon* og *Evaluering og refleksjon*.

I det videre arbeidet med *Analyse og utforsking* i ET-prosjektet, kan koblingen mellom tilbakemeldingsverktøy og gjeldende læreplan utforskes enda nærmere i form av å analysere ulike sammenhenger mellom kompetansemål i flere fag og det varierte tilbudet av kunst- og kulturopplevelser i DKS-ordningen. I denne undersøkelsen er koblingen avgrenset til ulike handlingsverb, fagspesifikke beskrivelser og kompetansemål i kunst og håndverk når elevene har sett en animert kortfilm. Denne avgrensede koblingen kan være et nyttig bidrag i ET-prosjektets arbeid med analyse og utforsking, men enda gjenstår utforsking av andre koblinger til gjeldende læreplan. I tillegg må prosjektgruppen også analysere og utforske balansen mellom LK20s fagspesifikke og domenegenerelle kunnskaper og ferdigheter i den videre designprosessen. Betydningen av kunstkritikk-begrepet kan også utforskes nærmere i arbeidet

med analyse og utforskning, i og med at begrepet ser ut til å ha en svak eller manglende posisjon i skolens styringsdokumenter.

I arbeidet med *Design og konstruksjon* av fremtidige iterasjoner av tilbakemeldingsverktøy, kan flere funn i denne undersøkelsen være av interesse. Det gjelder spesielt elevenes stillingtaking, som beskrevet i delkapittel 6.2: Undersøkelsen antyder at sekvensene knyttet til anbefaling er verdt videre utprøving i ET-prosjektet. Disse sekvensene kan altså utforskes videre i designet av fremtidige iterasjoner av tilbakemeldingsverktøy. Datamaterialet i denne undersøkelsen antyder likevel at ET-prosjektet kan vurdere andre alternativer enn kortfilm som objekt i elevenes stillingtaking, justeringer i utprøvingen av to eller flere ulike skjema i verksted med elever – samt å vektlegge betydningen av fremtidige elevers mulighet til å påvirke fremtidige valg i designprosessen. Disse funnene vil derfor bli diskutert i det følgende.

Elevene på 10. trinn gir etter min egen fortolkning uttrykk for et meningsnettverk som rommer at den animerte kortfilmen var for kortvarig og krevende. Over en periode på 3 måneder var det ikke mulig å samle inn data i etterkant av en autentisk kunst- eller kulturopplevelse på skolen, elevene måtte derfor vurdere kortfilm som ble vist i verkstedet. Sett fra et kritisk ståsted kan en hevde at en kortfilm som utgjør grunnlaget for utprøving av tilbakemeldingsverktøy og fremtidige prototyper bør være enklere å forstå for deltakende elever. I gruppeintervjuene på 10. trinn ser valg av kortfilm ut til å ha hatt en uventet stor betydning for elevenes ytringer om de ulike sekvensene i tilbakemeldingsverktøyet. Samtidig kan en hevde at autentiske kunst- og kulturopplevelser i regi av DKS gjennom sin variasjon i innhold kan være både utfordrende og noe som ikke nødvendigvis hører til den umiddelbare livsverdenen til hver enkelt elev. I tillegg er det sjeldent elevene selv som velger hva de skal oppleve gjennom et DKS-besøk (Pettersen, 2022). En bør etter mitt syn likevel tilstrebe å gi elevene en kunst- eller kulturopplevelse som er så omfattende at de lettere kan skille det situerte vurderingsgrunnlaget fra prototypen som er under utvikling. På den måten kan epistemisk stillingtaking i form av å ytre seg om egen usikkerhet kanskje erstattes av flere affektive stillinger i fremtidige utprøvinger.

Det er spesielt interessant at elevene på 7. trinn, som så en kortfilm som nok retter seg mot et ungt publikum gjennom hyppig bruk av ulike virkemidler, motiv i form av ytre handling og tydelig tematikk, ikke ser ut til å streve med å skille kortfilm som delt stillingsobjekt fra

tilbakemeldingsverktøyet i intervjuene. På den måten kan en argumentere for at grunnlaget for elevenes vurdering, altså den konkrete kunst- eller kulturopplevelsen, kan fungere som en del av stillasbyggingen i elevenes problemløsning: Både i interaksjonen med tilbakemeldingsverktøy i verksted, og i form av å besvare spørsmål i påfølgende intervju. I den videre designprosessen er det derfor grunn til å hevde at utprøving av prototype bør etterfølge autentiske kunst- og kulturopplevelser i regi av DKS. Alternativt bør vurderingsgrunnlaget være mer omfattende enn krevende kortfilmer på få minutters varighet.

Elevene i datamaterialet gir uttrykk for blandede oppfatninger om forskjeller på skjema 1 og skjema 2 gjennom sine ytringer. Det gjelder både likheter, forskjeller og deres personlige oppfatninger av de to. På 10. trinn er eksempelvis Kari og Fatima tydelige i skillet mellom de to variantene i utdrag (5) og (6) i form av affektiv stillingstaking med kortfilmen som tydelig definert objekt. Stillingtakingen til Kim, Alex, Nikita, Ahmed, Per og Ola er imidlertid epistemisk i form av å tolkes som usikre ytringer. En kan derfor argumentere for at det ikke eksisterer en overgripende felles idé eller oppfatning om de ulike skjemaene i datamaterialet. Av samme grunn ville det ha vært problematisk å hevde at de to skjemaene utgjør et eget tema i datamaterialet slik disse er definert innenfor refleksiv tematisk analyse.

De to skjemaene er nesten visuelt identiske i form av å være bygget i Microsoft Forms. Samtidig kjennetegnes kun skjema 1 av adaptiv funksjon i form av at resten av skjemaet endrer seg basert på om eleven anbefaler eller ikke anbefaler opplevelsen. I tillegg består skjema 1 blant annet av flere spørsmål knyttet til selve kunst- og kulturopplevelsen gjennom å anvende konkrete begreper fra fagspesifikke domener. Skjema 2 består, som det fremgår av vedlegg 5, først og fremst av spørsmål knyttet til elevenes følelsesliv og tidligere erfaringer med ulike kunstuttrykk fremfor spørsmål knyttet til en konkret kunst- eller kulturopplevelse. Samtidig er det mulig å argumentere for at også skjema 2 ber elevene om å beskrive egen opplevelse av kunsten, samt å vurdere opplevelsen gjennom å interagere med ulike beskrivelser og en gradert skala. Skjema 2 ber imidlertid ikke elevene om å *begrunne* sin egen vurdering, hvilket tradisjonelt knyttes til kritikk (Pettersen, 2022).

Det vil likevel være problematisk å slå endelig fast årsaker til at det ikke eksisterer en klar oppfatning om ulikheter mellom de to skjemaene i datamaterialet, da disse årsakene kan være mangfoldige og ikke synlige i datamaterialet som foreligger i denne undersøkelsen.

Elevenes mulighet til å påvirke ble antydnet i samtykkeskjemaet elevene fikk utdelt, samt i den klassevise presentasjonen av prosjektet og samtykke. Det var likevel overraskende at påvirkning som tema i form av å være en delt oppfatning på trinnene kom så klart til syne i datamaterialet, også uten forskerens direkte spørsmål. Funnet kan indikere et behov for å tydeliggjøre hva elevene kan påvirke og ikke i verksted. Elevenes syn på egen påvirkningskraft kan undersøkes gjennom egne, konkrete spørsmål i den semistrukturerte intervjuguiden. Slike designmessige justeringer vil også kunne bidra til at elevene utdyper egen forståelse av meningsnettverk som rommer en rolle som påvirker i designprosessen, og kan derfor tjene som stillasbygging for elevenes utdypende refleksjoner gjennom at de redegjør for egen stillingtaking.

Datainnsamlingen i denne undersøkelsen har i første rekke vært preget av dialog, med unntak av elevenes utfylling i tilbakemeldingsverktøy og individuelle intervju på 7. trinn. Det er blitt vist til dialogens betydning for hver enkelt ytring. En kan derfor argumentere for at elevene med fordel kan skrive individuell logg i etterkant av deltakelse i verksted og intervju. Alternativt kan forskere forberede semistrukturerte intervjuguiden til individuelle intervju. Disse intervjuguidene kan romme klare spørsmål om stillingtakingens objekt og subjekt, samt enda tydeligere spørsmål om sekvenser som omhandler elevenes anbefaling. En analyse av slik data vil potensielt kunne bidra til økt grad av gyldige slutninger om elevenes tankeprosesser, opplevelse av meningsnettverk og ens egen identitet. En rikere forståelse av stillings-takeren som subjekt, vil muligens kunne gjøre det lettere å skille stillingtakingens subjekt fra objekt, og disse igjen fra tilbakemeldingsverktøy eller fremtidige prototyper under utprøving.

Funn i denne undersøkelsen kan også utgjøre bidrag i ET-prosjektets tredje sub-sirkel, *Evaluering og refleksjon*. Prosjektgruppen kan eksempelvis sammenligne funn i fremtidige utprøvinger med funnene i denne undersøkelsen. Gruppen kan undersøke om fremtidige elever ytrer seg likt eller ulikt om de ulike sekvensene i skjema 1, samt om andre elever også vektlegger betydningen av å kunne påvirke. Prosjektgruppen kan også vurdere om fremtidige iterasjoner fungerer som stillasbygging for elevenes kritiske refleksjoner sammenlignet med utprøvingen av skjema 1, eksempelvis gjennom å evaluere betydningen av mer detaljert ledetekst i høyoppløselige prototyper sammenlignet med det lavoppløselige verktøyets bruk av ordforklaringer i parentes.

6.4 Begrensninger

Masteravhandlingen må ikke forstås som et forsøk på generalisering av generell brukerinvolvering i utforming av ny applikasjon. Til det er denne undersøkelsens omfang for begrenset og antallet aktører for få og lite geografisk varierte: Det er kun 9 elever fra samme kombinerte barne- og ungdomsskole som inngår i undersøkelsen. Undersøkelsen kan heller forstås som et deskriptivt forsøk på å identifisere konsepter og holdninger som kan gjøre seg gjeldende også i andre konkrete caser i den videre designprosessen. Dette kommer av at undersøkelsen representerer utprøving av en første iterasjon av prototype som ligger et sted mellom det lav- til høyoppløselige. Undersøkelsen kan imidlertid informere design av fremtidige iterasjoner, og tilråde fremtidige designvalg basert på empirien etter første utprøving.

6.5 Fremtidig forskningsbehov

Undersøkelsen reiser en rekke spørsmål som det kan være interessant å undersøke nærmere: Hvordan velger elever å omtale sin egen rolle som påvirkere i designprosesser som en del av et større meningsnettverk? Hva slags opplevelse har et større utvalg grunnskoleelever av å ta ulike stillinger i designprosesser? Hvordan påvirker elevenes eventuelle identitet som påvirkere måten elevene ytrer seg om fremtidige iterasjoner av tilbakemeldingsverktøy? Hva slags spørsmål kan en stille i et verktøy som tar sikte på å støtte elevenes tilbakemelding i etterkant av ulike kunst- og kulturopplevelser?

7. Avsluttende merknader

Masteravhandlingen har vært et forsøk på å beskrive grunnskoleelevers opplevelse av å medvirke i innledende designfaser i utviklingen av en ny applikasjon for tilbakemelding i etterkant av kunst- og kulturopplevelser.

Undersøkelsen antyder at enkelte valg i første iterasjon kan være verdt videre utprøving. Det gjelder særlig sekvenser der elever blir bedt om å ta stilling gjennom å anbefale eller ikke anbefale en kunst- eller kulturopplevelse, begrunne sin egen stilling og reflektere kritisk gjennom å sortere begrunnelsen. Andre funn peker i retning av at fremtidige iterasjoner bør justeres i tråd med funn i første utprøving: Elevene i undersøkelsen ser blant annet ut til å vektlegge betydningen av å kunne påvirke. Denne betydningen kan få en styrket posisjon i den fremtidige designprosessen. Dersom fremtidig utprøving ikke kan følge etter en autentisk kunst- og kulturopplevelse i regi av Den kulturelle skolesekken, bør opplevelsen elevene vurderer bestå av noe annet enn kortfilmen som ble valgt til å bli vist i verkstedsøkten med 10. trinn. Hvis fremtidige utprøvinger skal bestå av to eller flere ulike spørreskjema, bør disse skjemaene skilles tydelig fra hverandre. Dermed kan det bli lettere for fremtidige aktører å holde kunst- og kulturopplevelsen adskilt fra sekvensene i fremtidige prototyper når de tar stilling.

8. Referanser

- Abrar, M. (2020). Stance Taking and Identity in Classroom Interactions: A Small Scale Study. *Journal of Linguistics and Education*, 10(1), 22–35. DOI: 10.14710/parole.v10i1.22-35
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. London/Los Angeles: Sage Publications.
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale. Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet. I H. Christensen, & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 18-34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børresen, B. (2019). *Samtaler i klasserommet*. Oslo: Pedlex.
- Delli, R. M., & Dumanig, P. F. (2022). Pedagogical Implications of Stance-taking. *Journal of International and Comparative Education*, 11(1), 55–71. DOI: 10.14425/jice.2022.11.1.0612
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston/London: D. C. Heath & Co.
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. I R. Englebretson (Red.), *Stancetaking in Discourse* (s. 139-182). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gee, J. (2014a). *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (4. utg.). London/New York: Routledge.
- Gee, J. (2014b). *How to do Discourse analysis. A toolkit* (2. utg.). London/New York: Routledge.
- Goldman, S., Kabayadondo, Z., Royalty, A., Carroll, M. P. & Roth, B. (2013). Student Teams in Search of Design Thinking. I L. Leifer, C. Meinel & H. Plattner (Red.), *Design Thinking Research. Building Innovation Eco-Systems* (s. 11-34). New York: Springer International Publishing.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Hvidsten, A., Rai, R., Helland, S. & Henriksen, T. (2021). *Introduksjon til tjenstedesign*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.) *Conversation Analysis. Studies from the first generation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kultur- og likestillingsdepartementet (u.å.). *Meld. St. 18 (2020–2021)*. Hentet april 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Kulturtanken (2019). *Barn og unges stemmer – Kunst og kultur*. Hentet april 2023 fra <https://www.kulturtanken.no/ressurs/rappport-barn-og-unges-stemmer-kunst-og-kultur-busk/>
- Kulturtanken (u.å.). *Om DKS*. Hentet april 2023 fra <https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks>

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet april 2023 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. New York: Routledge.
- Løver, A., Mostad, M. R., Bårdli, A., Bøe, I., Mediå, K. J. & Tjora, A. (2022). *Opplevelser av Den kulturelle skolesekken (DKS)*. Trondheim: Sosiologisk poliklinikk. Hentet april 2023 fra <https://www.kulturtanken.no/aktuelt/2023/ny-rapport-gir-innblikk-i-elever-opplevelser-av-dks/#rapport>
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. utg.). London, New York: Routledge.
- Meld. St. 18 (2020-2021). *Oppleve, skape, dele — Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kultur- og likestillingsdepartementet. Hentet april 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/?ch=1>
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult education quarterly*, 48(3), 185–198. DOI: 10.1177/074171369804800305
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet april 2023 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oswald, E. C., Esborg, L. & Pierroux, P. (2022). Memes, youth and memory institutions. *Information, Communication & Society*, 1–18. DOI: 10.1080/1369118X.2022.2131363
- Oxford Research (2023). *DKS og Kulturtanken*. Kristiansand: Oxford Research/Høgskolen på Vestlandet.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Hentet april 2023 fra [https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne\[1\].pdf](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne[1].pdf)
- Pettersen, A. (2022). En affektiv og performativ ungdomskritikk. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 343-358). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Razzouk, R. & Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348. DOI: 10.3102/0034654312457429
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Hentet april 2023 fra <https://core.ac.uk/download/pdf/30874064.pdf>
- Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 211–223. DOI: 10.1080/13562517.2010.515022

- Stickdorn, M., Hormess, M., Lawrence, A. & Schneider, J. (2018). *This is service design doing*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Tabak, I. & Kyza, E. A. (2018). Research on Scaffolding in the Learning Sciences. A Methodological perspective. I F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, P. Reimann (Red.) *International Handbook of the Learning Sciences* (s. 191-199). Routledge: New York.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Læreplanverket*. Hentet april 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vygotskij, L. (2014). I A. Kozulin (Red.), *Tenkning og tale*. (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

9. Vedlegg

| Vedlegg: | Beskrivelse: |
|-----------------|--|
| 1 | Informasjonsskriv til elever og foresatte |
| 2 | NSDs vurdering av behandling av personopplysninger |
| 3 | Lysbilder brukt i verksted |
| 4 | Skjema 1 (med ET-prosjektets sekvenser) |
| 5 | Skjema 2 (finsk variant) |
| 6 | Intervjuguide |
| 7 | Utdrag, 10. trinn |
| 8 | Utdrag, 7. trinn |
| 9 | Eksempler på elevenes svar i skjema 1 |
| 10 | Underveisvurdering i fagene |

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Vil ditt barn delta i masteroppgaveprosjektet

«Kritisk refleksjon gjennom en applikasjon»?

Dette er et spørsmål til deg og ditt barn om barnets deltagelse i et forskningsprosjekt. Prosjektets formål er å undersøke hvordan elever kan vurdere kunstopplevelser på skolen gjennom en ny applikasjon. Skrivet gir dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Prosjektet «Kritisk refleksjon gjennom en applikasjon» utgjør en masteroppgave i pedagogikk. Et av formålene med masteroppgaveprosjektet er å undersøke hvordan applikasjonen kan designes for at elever skal kunne vurdere kunstopplevelser i regi av Den kulturelle skolesekken.

Masteroppgaven er en del av et større samarbeid mellom Universitetet i Oslo og den statlige fagetaten Kulturtanken.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Navn på forsker/masterstudent: Henrik Tjønn

Institusjon: Universitetet i Oslo (UiO)

Veileder: Professor Palmyre Pierroux

Samarbeidspartner: Fagetaten Kulturtanken ved prosjektleder Jørund Høie Skaug

Hvorfor får dere spørsmål om å delta?

Den ferdige applikasjonen skal kunne brukes av elever fra 7.-10. trinn. Ditt barn blir spurt om å delta fordi barnet er elev på 7. eller 10. trinn ved x skole. Kontaktlærer og rektor har samtykket til at 5-7 elever kan delta i en workshop på opptil 90 minutter i skoletiden. Elever som ikke samtykker til deltakelse, har ordinær undervisning i samme tidsrom.

Hva innebærer det for barnet å delta?

Barn som samtykker til deltakelse vil delta i en workshop med andre elever fra samme klasse. Elevene vil svare på spørsmål etter en kunstopplevelse. Elevenes skriftlige svar vil bli analysert som en del av arbeidet med masteroppgaven. Workshopen vil bli tatt opp på lydbånd, og forskeren vil ta notater underveis.

Elevene får også mulighet til å si sin mening om spørsmålene i et kort, individuelt intervju i etterkant av workshopen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Foresatte kan få se intervjuguide på forhånd gjennom å ta kontakt med Henrik Tjønn.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun student Henrik Tjønn vil ha tilgang til opplysningene og transkriberer lydopptakene selv. Dette

materialet vil bli lagret på Universitet i Oslos krypterte servere, og lydfiler vil bli slettet når prosjektet avsluttes. Elevens navn og kontaktopplysning vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data for å ivareta personvernregler. Opplysninger om deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med barnets personopplysninger anonymiseres. Det betyr at det ikke vil være mulig å identifisere personopplysninger, siden lydfilene vil bli slettet. De transkriberte tekstfilene ikke vil kunne kobles til konkrete personer. Det kan bli aktuelt å bruke de anonymiserte opplysningene som samles inn i en fagartikkel etter forskningsprosjektets avslutning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet?

Vi behandler opplysninger om barnet basert på samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge barnet kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om barnet som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om barnet

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger

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

Masterstudent ved Universitet i Oslo, Henrik Tjønn:

E-post: henriktj@student.uv.uio.no

Veileder ved Universitet i Oslo, professor Palmyre Pierroux:

E-post: palmyre.pierroux@iped.uio.no

Vårt personvernombud: Jan Dolonen (j.a.dolonen@uv.uio.no)

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

Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Professor Palmyre Pierroux

(Veileder)

Henrik Tjønn

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kritisk refleksjon gjennom en applikasjon», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at jeg/mitt barn:

deltar i workshop som blir observert og tatt opp på lydbånd

deltar i intervju som blir tatt opp på lydbånd

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

(Navn på elev, dato)

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 2: NSDs vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

533423

Vurderingstype

Standard

Dato

09.11.2022

Prosjekttittel

Kritisk refleksjon gjennom en applikasjon

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Palmyre Pierroux

Student

Henrik Tjønn

Prosjektperiode

20.08.2022 - 02.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

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 02.05.2023.

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 02.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes 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 foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: NN. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Lysbilder brukt i verksted:

1.



2.

MÅL FOR VERKSTEDET:

- Dere skal kunne vurdere en opplevelse dere har vært med på
- Dere skal kunne si deres mening om spørsmålene dere får

3.



PLAN:

- Kort øvelse med Post-it
- Dere vurderer en kortfilm
- Kort intervju

ØVELSE MED POST-IT (UTEN NAVN)

1) Tenk på en app du bruker ofte. Hva er bra med appen? Hvorfor?


Vedlegg 4: Skjema 1 (med ET-prosjektets sekvenser)

Skjermdumper fra Microsoft Forms (7. trinn).

| <u>Spørsmål:</u> |
|--|
| <p>1. Hvilket elevnummer er du? * </p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> 1<input type="radio"/> 2<input type="radio"/> 3<input type="radio"/> 4<input type="radio"/> 5<input type="radio"/> 6<input type="radio"/> 7 |
| <p>2. Hva følte du før du så kortfilmen? Du kan velge flere svar. * </p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Spent<input type="checkbox"/> Glad<input type="checkbox"/> Nervøs<input type="checkbox"/> Forvirret<input type="checkbox"/> Engasjert<input type="checkbox"/> Avslappet<input type="checkbox"/> Nysgjerrig<input type="checkbox"/> Flau<input type="checkbox"/> Ingen passer |
| <p>3. Opplevelsen var noe nytt (velg antall tommer fra 0-5) * </p> <p>    </p> |
| <p>4. Opplevelsen var inspirerende (velg antall tommer fra 0-5) * </p> <p>    </p> |
| <p>5. Hva følte du etter at kortfilmen var ferdig? Du kan velge flere svar. * </p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Spent<input type="checkbox"/> Glad<input type="checkbox"/> Nervøs<input type="checkbox"/> Forvirret<input type="checkbox"/> Engasjert<input type="checkbox"/> Avslappet<input type="checkbox"/> Nysgjerrig<input type="checkbox"/> Flau<input type="checkbox"/> Ingen passer |


6. Når vi lager kunst, trenger vi en idé og en måte å uttrykke den på. Hva synes du var det viktigste i kortfilmen?

- Idé (f.eks. hvordan fortellingen er bygget opp)
- Uttrykk (f.eks. animasjon, lyder)

7. Vil du anbefale kortfilmen til andre? * 

- Ja
- Nei

JA


8. Hvem vil du anbefale kortfilmen til? Du kan velge flere svar. 

- Andre skoleelever
- Venner
- Familie

NEI

8. Du har valgt at du ikke vil anbefale kortfilmen til andre. Hvorfor ikke? Du kan velge flere svar. 

- Jeg kjente meg ikke igjen
- Kortfilmen handler ikke om samfunnet vi lever i (tema)
- Jeg synes ikke kortfilmen prøver å fortelle oss noe viktig (budskap)
- Fortellingen har viktige mangler (mangler f.eks. konflikter eller spenning)
- Virkemidler (f.eks. musikk eller farger)
- Ingen passer

9. Fortell om hvorfor du vil anbefale kortfilmen. Du kan velge flere svar. 


- Jeg kjente meg igjen
- Kortfilmen handler om samfunnet vi lever i (tema)
- Kortfilmen prøver å fortelle oss noe (budskap)
- På grunn av hvordan fortellingen er bygget opp (f.eks. spenning, konflikt)
- Virkemidler (f. eks. musikk eller farger)
- Ingen passer

9. Hva er de viktigste grunnene til at du ikke anbefaler kortfilmen? Sorter svarene fra viktigst til mindre viktig.

- Kortfilmen handler ikke om samfunnet vi lever i
- Jeg kjente meg ikke igjen
- Noe annet
- Jeg synes ikke kortfilmen prøver å fortelle oss noe viktig (budskap)
- Fortellingen har viktige mangler (mangler f.eks. konflikter eller spenning)
- Mangel på eller for stor bruk av virkemidler (f. eks. musikk eller farger)

10. Hva er de viktigste grunnene til at du anbefaler kortfilmen til andre? Sorter svarene fra **viktigst** til mindre viktig. 

- Virkemidler (f. eks. musikk eller farger)  
- Kortfilmen handler om samfunnet vi lever i (tema)
- På grunn av hvordan fortellingen er bygget opp (f.eks. spenning, konflikt)
- Noe annet
- Jeg kjente meg igjen
- Kortfilmen forteller oss noe viktig (budskap)

10. Vil du fortsatt ikke anbefale kortfilmen til andre? 

- Nei, jeg vil ikke anbefale kortfilmen til andre.
- Jo, jeg anbefaler kortfilmen til andre likevel.
- Jeg er mer usikker nå.

Vedlegg 5: Skjema 2 (finsk variant)

Skjermdumper fra Microsoft Forms (både 7. og 10. trinn). Spørsmål 2-11 er en oversettelse av et skjema brukt av finske kulturmyndigheter (hentet april 2023 fra <https://taidetestaajat.fi/en>).

| Spørsmål: | |
|--|--|
| <p>1. Hvilket elevnummer er du? *</p> <p><input type="radio"/> 1</p> <p><input type="radio"/> 2</p> <p><input type="radio"/> 3</p> <p><input type="radio"/> 4</p> <p><input type="radio"/> 5</p> <p><input type="radio"/> 6</p> <p><input type="radio"/> 7</p> | |
| <p>2. Hvor ofte opplever du kunst? *</p> <p><input type="radio"/> Hver dag</p> <p><input type="radio"/> Ukentlig</p> <p><input type="radio"/> Sjeldent</p> <p><input type="radio"/> Aldri</p> | |
| <p>3. Hva slags type kunst er du interessert i? Du kan krysse av for flere svar. *</p> <p><input type="checkbox"/> Visuell kunst</p> <p><input type="checkbox"/> Musikk</p> <p><input type="checkbox"/> Film</p> <p><input type="checkbox"/> Teater</p> <p><input type="checkbox"/> Dans</p> <p><input type="checkbox"/> Sirkus</p> <p><input type="checkbox"/> Litteratur</p> <p><input type="checkbox"/> Andre</p> <p><input type="checkbox"/> Ingen</p> | |

4. Hvorfor er du interessert i kunst? Du kan krysse av for flere svar. *

- Fin måte å bruke tid på
- Det er min lidenskap
- Mine venner lærte meg det
- Ved et uhell
- For å uttrykke meg selv
- Fordi jeg kan
- Min mor fortalte meg
- Jeg er ikke interessert

5. Ellers, hvordan føler du deg akkurat nå? *

- Strålende
- Bra
- Ganske OK
- Ikke OK
- Dårlig

6. Hvordan følte du deg rett etter å ha sett kortfilmen? *

- Strålende
- Bra
- Ganske OK
- Ikke OK
- Dårlig

7. Hva fikk kortfilmen deg til å føle? Du kan bruke flere svar. *

- Glad
- Lei meg
- Bekymret
- Forvirret
- Flau
- Fredelig
- Energifull
- Hvem bryr seg?
- Ekkel

8. Hvordan var gjenstandene i kortfilmen? Du kan bruke flere svar. *

- Geniale
- Barnslige
- Gammeldage
- Aktuelle
- Merkelige
- Morsomme
- Dyktige
- Klare
- Forvirrende
- Falske

9. Hvordan vil du beskrive opplevelsen? Du kan bruke flere svar. *

- Vanlig
- Interessant
- Kjedelig
- Episk
- Inspirerende
- Variert
- En øye-åpner
- Mislykket
- Suksess
- Forstår ikke

10. Hvilken karakter gir du kortfilmen? *



11. Vil du se kortfilmen igjen? *

- Ja
- Kan hende
- Kanskje
- Om jeg må
- Nei

Vedlegg 6: Intervjuguide

| Nr: | Spørsmål: | Merknader: |
|-----|---|---|
| 1. | Har du/dere sett mange animerte filmer før? | Funksjon: «Åpne» opp for videre samtale. |
| 2. | <p>Til 7. trinn:</p> <p>a) Hva er viktig for deg/dere når du/dere skal vurdere om du/dere vil anbefale eller ikke anbefale en animert kortfilm til andre?</p> <p>b) Du/dere har akkurat vært med på vurdering av animert kortfilm. Var det noe som var annerledes med denne måten å vurdere en animert kortfilm på?</p> <p>c) Du/dere har svart på to forskjellige spørreskjema. Hva synes du/dere om spørsmålene og svaralternativene du/dere fikk?</p> | <p>Hvis ja: På hvilken måte?</p> <p>Hvis nei: Hvorfor ikke?</p> <p>Hvilket spørreskjema likte du best? Hvorfor?</p> |
| 2. | <p>Til 10. trinn:</p> <p>a) Du/dere har akkurat vært med på å vurdere en animert kortfilm. Var det noe som var nytt med denne måten å vurdere en animert kortfilm på?</p> <p>b) Hvordan vil du/dere beskrive forskjellen på de to spørreskjemaene?</p> | <p>Hvis ja: På hvilken måte?</p> <p>Hvis nei: Hvorfor ikke?</p> <p>Hvilket spørreskjema likte du best? Hvorfor?</p> |
| 3. | Hva synes du/dere om spørsmålene der du/dere blir bedt om å begrunne hvorfor du/dere anbefalte eller ikke anbefalte opplevelsen? | |
| 4. | Hva var det du/dere ikke fikk sagt om opplevelsen etter å ha svart på spørsmålene i de to spørreskjemaene? | Har du noen eksempler på andre typer spørsmål en kan stille? |

Vedlegg 7: Utdrag, 10. trinn

Deltakende observasjon, verksted:

1. **Forsker:** Den er grei. Skal vi ta en runde på det.. Me::d.. Å høre hva dere har skrevet. Hvis
2. vi begynner med deg?
3. **Kari:** Jeg skrev S-bank-appen, så kan jeg se hvor mye penger jeg har.
4. **Forsker:** Hvorfor er den.. hva er det som er bra med den appen, da?
5. **Kari:** At jeg kan overføre penger kjapt.
6. **Forsker:** Er den enkel å forstå synes du, eller?
7. **Kari:** Ja.
8. **Forsker:** Hvordan ser den ut.. sånn farge.. utforming.. hvordan.. har den noe spesiell design,
9. den appen?
10. (...)
11. **Kari:** Den har mange tall. ((*Latter*)).
12. **Forsker:** Men du synes den er nyttig, da?
13. **Kari:** Ja.
14. **Forsker:** Ja. Fint. Takk. Neste?
15. **Fatima:** Snap.. fordi man kan.. prate med folk.
16. **Forsker:** Hva med.. designet av Snap.. synes du det fungerer?
17. **Fatima:** Ja. Det..
18. **Forsker:** Det er forståelig?
19. **Fatima:** Ja.
20. **Forsker:** Andre ting du vil trekke frem om designet på Snapchat?
21. **Fatima:** Nei.

1. **Ahmed:** Jeg skrev også Snap fordi det er enkel kommunikasjon med folk overalt.
2. (...)
3. **Forsker:** Har du noen tanker om designet i Snap?
4. **Ahmed:** Jeg synes det er bra.. Enkelt å forstå.
5. **Forsker:** Ja. Takk.
6. **Ola:** E:: Snap.. fordi det er enkelt å snappe med gutta.
7. **Forsker:** Har du noen tanker om designet på Snap?
8. **Ola:** Det funker.
9. **Per:** Jeg skrev også Snap, fordi man kan snakke med venner.. også er det en side der man 10. kan.. for underholdning også. Kan se *storiesene* til folk.
11. **Forsker:** Har du noen tanker om designet, da?
12. **Per:** Nei.

Utdrag fra gruppeintervju med Kari og Fatima:

1. **Fatima:** Man kan jo svare på liksom hva det er man har sett, da.. sånn med sånn..
2. huke av for eksempel kortfilm.. så liksom.. Ja.
3. **Kari:** Men bare sånn.. Det som.. svargreiene ikke blir for lange, fordi når de blir for
4. lange, så blir det sånn kjipt, da. Sitte å gå gjennom det. De fleste undersøkelsene vi
5. har hatt er for lange, og da på slutten gidder man jo egentlig ikke. Da bare trykker
6. man av på en måte rare ting, egentlig. Man bare trykker på det man ser først.
7. **Fatima:** Ja.
8. **Kari:** Siden man ikke gidder å gå gjennom det ordentlig.
9. **Forsker:** Nei.. Men hva kan typisk være.. hva kan typisk være for langt, da? Tenker
10. dere?
11. **Kari:** At det kommer for mange sånne spørsmål etter hverandre som egentlig bare
12. handler om det samme, da.
13. **Fatima:** Ja, da virker det veldig langt.
14. **Kari:** Ja. Sånn bare.. at man får det konkrete rett frem på ett spørsmål. Så har man
15. maks si da.. ti spørsmål.. så er det ganske greit.
16. **Forsker:** Ja. (...) Og disse skjemaene virket ikke veldig lange, eller?
17. **Kari:** Nei, de var sånn perfekt lengde.
18. **Fatima:** Ja.
19. **Forsker:** OK. Er det andre ting? Konkrete mangler.. eller ting dere tenker at det
20. bør være med?
21. **Elev:** Nei.
22. (...)
23. **Forsker:** Nei? Da skrur jeg av lydopptak.

Utdrag fra gruppeintervju med Per, Ola og Ahmed:

- Forsker:** Takk. Har dere sett mange animerte filmer før?
- Ahmed:** Ja.
- Forsker:** Hva slags animerte filmer har du sett?
- Ahmed:** Jeg har sett litt forskjellige sånn Star Wars-animerte filmer.. og så bare andre animerte filmer, som for eksempel sånn der Disney.
(...)
- Ola:** Jeg tror jeg så litt da jeg var liten.. så litt sånn Disney.. eller.
- Forsker:** Ja.
- Per:** Har ikke sett så mye filmer før, bare sett på sånne ordentlige filmer, hvis du skjønner hva jeg mener.
- Forsker:** Er det noen grunn til at du ikke ser så mye animerte filmer, eller?
- Per:** Ja, det har ikke like.. spennende, for det er ikke like mange bra animerte filmer som kommer ut nå lenger.. som jeg i hvert fall har fått med meg.

Vedlegg 8: Utdrag, 7. trinn

Forsker: OK.. Da er jeg veldig spent på hva dere har skrevet.. skal vi begynne med deg, Jo? Begynne med hva du har skrevet her? En app du bruker ofte, eller flere, hva er bra med den eller de appene?

Jo: Snapchat.. fordi du kan.. snakke med.. venner.. med morsomme filter.. og så kan man lage store grupper.

(...)

Forsker: Så bra. Nummer to?

Kim: Jeg skrev ingenting. ((*Latter.*))

Forsker: Nei?

Kim: Jeg skjønnte ikke oppgaven.

Forsker: Nei.. Hvilke app.. bruker du noen apper sånn i det daglige, selv?

Kim: E::h.. YouTube.

Forsker: Youtube? Ja? Hva er det som er bra med YouTube, da?

Kim: Jeg synes det er morsomt.. Du kan bare.. få inspirasjon? Eller noe?

Forsker: Ja.. Nummer tre?

Alex: Skal jeg si alle?

Forsker: Ja.

Alex: TikTok, Snapchat, Ruter og Vipps. Ja.

Forsker: Hva er det som er bra med de appene, da?

Alex: TikTok synes jeg.. det er bra.. fordi du kan lære ting, og det er gøy å lære ting med videoer. Og Snapchat.. kan jeg snakke med venner fra.. andre steder.. og.. familien min i andre land.

Forsker: Ja.

Alex: Vipps bruker jeg ganske ofte, fordi jeg.. liksom holder styr på pengene mine og sånn. Og Ruter.. jeg tar bussen liksom.. nesten hver dag.. så.. da bruker jeg Ruter for å få billett og sånn.

Forsker: Takk. Nikita?

Nikita: E::h. YouTube.. der kan du se videoer.. av absolutt hva.. du bare ønsker. Det kan være ulike.. sport.. *challenge*.. og hente inspirasjon.. og Snapchat fordi du kan skrive *slash* snakke med venner.. du kan spille ting.. der.. ulike spill.. du kan.. bruke.. ulike filtre.. og dele med venner. TikTok er en.. bra app.. for.. det er mye av forskjellige ting.. som du kan.. så det kan være for både barn og voksne.. Ruter.. du kan kjøpe billetter.. til reiser digitalt.. så du ikke trenger å dra til ulike kiosker.

(...)

Forsker: Flott, tusen takk.. alle sammen. E:::h. Da fikk vi en liten gjennomgang av apper og hva som er bra med de appene.. da.. skal jeg finne frem den.. kortfilmen.. som.. som.. dere skal vurdere nå etterpå.. i.. spørreskjema.

((*Forsker skrur av lyset og setter på kortfilmen fra 10.22. Kortfilmen er slutt etter 15.05*))

Nikita: Det står at man kan sjekke poeng.. poeng.. nummer. Hva vil det si?

Forsker: På hvilken oppgave da?

Nikita: Det står «Svarene er sendt inn.

Forsker: Ja.

Nikita: Du kan sjekke poengsum enkelt nå.»

Forsker: Ja. Det er nok det ene spørsmålet, tenker jeg, [det med] hvor du sorterer..

Nikita:

[Ja]

Forsker: Og så var det ikke mulig å få noe annet enn poeng.. Det er ikke noe å tenke på.

Nikita: Ja.

Forsker: Det er ikke noe poengsum på det.
((Stillhet til 21:50. Forsker deler ut notatark))

((Stillhet til 21:50. Forsker deler ut notatark))

Forsker: Hvis det er noen ord.. uttrykk.. noen begreper.. ett eller annet dere tenker om det skjemaet, kan det være lurt å skrive det ned, om det var noe dere la merke til.. Hvis noe var uklart, eller..

(...)

Forsker: Eller bare hva dere synes om det spørreskjemaet.

Forsker: Sånn, supert. Da er det en variant nummer to, det er to stykker vi skal igjennom.. Så da er det.. en ny lenke, og så har vi intervju etterpå, hvor dere.. får sagt litt om hva dere mener om de to variantene.

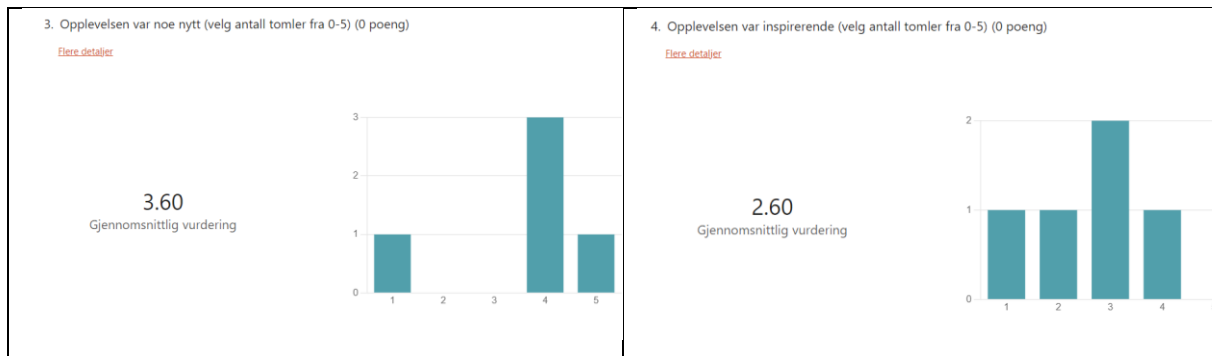
((Stillhet til 27.15))

Forsker: Samme her også.. hvis dere har noen tanker om variant to eller en.. så er det lurt å skrive det ned, om det var noen begreper.. noen ord og uttrykk som var uklare.. kan det være lurt å skrive det ned til intervjuet.

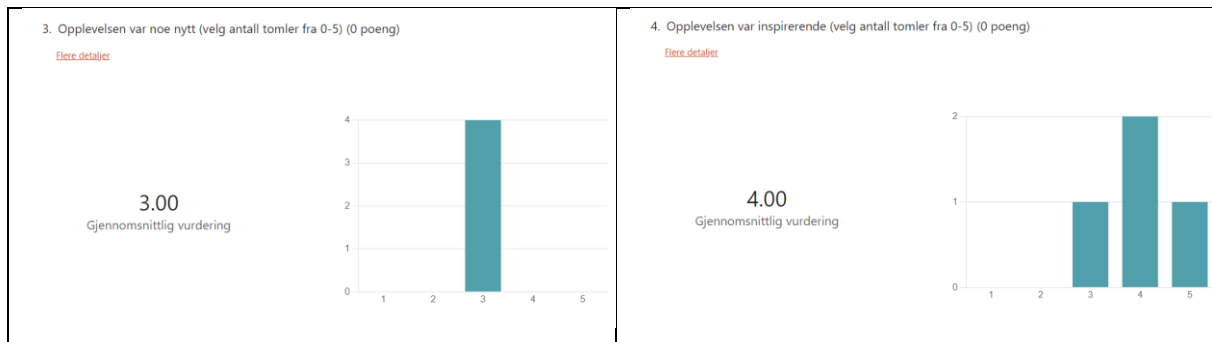
(...)

((Forsker peker ut par til intervju og skrur av lydbåndene))

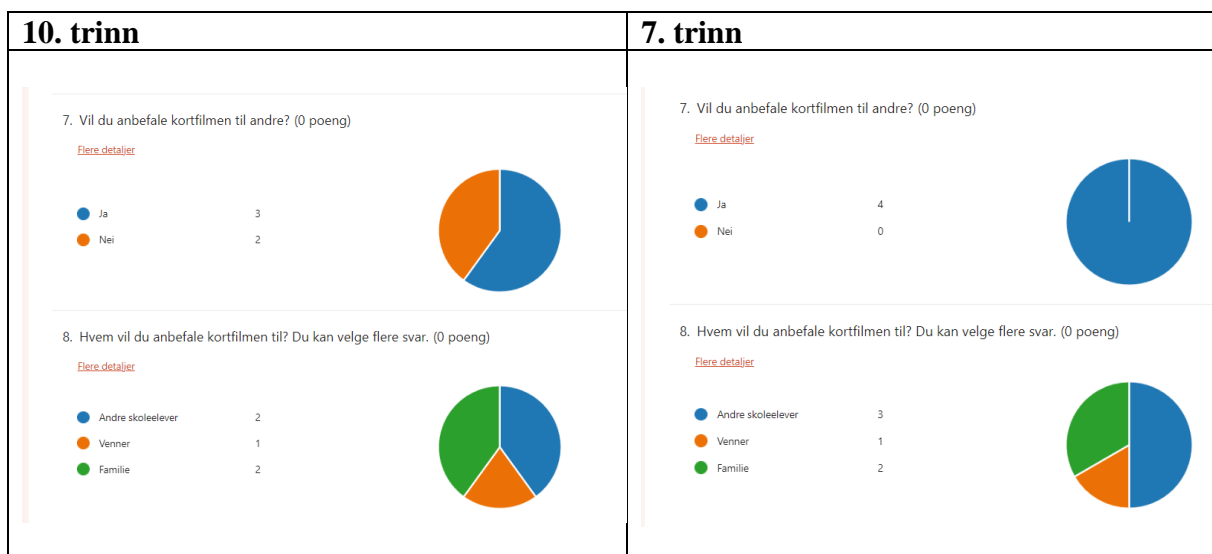
Vedlegg 9: Eksempler på elevenes svar i skjema 1



Elevenes opplevelse (10. trinn). Skjermdump fra Microsoft Forms.



Elevenes opplevelse (7. trinn). Skjermdump fra Microsoft Forms.



Illustrasjon 3: Spørsmål om elevenes anbefaling. Skjermdump fra Microsoft Teams.

Vedlegg 10: Underveisvurdering i fagene (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| | <i>Videre viser og utvikler elevene kompetanse når de..</i> | |
| Fag: | 7. trinn | 10. trinn |
| KRLE (RLE01-03) | .. i samtaler og meningsbrytninger uttrykker egne meninger og viser at de kan ta ulike perspektiver | bruker kilder på en kritisk måte, gjør rede for ulike standpunkter og reflekterer over spørsmål som det er stor uenighet om. |
| Kunst og håndverk (KHV01-02) | .. reflekterer over visuelle virkemidler, kulturelle referanser og håndverkskvalitet. | Videre viser og utvikler de kompetanse når de reflekterer over miljøbevisst forbruk, visuelle virkemidler, kulturelle referanser og håndverkskvalitet. |
| Musikk (MUS01-02) | .. får anledning til å (...) bruke musikk, sang og dans til å utforske, uttrykke forståelse av og formidle egne meninger om samfunnsmessige fenomener og utfordringer. | Elevene viser også kompetanse når de setter ord på og drøfter hva sang, andre vokale uttrykk og dans kan bety i et samfunn og når de drøfter etiske problemstillinger knyttet til ulike uttrykk. |
| Norsk (NOR01-06) | .. samtaler om og presenterer faglige emner, bruker kilder kritisk og argumenterer muntlig og skriftlig. | bruker fagspråk, argumenterer, reflekterer og eksperimenterer i muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål. |
| Samfunnsfag (SAF01-04) | .. undersøker og presenterer samfunnsfaglege spørsmål, reflekterer over moglege svar på spørsmål om fortid, notid og framtid og vurderer korleis ulike kjelder kan gi ulik informasjon. Elevane viser og utviklar òg kompetanse når dei reflekterer over seg sjølve og andre som ein del av ulike fellesskap og korleis dei kan vere med på å påverke samfunnet. Vidare viser og utviklar dei kompetanse når dei bruker digitale verktøy og digital dømmekraft i arbeid med faget. | reflekterer over seg sjølve og andre som ein del av samfunnet, og korleis dei kan påverke sitt eige og andre sine liv i dag og i framtida. |