



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

En kvalitativ studie av hvordan de retoriske appellformene kommer til uttrykk hos et utvalg elever i en utforskende dialogisk debatt

A qualitative study of how the rhetorical appeals are expressed in a selection of students in an exploratory dialogical debate

**Caroline Carron Evensen**

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i norsk

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Veileder Kjersti Maria Rongen Breivega

01.06.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## *Forord*

Det er uvirkelig å forstå at fem år allerede er ved veis ende. Jeg er ferdig! Med vemod og lettelse avslutter jeg dette kapittelet og gir meg i kast med et nytt. Det har vært intenst og utfordrende, men aller mest har det vært en spennende, lærerik og gøy reise. Det er mange som fortjener en takk for at masteravhandlingen har blitt til.

Den største takken går til min veileder, Kjersti Maria Rongen Breivega. Tusen takk for ditt engasjement og positive innstilling til prosjektet mitt. Takk for dine tydelige tilbakemeldinger og for at du har tatt deg tid til min frustrasjon, mine tanker og mine spørsmål, når jeg i tide og utide har henvendt meg til deg. Takk for uvurderlig hjelp gjennom dette siste året.

Takk til venner og familie som har støttet og heiet på meg. Takk til Maia, min fine venn, for de hyggelige stundene vi har delt med hytteskole og rødvin på Voss. Og takk til mine unge medstudenter som har tatt denne «gamle damen» inn i varmen og gjort studietiden til en inspirerende reise. Liv Solveig, en spesiell takk til deg for gode og hjelpsomme samtaler.

Takk til mine kjære små, Ulrik og Emil, for de gode klemmene og tiden sammen, som har gjort at mamma i små og store øyeblikk har klart å løsrive seg fra oppgaven og også gjøre andre ting. Og takk til deg, kjære Alexander, for din omsorg, støtte og ville tålmodighet. Og ikke minst, en takk til mamma og svigerforeldre som har heiet og stilt opp på alle mulige måter i disse fem årene.

En siste takk går til forskerne i Lofoten-prosjektet. Det har vært utrolig kjekt og veldig lærerikt å forske på disse fine og dyktige elevene. Tusen takk for at jeg har fått lov til å bruke datamaterialet fra prosjektet deres.

Bergen, juni 2021

Caroline Carron Evensen

## *Sammendrag*

Med utgangspunkt i muntlighet som grunnleggende ferdighet i norskfaget er formålet med denne studien å undersøke hvordan et utvalg elevers retoriske ferdigheter kommer til uttrykk i en utforskende form for debatt. Følgende problemstilling blir undersøkt: *Hvordan kommer de retoriske appellformene til uttrykk hos tre elever i en utforskende, dialogisk helklassede­batt?* For å kunne svare på problemstillingen har jeg gjennomført en deskriptiv samtaleanalyse av hvordan etos, patos, logosappellens eksempel og dialogiske trekk kommer til uttrykk hos de tre elevene i den utforskende debatten. Datamateriale studien bygger på er samtaletranskripsjoner fra en utforskende scenariobasert klasseromsdebatt om potensiell oljeutvinning i Lofoten. De deltagende elevene var selv fra Lofoten-området og tilhører ungdomsskolens 8.trinn.

Som synliggjort i problemstillingen, har jeg et retorisk og et dialogisk perspektiv til grunn for studien. Det teoretiske rammeverket bygger derfor på retorisk teori, dialogteori, samt didaktisk teori om utforskende dialogisk undervisning. Retorikk og dialog kan ha potensielle motsetninger mellom seg, men i mitt prosjekt har det vært et delmål å integrere disse perspektivene i min tilnærming til analysen. På den måten kan studien gi innsikt i elevers retoriske og muntlige kompetanse og med det gi nytt perspektiv til hvordan man kan legge til rette for en allsidig muntligopplæring.

Resultatene viser at de retoriske appellformene i høy grad er til stede i de tre elevenes ytringer, men at disse kommer til uttrykk på ulike måter og i varierende grad. Etosappellens karaktertrekk autentisitet er det aspektet ved de retoriske appellformene som i størst grad skiller de tre elevenes ytringer. Når det gjelder patosappellen kan elevenes ytringer tenkes å både inspirere og skremme, og dermed vekke ulike typer følelser. Når det gjelder logosappellens eksempel viser resultatene at elevene benytter seg av ulike typer eksempler og at eksemplene i mange tilfeller har en klar patosappellerende effekt. Ved det dialogiske aspektet fant jeg at dialogiske trekk i stor grad er til stede i elevenes ytringer, men at elevene i varierende grad forholder seg utforskende og kritisk til sine medelever.

## *Abstract*

Based on oral as a core skill in the Norwegian language subject, the purpose of this study is to investigate how a selection of students' rhetorical appeals are expressed in an exploratory form of debate. The following research question is examined: *How do three students express the rhetorical appeals in an exploratory, dialogical whole-class debate?* To answer this question, I have used a qualitative method of descriptive conversational analysis to demonstrate how ethos, pathos, the example of logos appeal and dialogical features are expressed by the three students in the exploratory debate. The data material is based on conversation transcripts from an exploratory, scenario-based, classroom debate about potential oil extraction in Lofoten. The participating students were 8<sup>th</sup> grade pupils in secondary school from the Lofoten area.

The study is based on a rhetorical and a dialogical perspective illustrated in the research question. The theoretical framework of the study is therefore based on rhetorical theory, theory of dialogue and didactic theory on exploratory dialogical teaching. The rhetoric and dialogue may have potential contradictions but, in my project, it has been a sub-goal to integrate these perspectives in my approach to the analysis. In this way the study can provide insight into students' rhetorical and oral competence and, thereby, provide a new perspective on how to facilitate a more versatile oral education.

The results show that the rhetorical appeals, to a large extent, are present in the three students' responses although expressed in different ways and to a varying extent. The authenticity aspect of ethos is what separates the students' responses the most. Regarding the pathos appeal, the students' responses can be both inspiring, frightening and thus arouse different types of emotions. Concerning the example of the logos appeal, the results show that the students use different types of examples, and that the examples to a large extent have a pathos appealing effect. Regarding the dialogical aspect the results show that dialogical features are highly evident in the students' responses although the students, to a varying extent, respond critically to their fellow students.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	2
1.2	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	4
1.2.1	Scenariobasert klasseromdebatt	5
1.3	<i>Lesekart</i>	6
1.4	<i>Tidligere forskning</i>	6
1.4.1	Framføringen dominerer	7
1.4.2	Hva kjennetegner samtaler i klasserommet?	8
1.4.3	Elevers muntlige kompetanse	9
<b>2</b>	<b>Teoretisk rammeverk</b>	<b>11</b>
2.1	<i>Retorikk</i>	11
2.1.1	Retorikkens relevans	11
2.1.2	Hva er retorikk?	12
2.1.3	De retoriske appellformene	13
2.1.4	Etos	13
2.1.5	Patos	15
2.1.6	Logos	16
2.2	<i>Dialogpedagogikk</i>	18
2.2.1	Dialog og dialogens betydning for samtalen	18
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>22</b>
3.1	<i>Kvalitativ metode</i>	22
3.2	<i>Datamaterialet</i>	23
3.2.1	Lofoten-prosjektet og innsamling av datamateriale	23
3.2.2	Gjenbruk av datamateriale	23
3.3	<i>Analyse av datamaterialet</i>	25
3.3.1	Samtaleanalyse som metode	25
3.3.2	Analyse av materialet og prosessen	25
3.3.3	Analysekategorier	28
3.3.4	Presentasjon av funn i analysen	31
3.4	<i>Metodologisk drøfting</i>	32
3.4.1	Indre og ytre validitet	32
3.4.2	Reliabilitet	34
3.5	<i>Etiske refleksjoner</i>	35
<b>4</b>	<b>Analyse og presentasjon av funn</b>	<b>36</b>
4.1	<i>De retoriske appellformene</i>	36

4.1.1	Etos .....	36
4.1.2	Logosappellens eksempel og patos.....	48
4.2	<i>Dialogiske trekk</i> .....	53
4.3	<i>Oppsummering av funn</i> .....	61
<b>5</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>64</b>
5.1	<i>Elevenes evne til å kommunisere hensiktsbestemt og virkningsfullt</i> .....	64
5.2	<i>Elevenes evne til å lytte og være i dialog</i> .....	67
5.3	<i>Hvilke muligheter gir den utforskende debatten?</i> .....	69
5.4	<i>Didaktiske implikasjoner</i> .....	71
<b>6</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>73</b>
6.1	<i>Videre forskning</i> .....	74
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>76</b>

## 1 Introduksjon

I lys av Kunnskapsløftet LK20 har skolen som fellesarena fått en større betydning enn før. Dagens og morgendagens samfunn stiller en rekke nye krav til deltakelse på ulike områder, og elevene må derfor utvikle kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer (NOU 2015: 8, s. 7). Muntlig kompetanse er en av kompetansene Ludvigsen-utvalget ser for seg at elevene vil trenge i fremtiden, og er blitt videreutviklet i læreplaner for alle fag. Ludvigsen-utvalget understreker at:

Å lære å kommunisere muntlig med ulike formål er viktig i skolen, som forberedelse for arbeidsdeltakelse, for å ytre meninger og for å mestre kommunikasjonssituasjoner i hverdagslivet (NOU 2015: 8, s. 29).

Kommunikasjonsformer og uttrykksformer forandrer seg, men det vi *vil* med språket er fortsatt det samme. Vi ønsker å bli sett og hørt, og kjenne at det å si noe har betydning. Da trengs evnen til å formulere seg strategisk, klokt og overbevisende. Like viktig er evnen til å lytte og være i dialog. Dette demokratiske perspektivet skal ivaretas i norskfaget (Aksnes, 2016, s. 15), og tema for denne studien er knyttet til dette perspektivet. Studiens utgangspunkt er en scenariobasert utforskende klasseromsdebatt om potensiell oljeutvinning i Lofoten. Datamateriale denne studien bygger på er samtaletranskripsjoner fra debatten.

For å avgrense oppgaven har jeg brukt Mads Haugsteds skille mellom *muntlighet i undervisningen* og *undervisning i muntlig*. Det første innebærer å bruke tale og samtale som redskap for læring. Det kan være introduksjon og gjennomgang av nytt tema, å drøfte et emne eller foredrag. Det andre er systematisk opplæring i muntlige sjangrer, refleksjon over egne og andres bidrag eller øving i argumentasjon (Haugsted, 1999, referert i Eide, 2017, s. 49). Denne studien har *undervisning i muntlig* som sitt hovedfokus. Med utgangspunkt i muntlighet som grunnleggende ferdighet i norskfaget vil jeg undersøke hvordan et utvalg elevers retoriske kompetanse kommer til uttrykk i en utforskende dialogisk helklassedebatt. Jeg har med andre ord et retorisk og et dialogisk perspektiv i min tilnærming til datamaterialet. Perspektivene kan knyttes til pragmatisk og retorisk teori, hvor dialog hører hjemme i førstnevnte, og som det sier seg selv, retorikken i sistnevnte. Til felles har retorikk og dialog at de handler om *språket i bruk* (Aksnes, 2016, s. 18), men de har også noen viktige forskjeller som synliggjør betydningen av hva muntlige ferdigheter innebærer i norskfaget. For det første handler retorikk om å studere og utvikle det planlagte språket. I lingvistisk

pragmatikk forsker man snarere på språket i spontane samtaler og undersøker forholdet mellom språklige uttrykk og språkbrukerens formål, samt meninger og handlinger. For det andre er pragmatikk en i hovedsak deskriptiv vitenskap, og kriterium for hva som er godt eller dårlig språk er ikke sentralt her. I retorikken derimot, spør en etter hva som er «godt» og «passende» og hvorfor, og like viktig, hvordan man kan bruke språket til å «bevege, behage og belære» (Aksnes, 2016, s. 17ff). «Retorikk er å vite hva man sier og hvorfor man sier det» (Johannesen, 1987, s. 28). Retorikk gjør oss bedre til å tenke, argumentere og overbevise, og samtidig forstå hvordan andre gjør det samme. Den øker vår evne til å tale og lytte, og fordi retorikk gir oss trening i å forstå våre egne og andres argumenter, normer og verdier vil den også fremme forståelse mellom mennesker. Retorikk gjør oss også i stand til å skille en god sak fra en dårlig sak og å avsløre manipulasjon. Og ikke minst, gir den innsikt i den rollen kommunikasjon spiller i samfunnet og hvordan mennesker handler gjennom kommunikasjon (Kjeldsen, 2014b, s. 112). På sin side kan dialogbegrepet blant annet knyttes til Mikhail Bakhtins (1998) dialogteori. Selve grunntanken i hans dialogisme er at mennesket bruker språket for å kommunisere og være i dialog med andre, og at meningsskaping og forståelse skjer i samhandling med andre. Å være i dialog innebærer åpenhet og et ønske om å utforske andres tankemønstre, ideer og forståelse. Hensikten er å lære noe om seg selv, de andre og omverden (Dysthe et al., 2020, s. 24). Det er dermed potensielle motsetninger mellom en retorisk og dialogisk tilnærming. I mitt prosjekt har det vært et delmål å integrere disse perspektivene i min tilnærming til analysen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Muntlighet er én av de fem grunnleggende ferdighetene ved siden av lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter. Muntlige ferdigheter er *både* en del av den faglige kompetansen elevene skal opparbeide seg og et nødvendig verktøy for læring og faglig forståelse. Muntlighet spiller også en viktig rolle for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, for utdanning og arbeid og for å kunne delta i samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). De grunnleggende ferdighetene har på den måten både en nytte- og en dannelsesverdi. På den ene siden er de redskaper for læring og avgjørende for videre utdanning og arbeidsliv. På den andre siden er ferdighetene nødvendige for utdanningen av demokratiske borgere (Børresen et al., 2012, s. 18ff). Å utvikle elevenes muntlige ferdigheter vil slik sett være et ledd i å realisere skolens overordnede formål.



Med innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet LK06 (heretter omtalt LK06) i 2006 fikk muntlige ferdigheter et stort løft, og som følge av det har trolig muntlige ferdigheter fått en større plass i klasserommene. Likevel har flere påpekt at muntlighet som grunnleggende ferdighet ofte har kommet i «skyggen» av andre grunnleggende ferdigheter (Penne et al., 2020, s. 13; Børresen et al., 2012, s. 28). Flere studier viser at arbeid med muntlighet i stor grad begrenser seg til muntlige framføringer, og at det er lite *undervisning i muntlighet* i klasserommene (Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012). Samtidig viser klasseromstudier at den tradisjonelle klasseromsamtalen er lærerdominert (Cazden, 2001; Nystrand & Gamoran, 1997), at den ikke legger til rette for engasjement, selvstendig tenking og refleksjon hos elevene (Dysthe, 1995, s. 207; Alexander, 2018, s. 3; Michaels & O'Connor, 2015, s. 347), samt at den begrenser elevenes muligheter for å ytre seg (Penne et al., 2020, s. 60). Dette står i kontrast til læreplanintensjonen (LK20) for norskfaget som stiller høyere og tydeligere krav til muntlig deltakelse og til hva det er elevene skal gjøre muntlig (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 90). Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom kjerneelementet muntlig kommunikasjon, og som muntlighet som grunnleggende ferdighet i faget, som i LK20 også har fått et retorisk perspektiv:

Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5).

På den ene siden handler muntlige ferdigheter om å utvikle elevenes evne til å lytte, tale og samtale i samhandling med andre. At begrepet *samhandling* er vektlagt i norskfagets definisjon av muntlige ferdigheter mener jeg framhever det dialogiske aspektet elevene skal utvikle som del av sin muntlige kompetanse. Sannsynligvis har dette sammenheng med at Ludvigsen-utvalget i sin rapport, anbefalte å se muntlig kompetanse i lys av samhandlingskompetanse. Begrepet samhandling ses videre i sammenheng med demokratisk kompetanse og knyttes i store linjer til det å mestre samarbeid og deltakelse, både i skolen, videre arbeid og samfunnsliv (NOU 2015:8, s. 48). Utvalget påpeker at:

Samhandling i fagene kan for eksempel bety en utvikling fra å ta ordet etter tur i samtaler, gi tilbakemeldinger til andre, følge opp innspill fra andre i faglig samarbeid og til å videreutvikle innspill fra andre. Samarbeid kan også bety å bidra med innspill og utveksle erfaringer og kunnskap og skape mening i faglige fellesskap (NOU 2015:8, s. 48).

På den andre siden innebærer muntlige ferdigheter i norskfaget å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg hensiktsmessig ved hjelp av retorikken. Retoriske ferdigheter er konkretisert i kompetansemål for faget, og som det følgende viser, dreier det seg her om de retoriske appellformene:

Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).

Oppsummert kan man si at muntlighet som grunnleggende ferdighet i norskfaget innebærer at elevene skal utvikle evnen til å samhandle og være i dialog, og kunne kommunisere hensiktsbestemt og virkningsfullt ved hjelp av retorikkens overtalelsesmidler etos, patos og logos i ulike kommunikasjonssituasjoner. På bakgrunn av dette vil jeg konkretisere studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens overordnede problemstilling er som følger:

*«Hvordan kommer de retoriske appellformene til uttrykk hos tre elever i en utforskende, dialogisk helklassedejobb?».*

Problemstillingen reiser imidlertid noen nye spørsmål, som er blitt konkretisert i fire forskningsspørsmål:

- *Hvilke troverdige karaktertrekk kan knyttes til elevenes ytringer?*
- *Hvilke følelser kan elevenes muntlige ytringer tenkes å vekke hos mottakerne?*
- *Hvilke eksempler bruker elevene i sine ytringer?*
- *Hvilke dialogiske trekk viser elevene i sine ytringer?*

Det første forskningsspørsmålet danner grunnlag for å kunne identifisere hvordan etosappellen kommer til uttrykk, mens det andre forskningsspørsmålet gir grunnlag for å svare på hvordan patosappellen kommer til uttrykk. Det tredje forskningsspørsmålet undersøker eksempelbruk i elevenes ytringer, noe som representerer denne studiens tilnærming til logosappellen. Logosappell forstått som resonnement/enthymen, blir dermed ikke forsket på i denne studien, av to grunner. For det første har studiens datamateriale vært gjenstand for tidligere forskning, hvor flere studier har undersøkt argumentasjon i elevenes

ytringer. For det andre er datamaterialet en utforskende scenariobasert klasseromdebatt om potensiell oljeutvinning i Lofoten. Fordi elevene selv er fra Lofoten-området, dreier debatten seg om grunnleggende forhold knyttet til elevenes lokalsamfunn og fremtidige liv. Av den grunn har det vært av særlig interesse å fordype seg i de emosjonelle og psykologiske sidene ved elevenes ytringer. Siste forskningsspørsmål, hvilke dialogiske trekk elevene viser i sine ytringer, har gitt meg en bredere tilnærming til disse sidene, ettersom slike trekk vil kunne identifisere hvordan elevene samhandler og interagerer med hverandre. Helt sentralt og noe jeg har vært spesielt opptatt av i analysen, er hvorvidt elevene forholder seg utforskende og kritisk til hverandre, ettersom et viktig mål ved utvikling av muntlige ferdigheter vil være at elevene kan delta i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Ettersom begrepet *ytring* er en sentral del av forskningsspørsmålene, vil jeg i denne delen også presisere at begrepet ytring i praksis er en replikk i denne studien.

Det teoretiske grunnlaget for studien har vært av stor betydning for å kunne svare på problemstillingen. Studien bygger på retorisk teori, dialogteori, samt didaktisk teori om utforskende dialogisk undervisning som vil kaste lys over dialogteoriens didaktiske implikasjoner. I det følgende vil jeg gi en kort innføring i det didaktiske opplegget og datamaterialet som denne studien bygger på.

### 1.2.1 Scenariobasert klasseromdebatt

Datamaterialet er innhentet av forskere i gruppen Kritisk demokratisk dannelse ved Høgskulen på Vestlandet, tidligere Høgskolen i Bergen (Breivega et al., 2019, s.16). I en utforskende klasseromdebatt om potensiell oljeutvinning i Lofoten-regionen, deltok elever fra to 8.trinnsklasser fra en lokal ungdomsskole. Debatten ble initiert og gjennomført av et forskerteam fra daværende Høgskolen i Bergen. I forkant av debatten hadde elevene et forberedende gruppearbeid, hvor de ble presentert for tre ulike scenarier: A) «Det skal bores etter olje for fullt utenfor Lofoten», B) «Man skal bygge ut litt etter litt og vente med å bestemme om større områder skal ha oljeboring» og C) «Lofoten skal stenges for oljeboring». Med dette som utgangspunkt ble elevene oppfordret til å diskutere mulige løsninger og utfordringer ved et gitt scenario. Samtaletranskripsjonene fra debatten danner denne studiens utgangspunkt. Som det kommer frem av problemstillingen har studien et fokus rettet mot et elevperspektiv. For å kunne svare på problemstillingen, har jeg derfor gjennomført en samtaleanalyse av tre elevers ytringer i den aktuelle utforskende debatten. Datamaterialet er blitt forsket på før og

studier basert på dette datamateriale er blant annet publisert i antologien *Demokratisk danning i skolen* (Breivega & Rangnes, 2019).

### 1.3 Lesekart

Masteravhandlingen er delt inn i fem overordnede kapitler. I det første kapitlet har jeg en introduksjon i form av innledning etterfulgt av bakgrunn for valg av tema. Deretter presenteres en overordnet problemstilling, samt forskningsspørsmål og en beskrivelse av klasseromdebatten denne studien bygger på. Jeg avslutter kapittel 1 ved å vise til tidligere forskning. I det neste kapitlet gjør jeg rede for teoretisk ståsted og presenterer sentrale retoriske og dialogiske begreper som vil bli brukt i min analyse av elevenes ytringer. I kapittel 3 gjør jeg rede for datamaterialet og drøfter fordeler og utfordringer knyttet til gjenbruk av datamateriale. Videre vil jeg gjøre rede for valg av metode, gi en beskrivelse av analyseprosessen og gjøre rede for min forståelse og bruk av analysekategoriene. Avslutningsvis drøfter jeg studiens validitet og reliabilitet, samt etiske hensyn, for deretter å presentere analysen og studiens forskningsfunn i kapittel 4. I kapittel 5 sammenligner jeg og drøfter funn opp mot tidligere forskning og teori, før jeg gir noen didaktiske implikasjoner. I det avsluttende kapitlet oppsummerer jeg studien og presenterer forslag til videre forskning.

### 1.4 Tidligere forskning

Forskning på muntlige ferdigheter er begrenset, og særlig gjelder det studier basert på datamateriale innhentet etter innføringen av LK06. I det følgende vil jeg ta for meg den norske følgeforskningen knyttet til arbeid med muntlighet som grunnleggende ferdighet, to studier før revideringen av LK06 i 2013, og én studie som ble gjennomført etter revideringen (Rødnes & Gilje, 2018). Disse suppleres med en publikasjon om hva som kjennetegner undervisning i norsk på ungdomstrinnet. Studiene har flere likhetstrekk i sine funn, og kan si noe om hvordan det blir arbeidet med muntlighet som grunnleggende ferdighet i klasserommene, og hvilket potensial arbeidet med denne ferdigheten har. Videre vil jeg ta for meg forskning som kan si noe om hva som kjennetegner samtaler i klasserommet. Når det gjelder skoleforskning som eksplisitt handler om elevers bruk av retoriske appellformer i debatter eller utforskende samtaler er det få studier å vise til. Her vil jeg derfor ta for meg en studie som undersøker elevers retoriske ferdigheter i muntlige framføringer. I denne er det hovedsakelig patosappellen, og til en viss grad etosappellen som er studiens retoriske

omdreiningspunkter. Jeg vil også kort referere til en artikkel fra Hertzberg (2016) og forskning som er gjort på datamaterialet jeg gjenbruker.

#### 1.4.1 Framføringen dominerer

Hertzbergs (2003) studie inngikk som del i evalueringen av L97. Hun undersøkte i hvilken grad det ble undervist i muntlige ferdigheter og i hvilken grad slik undervisning ble ledsaget av konkret veiledning (Hertzberg, 2003, s.143). I alt deltok 30 klasser fra 1, 3, 6 og 9. trinn. Hvert klasserom ble observert og filmet over en periode på én uke (Hertzberg, 2003, s. 22, 25). På tvers av 30 klasserom viser studien at framføringer er selve kjernen i arbeidet med muntlighet som grunnleggende ferdighet (Hertzberg, 2003, s. 150), og at det er lite systematisk veiledning av de samme framføringene (Hertzberg, 2003, s.164). Svenkerud et al. (2012), «Opplæring i muntlige ferdigheter», underbygger disse funnene. Studien er basert på videodata fra 2005, i forbindelse med forskningsprosjektet Pisa+. Utvalget er 9.trinns-elever fra seks ulike skoler. Studien viser at arbeidet med muntlighet utgjorde omtrent 20% av tiden, og at 80% av tiden ble brukt på framføringer og verksted. Verksted var uten unntak forberedelser til framføringer (Svenkerud, et al., 2012, s. 38ff). Året etter undersøkte Svenkerud (2013) hva 12 elever fra 9.trinn på to ulike skoler mente de lærte om muntlige ferdigheter, og hvordan de erfarte dette arbeidet. Studien viser i likhet med de foregående studiene, at arbeidet med muntlige ferdigheter i all hovedsak består i elevframføringer, og at elevene får lite undervisning og veiledning fra lærerne underveis i arbeidet (Svenkerud, 2013, s. 1). Også den ferskeste studien på feltet, Blikstad-Balas & Roe (2020), bekrefter det samme inntrykket av opplæring i muntlighet: Marte Blikstad-Balas & Astrid Roes studie av norsktimer på ungdomstrinnet ble gjennomført som del av forskningsprosjektet LISA (Linking instruction and student achievement). Data ble innsamlet skoleåret 2014/2015. Utvalget er ungdomsskole 8. og 9.trinn og er strategisk rekruttert på bakgrunn av resultat fra nasjonale prøver (under, over og gjennomsnittlig skår på 8.trinn). Utgangspunktet for studien var å observere «helt vanlig undervisning i norskfaget». Elever og lærere ble i fire påfølgende timer filmet i 47 klasser, totalt 178 timer (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 12-15). De vanligste faglige muntligningsituasjonene forskerne observerte i Lisa-studiens norsktimer var helklassesamtalen og ulike former for elevframføringer (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74). Elevframføringer dreide seg i stor grad om muntlige presentasjoner av ulike slag, og i likhet med Svenkerud et al. (2012, s. 41) oppsummerer Blikstad-Balas & Roe med at det å presentere noe i norskfaget ofte handlet om å stå foran klassen sammen med andre eller alene,

og presentere det en har kommet fram til ved bruk av PowerPoint eller andre lignende verktøy (Blikstad-Balas, 2020, s. 82ff).

Denne tidligere forskningen sier ikke noe om arbeid med muntlighet som grunnleggende ferdighet de siste seks årene, ettersom studiene baserer seg på datamateriale innhentet 2015 eller før. Oppsummert kan man likevel si at de samlet viser en trend der arbeid med muntlighet som grunnleggende ferdighet i stor grad begrenser seg til elevframføringer. Sett i sammenheng med kravene som stilles til elevenes muntlige kompetanse i Kunnskapsløftet (LK06), hevder Svenkerud i sin studie at elevenes kompetanse er mangelfull (2013, s. 12). Dette understreker viktigheten av å utvikle et eksplisitt og bredere repertoar i undervisningsformer knyttet til muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013, s. 1; Alexander, 2018, s. 3). Denne masteroppgaven vil undersøke hvordan elevenes muntlige og retoriske ferdigheter kommer til uttrykk i en utforskende dialogisk debatt, og kan slik være et bidrag til å løfte fram alternativ til den velkjente framføringen.

#### 1.4.2 Hva kjennetegner samtaler i klasserommet?

Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 82) fant i sin studie få tilløp til diskusjoner, debatter og utforskende samtaler i norskundervisningen, noe som samsvarer med funn i Svenkerud et al. (2012, s. 42), der det bare ble registrert én sekvens som kan knyttes til diskusjon eller debattsjangeren. Det påfallende er at Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 80ff) sjelden observerte at elever bygget videre på medelevers innspill eller utfordret hverandres argumenter. Likeledes var det få observasjoner av at elevene fikk i oppgave å begrunne svarene sine eller vurdere det som ble sagt (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.74). Å bygge videre på medelevers innspill og begrunne egne er en viktig del av den muntlige kompetansen elever skal få erfaringer med og utvikle i skolen. Likevel var langt de fleste samtaler av et format der det ble lagt opp til korte elevsvar som angav rette svar på lukkede fagspørsmål (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 77). Disse funnene fra norsk forskning samsvarer med internasjonal forskning på feltet (Cazden, 2001; Michaels & O'Connor, 2015; Nystrand & Gamoran, 1997). Karakteristisk for samtaler i klasserommet er en samtalestruktur bestående av «resitasjon» eller det som av flere refereres til som IRE-struktur. Læreren initierer (I) et spørsmål (ofte med et fasitsvar), eleven gir en respons (R) og læreren evaluerer (E) om responsen er akseptabel ut fra fasiten (Dysthe et al., 2012, s. 71). Samtalen lukkes ved at læreren går videre med et nytt spørsmål uten at det har sammenheng med det foregående spørsmålet eller

elevsvaret (Nystrand & Gamoran, 1997, s. 39). Aukrust (2001, s. 180) hevder at overraskende mange studier peker i retning av at det er læreren som snakker mest i helklasseundervisning, omtrent 2/3 deler av tiden, og at 2/3 av denne tiden igjen brukes på IRE-sekvenser. IRE-strukturen har blitt kritisert for at den ikke engasjerer elevene, og at den ikke legger til rette for selvstendig tenkning og refleksjon (Dysthe, 1995, s. 207; Alexander, 2018, s. 3; Michaels & O'Connor, 2015, s. 347), samt at den begrenser elevenes muligheter for å ytre seg (Penne et al., 2020, s. 60). Blikstad-Balas & Roe påpeker at et IRE-format også har sin plass i undervisningen, men at det avgjørende må være hva formålet med aktiviteten er (2020, s. 75). Dette er det flere som støtter (Alexander, 2018; Cazden, 2001; Dysthe, 1995; Nystrand & Gamoran, 1997). Utfordringen er, slik Dysthe et al., (2012, s. 72) påpeker, at dersom IRE-strukturen blir hovedmønsteret i kommunikasjonen, låses lærer og elev fast i rollene som den som forvalter kunnskap og den som mottar. I et større bilde kan dette kobles til det demokratiske perspektivet i skolen, hvor elevenes stemmer er av betydning som del av forberedelsen til aktiv demokratisk deltakelse (Dysthe et al., 2020, s. 11; Alexander, 2018, s. 5). Elevene skal sosialiseres, ta del i en kultur, verdsette en kollektiv identitet og blir engasjerte og aktive demokratiske medborgere. Språklige ferdigheter står sentralt for å oppnå alle disse formålene (Alexander, 2018, s. 4 ff). Elevene må dermed kunne uttrykke seg på ulike måter, tilpasset ulike situasjoner og ulike formål. Skolens overordnede samfunnsoppdrag fordrer rett og slett at det legges til rette for at elevene får trening i ulike måter å uttrykke seg på. Det forutsetter en samtalestruktur som i større grad strekker seg utover den styrende IRE-strukturen og åpner opp for elevenes deltakelse og stemmer som utgangspunkt for livslang læring. I den sammenheng blir det å engasjere elevene i dialog en viktig forutsetning for aktiv muntlig deltakelse.

Et viktig poeng her, er lærerens betydning for gode dialoger i klasserommet (bl.a Alexander, 2018; Dysthe, 1995; Dysthe et al., 2012; Nystrand & Gamoran, 1997). Lærerperspektivet er ikke fokus i denne masteravhandlingen, men er relevant å nevne fordi datamateriale studien bygger på, hadde som utgangspunkt to forskere som fasiliterte den utforskende debatten og som dannet grunnlag for engasjement og aktiv muntlig deltakelse blant elevene.

#### 1.4.3 Elevers muntlige kompetanse

Som jeg var inne på innledningsvis i dette delkapittelet er det lite forskning på elevers bruk av de retoriske appellformene i utforskende samtaler eller debatter. Det er imidlertid forsket en del på framføringer, og i den sammenheng vil jeg trekke fram Svennevig et al. (2012, s. 68)

som undersøkte hvordan 9.trinns-elever uttrykker personlig engasjement i stoffet de formidler, og hvordan de søker å etablere kontakt med tilhørerne. Datamaterialet var hentet fra Pisa+video-prosjektet, som er en studie av matematikk-, naturfag- og norskundervisning i seks ungdomsskoleklasserom. Svennevig et al. har analysert totalt 11 muntlige framføringer. Retorikk ble brukt som normativt grunnlag for å vurdere i hvilken grad elevenes ytringer og handlinger var egnet til å engasjere og skape kontakt med publikum. Her ble både verbale og nonverbale elementer vektlagt, som elevenes plassering, blikk, gester, musikk og lysbilder, samt stil og adressering (2012, s. 72ff). Knyttet til etosdimensjonen av framføringene finner Svennevig et al. (2012, s. 86) at elevene viser innlevelse og engasjement gjennom verbale uttrykk som eksplisitte vurderinger og en personlig stil med mange affektivt ladde ord og uttrykk. Personlig engasjement ble markert ved at elevene hadde gjort fagstoffet til sitt eget og hadde selvstendige meninger om saken. Knyttet til patosdimensjonen av framføringene skapte elevene interesse, nysgjerrighet og engasjement gjennom verbale eksempler, som faktiske eller fiktive historier og dramatiseringer, samt ved å henvende seg direkte til medelevene og referere til felles bakgrunnskunnskap, noe som gjorde stoffet relevant og forståelig for medelever (Svennevig et al., 2012, s. 87).

Videre vil jeg referere til tidligere studier gjort på Lofoten-materialet, og jeg vil her inkludere alle studier som har hatt et elevperspektiv på materialet, samt én studie med vekt på lærerperspektivet. Breivega (2018) og Kolstø & Hauge (2019) er argumentasjonsanalyser med vekt på resonnement. Høisæter (2019) har sett på retorikk i form av topos, Askeland (2019) har analysert metaforer og Werler (2019) har gjennomført en samtaleanalyse med vekt på scenariodidaktikk. I tillegg vil jeg legge til at Alrø & Johnsen-Høines (2019) har sett på hvordan den utforskende dialogiske debatten fasiliteres, og da fra et lærer- eller voksenperspektiv. Fra denne studien er det relevant å trekke frem at debatten ble delt inn i tre deler, naturlig avledet av friminutt, noe som har hatt betydning for min egen tilnærming til datamaterialet. Som det ovennevnte viser, er det altså ingen som tidligere har sett på de retoriske appellformene og dialogiske trekk fra et elevperspektiv, slik jeg skal gjøre.

Som utgangspunkt for drøfting vil jeg også referere til Hertzberg (2016) sin artikkel om muntlighet i norskfaget, der hun viste til tre forskjellige caser som inviterte til muntlig trening, hvorav den ene casen var et eksempel på paneldebatt der elevene ble satt i roller.



## 2 Teoretisk rammeverk

Studien er forankret i retorisk og dialogisk teori. Disse teoretiske perspektivene har vært av grunnleggende betydning for å kunne svare på problemstillingen, da teoretiske begreper har dannet utgangspunkt for analytiske kategorier. I det følgende vil jeg først gjøre rede for viktige og relevante aspekter ved retorikken, før jeg redegjør for dialogbegrepet og den betydningen det har for klasseromsamtaler.

### 2.1 Retorikk

Retorikk som fagfelt favner stort og bredt. Med utgangspunkt i problemstillingen avgrenses delkapitlene om retorikk til sentrale aspekter med relevans for denne studien. Først vil jeg se retorikken i lys av et større demokratisk perspektiv. Deretter går jeg nærmere inn på hva retorikk er, før jeg til slutt vil redegjøre for de retoriske appellformene etos, patos og logos. I den sammenheng refererer jeg til flere retoriske begreper som danner utgangspunkt for min analyse av de retoriske appellformene. Hvordan jeg har forstått og brukt begrepene vil jeg tydeliggjøre i metodekapittelet.

#### 2.1.1 Retorikkens relevans

Retorikken har sin opprinnelse i antikken, omkring 400 år før vår tid (Bakken, 2020, s. 19). Siden sin begynnelse og frem til i dag, har retorikkens hovedoppgave vært å skape det man i antikken kalte *vir civilis*, den bevisste og engasjerte samfunnsborger som aktivt deltar i fellesskapet (Kjeldsen, 2014b, s. 65). Retorikk er, som Kjeldsen beskriver det, handling gjennom kommunikasjon:

Retorikk er den menneskelige evnen til å handle språklig og overbevise hverandre om hvordan vi bør organisere oss som samfunn og leve våre liv (2014b, s. 56).

Retorikk har slik sett både et individ- og et samfunnsperspektiv. For den enkelte er det et verktøy til å påvirke andre til egen fordel, mens for samfunnet er retorikk felles handling. Disse dimensjonene sikrer ifølge Kjeldsen at medborgerskap kan eksistere (2014b, s. 65). Her vil jeg trekke paralleller til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, hvor retorisk kunnskap er av individuell og samfunnsnyttig betydning, noe som i stor grad understreker retorikkens verdi og relevans i skolen:

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

Retorikk gjør oss bedre til å tenke, argumentere og overbevise, og samtidig forstå hvordan andre gjør det samme. Den øker vår evne til å tale og lytte, og fordi retorikk gir oss trening i å forstå våre egne og andres argumenter, normer og verdier vil den også fremme forståelse mellom mennesker. Retorikk gjør oss også i stand til å skille en god sak fra en dårlig sak og å avsløre manipulasjon. Og ikke minst, gir den innsikt i den rollen kommunikasjon spiller i samfunnet og hvordan mennesker handler gjennom kommunikasjon (Kjeldsen, 2014b, s. 112).

### 2.1.2 Hva er retorikk?

I Aristoteles' tid i det antikke Hellas, var retorikk talekunst, og nøkkelen til makt (Kjeldsen, 2014b, s. 11). Aristoteles så retorikk som «evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale» og at retorikken kan «se hva som kan skape troverdighet så å si i alt den blir presentert for» (2006, s. 27). Et slikt syn er gjeldende også i dag. Opprinnelig var retorikk verktøy og teori for muntlig kommunikasjon, men i moderne tid gjelder den alle former for kommunikasjon, både skriftlige, muntlige og sammensatte tekster (Bakken, 2020, s. 17ff). Retorisk kommunikasjon defineres ifølge Kjeldsen som:

- kommunikasjon fra en aktør [...] som henvender seg til bestemte mottagere for å oppnå en bestemt form for reaksjon eller respons hos dem som tiltales.
- kommunikasjon hvor avsenderen forsøker å påvirke ved hjelp av sin egen troverdighet [...], sakens innhold og gode argumenter [...], samt ved hjelp av en funksjonell, bevegende og overbevisende utforming av uttrykket [...].
- kommunikasjon som i forsøket på å påvirke tar hensyn til mottagerens emosjoner, karaktertrekk og posisjoner [...] (2014a, s. 24ff).

I korthet er det, som Kjeldsen uttrykker det, snakk om hensiktsbestemt og virkningsfull kommunikasjon. På en eller annen måte vil det vi sier påvirke omgivelsene. Når vi snakker til noen, er det for å bli forstått og hørt. Det innebærer blant annet, at den som vil påvirke har tre oppgaver; å belære, behage og bevege. Disse kan ses i sammenheng med de aristoteliske bevismidlene og appellformene logos, etos og patos (Andersen, 1995, s. 42). Disse *bevismidlene* er blant det viktigste retorikkfaget har i oppgave å lære bort (Bakken, 2020, s. 49), og de representerer en sentral del av den muntlige samhandlingen elevene skal få

erfaringer med i skolen. Retoriske analyser kan også ha ulike utgangspunkt, men som problemstillingen gir uttrykk for, er denne studiens fundament og utgangspunkt de retoriske appellformene etos, patos og logos.

### 2.1.3 De retoriske appellformene

Aristoteles (2006, s. 27) skilte mellom ikke-fagtekniske og fagtekniske overtalellesmidler. Med ikke-fagtekniske menes slike som allerede på forhånd eksisterer og som en selv ikke har skaffet. Eksempelvis kan dette være vitner, kontrakter eller lignende. Fagtekniske overtalellesmidler er slike som en selv kan anskaffe metodisk og gjennom egen innsats. Om tilhøreren blir overtalt avhenger ifølge Aristoteles (2006, s. 28) av tre overtalellesmidler. For det første avhenger det av talerens personlige karakter og troverdighet. For det andre avhenger det av hvilken tilstand tilhøreren settes i fordi troverdighet skapes når talen setter mottakere i en viss sinnsstemning. Og for det tredje avhenger det av den beviskraft argumentasjonen har. Disse fagtekniske overtalellesmidlene er de tre appellformene etos, patos og logos.

### 2.1.4 Etos

Når en lar seg overtale av talerens personlige karakter og troverdighet, har man latt seg overtale gjennom appellformen etos. Avsenders etos er viktig for å få folk til å lytte og er av avgjørende betydning for å overtale, nettopp fordi vi vurderer både det som blir sagt og hvem som sier det (Kjeldsen, 2014a, s. 118). Aristoteles (2006, s. 28) skriver at etos skapes i talen og «ikke gjennom en forutfattet mening om talerens egenskaper». Ifølge Aristoteles (2006) er det dermed logos, i form av hvilke argumenter en velger å bruke og måten de blir brukt på som skaper vår etos (Kjeldsen, 2014a, s. 117). Dette synet skiller seg imidlertid fra moderne retorisk teori, noe jeg vil komme tilbake til.

Etosbegrepet har samtidig flere dimensjoner. Av Aristoteles (2006, s. 104) blir det framhevet tre faktorer som forårsaker at taleren selv virker overbevisende. Det er talerens forstand, personlige karakter (heretter kalt dyd, i samsvar med Bakken 2020; Kjeldsen 2014; Andersen, 2002) og velvilje. At en taler er forstandig innebærer at en har kunnskap og erfaring som gjør at en er kompetent til å uttrykke seg innenfor det området man uttaler seg om. Med dyd, menes at taleren har god moral og gjør gode gjerninger og at taleren derfor ikke kan mistenkes for å villed oss. Og med velvilje menes en avsender som er vennlig innstilt overfor sine mottakere og som signaliserer at han vil vårt beste (Bakken, 2020, s. 50). Aristoteles

(2006, s. 104) påpeker at svikt på ett eller flere av disse tre faktorene kan avgjøre hvorvidt taleren svikter.

En fjerde dimensjon ved etos er at en taler fremstår som autentisk i kraft av å være seg selv, ekte og ærlig (Johansen, 2002, s. 71ff). Autentisitetetsbegrepet er ikke en del av Aristoteles (2006) beskrivelse av etos, men blir framhevet i moderne retorisk teori, først hos Anders Johansen (2002) og senere hos andre (Bakken, 2020; Kjeldsen, 2014a). Johansen (2002, s. 30ff) påpeker at for å bli oppfattet som troverdig, er det ikke tilstrekkelig å vise forstand, dyd og velvilje, man må også være autentisk. Dette mener Johansen er en konsekvens av massemedienes dekning, hvor det i dag, i mindre grad skilles mellom privat og offentlig sfære. Man må derfor *være seg selv* uavhengig av hvilken situasjon man befinner seg i.

I dag anses dessuten appellformen etos som et dynamisk fenomen. Det betyr at for hver gang man snakker eller kommuniserer styrkes eller svekkes talerens etos på bakgrunn av hvordan vedkommende framstår i situasjonen (Kjeldsen, 2014a, s. 125). I moderne retorikkforskning er det nemlig vanlig å skille mellom tre kategorier av etos: innledende, avledet og endelig etos. Talerens *innledende* etos er de forhåndsoppfatninger og antakelser mottakeren har av taleren i forkant av en tale. Som nevnt tidligere, skapes etos ifølge Aristoteles (2006, s. 28) i talen og «ikke gjennom en forutfatt mening om talerens egenskaper». Innledende etos er et forhold som eksisterer uavhengig av talen og faller dermed under Aristoteles (2006) ikke-tekniske bevismidler og et forhold som tradisjonelt ikke har falt inn under retorikkfagets domene (Bakken, 2020, s. 54). Kjeldsen (2014a, s. 127) påpeker på sin side at innledende etos legger grunnlaget for talerens troverdighet, men gjennom talerens framreden og det som blir sagt vil troverdigheten også kunne endres i situasjonen. Det leder videre til *avledet* etos, som er hvordan vi oppfatter talerens troverdighet på bakgrunn av talen eller kommunikasjonssituasjonen (Kjeldsen, 2014a, s. 127). Siden avledet etos skapes i teksten, er dette den eneste formen for etos som inngår i Aristoteles (2006) definisjon av etos. *Endelig* etos er det inntrykket mottakeren sitter igjen med etter talen, og er et resultat av innledende og avledet etos (Kjeldsen, 2014a, s. 133).

Mine analyser bygger både på den klassiske og moderne retorikken. Fordi jeg ikke har forutsetninger til å kunne uttale meg om elevenes innledende etos, samsvarer denne studien med Aristoteles (2006) forståelse av etos, og undersøker hvordan elevenes etos-appell kommer til uttrykk med utgangspunkt i avledet etos. Fra moderne retorisk teori innlemmer jeg

begrepet autentisitet for å analysere ulike karaktertrekk ved elevenes ytringer. Dermed vil de ovennevnte begrepene forstandighet, dyd, velvilje og autentisitet bli brukt i min analyse for å kunne identifisere avledet etos.

### 2.1.5 Patos

Oppfattes man som troverdig gjennom appellformen patos, overtaler man ved å sette tilhørere i en viss følelsesmessig sinnsstemning (Aristoteles, 2006, s. 28). Mottakerens følelsesreaksjoner har innvirkning på overtalelsesprosessen på flere måter. For det første er følelsesmessig engasjement hos tilhørere viktig for i det hele tatt å holde på oppmerksomheten. For det andre virker følelsene inn på hvordan en vurderer en sak (Bakken, 2020, s. 61) og har sammenheng med hvilket utgangspunkt man møter retoriske ytringer med. I hermeneutisk terminologi kalles dette utgangspunktet for *forventningshorisont* og er en mottakers forventninger, fordommer og forutsetninger, og vil innvirke på hvordan tilhøreren reagerer følelsesmessig (Kjeldsen, 2014a, s. 308). Følelser vil ledsages av behag eller ubehag, og hvorvidt man er irritert, glad, vennlig innstilt eller fiendtlig vil virke inn på hvordan man tar avgjørelser (Aristoteles, 2006, s. 28) og om man endrer mening (Aristoteles, 2006, s. 104). For det tredje har følelsene en motiverende funksjon, noe antikkens retorikere var svært opptatt av. Overtalelse handler ikke bare om at tilhørerne skal være enig i det man sier. I mange tilfeller ønsker taleren også å mane til aktiv handling (Bakken, 2020, s. 62ff). Når man blir utsatt for overtalelse gjennom patosappellen endrer man altså mening, tar avgjørelser og/eller handler aktivt basert på følelsesmessig bevegelse på bakgrunn av sin egen forventningshorisont. Som understreket hos Andersen (1995, s. 37) er det her snakk om sterke følelser.

For å kunne vekke en følelse hos en tilhører er det ifølge Aristoteles (2006, s. 104) særlig tre aspekter ved menneskers følelsesliv som er viktige: hvilken tilstand mottakeren er i når de blir utsatt for følelsen, og hvem og hva som vanligvis fremkaller den spesifikke følelsen. Kjeldsen (2014a, s. 306) beskriver dette som følelsens beskaffenhet og bakgrunn, hvem eller hva som fremkaller følelsen og årsaken til at følelsen fremkalles. Med utgangspunkt i de tre ovennevnte aspektene har Aristoteles (2006, s. 104ff) analysert og kategorisert ulike typer følelser og karaktertrekk for å kunne forstå hvordan og hvorfor følelsene vekkes. Denne studiens hensikt er å drøfte hvordan elevenes patosappell kommer til uttrykk gjennom et skriftlig datamateriale. Hvilken innsikt elevene har i andre menneskers følelsesliv har jeg ikke forutsetning for å vite, og det vil dermed ikke være særlig relevant for oppgaven. Det vil ikke

være hensiktsmessig å redegjøre for mange ulike typer følelser, slik Aristoteles (2006, s.104ff) har gjort, men heller vise til relevante følelser underveis i analysen. Imidlertid vil det være av betydning å nevne to strategier man kan bruke for å vekke følelser.

Den første strategien er å selv gi uttrykk for den følelsen man ønsker å vekke hos mottakeren (Bakken, 2020, s. 64). Ettersom jeg vil analysere muntlig tale i skriftlig datamateriale, kan det være utfordrende å analysere hvorvidt elevene utstråler glede, entusiasme, tristhet eller vrede. Samtidig finnes det ytringer som jeg mener tydelig utstråler ulike typer følelser, og jeg har derfor valgt å bruke denne strategien som utgangspunkt for å analysere elevenes ytringer. Den andre strategien, er hvorvidt mottakerne blir presentert for en type situasjon som normalt vekker ulike følelser (Bakken, 2020, s. 65). Her er jeg først og fremst ute etter situasjoner som kan tenkes å skape levende bilder hos mottakerne. Mulighetene for følelsesmessig påvirkning er endeløse i form av ulike uttrykksformer, men essensielt for denne studien, er hvordan elevenes detaljerte skildringer av følelsesvekkende situasjoner eventuelt kommer til uttrykk gjennom verbalspråket.

#### 2.1.6 Logos

Aristoteles (2006, s. 28) beskriver logos som det å påvise noe som sant eller sannsynlig ved hjelp av overbevisende argumenter som tilhørerne tror på. Bakken (2020, s. 69) trekker fram to elementer som det er særlig viktig at mottakere oppfatter som sanne eller sannsynlige. Det er *beskrivelser* og *argumentasjon*. Overbevisende beskrivelser handler om at personer, gjenstander og verden må kunne gjenkjennes av mottakere. Overbevisende argumentasjon innebærer at påstandene vi fremmer, argumentene vi underbygger påstanden med og sammenhengen mellom disse fremstår som sanne eller sannsynlige (Bakken, 2020, s. 69). Hvorvidt det som blir sagt oppleves som sant eller sannsynlig har sammenheng med mottakerens *doxa*, som vil si mottakerens oppfatning av og kunnskap om tilværelsen (Bakken, 2020, s. 69). Begrepet *doxa*, mener jeg kan ses i sammenheng med det som tidligere ble referert til som hermeneutikkens forventningshorisont, altså mottakers forventninger, fordommer og forutsetninger.

Ifølge Bakken (2020, s. 69ff) består en persons *doxa* av en universell, en kulturell, og en individuell del. Den universelle delen er allmennmenneskelige erfaringer en har gjort seg i kraft av det å leve og være menneske. Den kulturelle delen av *doxa* er virkelighetsforståelsen man har tilegnet seg gjennom ulike sosiale og kulturelle fellesskaper, eksempelvis en nasjon,

familie eller et lokalmiljø. Den individuelle delen er en persons subjektive og særegne virkelighetsoppfatning, basert på hvordan enkeltmennesket lever sitt liv. Målet med argumentasjon er å vekke eller øke tilslutning hos mottakere (Kjeldsen, 2014, s. 320), og hensynet til mottakerens forventningsforståelse eller doxa, vil dermed være av stor betydning for hvorvidt logosappellen virker overbevisende. Som understreket hos Kjeldsen (2014a, s. 320), forutsetter det «et møte mellom talerens og tilhørerens sinn».

Bakken (2020, s. 70) skriver at argumentasjon bygger på to typer språklige utsagn. På den ene siden har man *påstander* om hvordan virkeligheten er, var eller bør bli, og på den andre siden, *argumenter* som begrunner hvorfor en aktuell påstand er sann eller sannsynlig. Tilsynelatende virker dette ukomplisert, men som Bakken (2020, s. 71) understreker, argumentasjon er et komplekst felt fordi det finnes utallige måter å koble sammen påstander og argumenter. Ved å ta utgangspunkt i argumentasjonsforskning er det mulig å skille mellom argumentasjon som er *logisk gyldig*, og argumentasjon som faktisk *blir brukt*, og som *fungerer overtalende*, uavhengig om den er logisk gyldig eller ikke. Retorisk argumentasjonslære tar utgangspunkt i sistnevnte kategori.

Poenget er altså ikke hvorvidt argumentene er logisk gyldige, men hvilken beviskraft argumentasjonen har (Aristoteles, 2006, s. 27). Aristoteles (2006, s. 29) og Bakken (2020) sammenligner retorikken med dialektikken når de eksemplifiserer hvordan overtalelse skjer gjennom reelle eller tilsynelatende bevismidler. Bakken (2020, s. 71) skriver at når slutninger trekkes fra det generelle til det spesielle, bruker man i dialektikken en syllogisme, i retorikken et *enthymem*. Trekker man slutninger fra det spesielle til det generelle, bruker man i dialektikken induksjon, i retorikken et *eksempel*. Argumentasjon som fungerer overtalende hos mottakeren skapes altså i retorikken gjennom bevismidlene enthymem og eksempel. Som jeg innledningsvis har nevnt, har argumentasjon forstått som *resonnement* fått en del oppmerksomhet tidligere, blant annet hos Breivega (2018) og Kolstø & Hauge (2019). Fordi jeg også har valgt å fordype meg i de emosjonelle og psykologiske sidene ved elevenes ytringer, er det altså eksempelet som er av relevans for min egen studie.

Aristoteles (2006, s. 29) kaller *eksempelet* for en retorisk induksjon. Bakken (2020, s. 73) definerer *induksjon* som «en slutningsform der man på grunnlag av en rekke spesifikke opplysninger slutter seg til et generelt prinsipp». Det generelle prinsippet er *påstanden* man fremsetter, mens de spesifikke opplysningene er *argumentene* man underbygger påstanden

med. I retorisk argumentasjonslære underbygges det generelle prinsippet eller påstanden med eksempler. Andersen (1995, s. 143) beskriver eksempler som definatoriske kjennetegn, innlysende sannheter eller oppfatninger som er blitt dannet på grunnlag av induksjon eller gjennom lang erfaring. Aristoteles (2006, s. 165ff) skiller mellom to former for eksempler. Den ene er eksempler som refererer eller trekker paralleller til *faktiske* hendelser, mens den andre er eksempler som taleren selv har tenkt ut, altså eksempler eller *sammenligninger* som *fiktive* paralleller. Bruk av eksempler for å underbygge en påstand forutsetter at eksemplene appellerer til mottakerens doxa (Bakken, 2020, s. 74).

## 2.2 Dialogpedagogikk

Dialogbegrepet er mye brukt i undervisningssammenheng, og særlig i sammenheng med begrepene *dialogbasert undervisning* eller *utforskende samtaler*. At undervisningen er *dialogbasert*, signaliserer at den er basert på en dialogisk forståelse av meningsskaping og kommunikasjon, noe jeg vil komme nærmere inn på snart. Det finnes flere dialogpedagogiske tradisjoner, men den fremste inspirasjonskilden er den russiske språk-, dialog- og kulturfilosofen Mikhail Bakhtin og hans dialogteori. Hans dialogisme utfordrer skolen til å tenke nytt om hvordan mening blir skapt, om formidling og kommunikasjon, og får på den måten indirekte konsekvenser for undervisningspraksis (Dysthe et al., 2012, s. 45ff). I lys av det dialogiske aspektet som er framhevet i læreplanen LK20, vil jeg i det videre redegjøre for hva dialogbegrepet innebærer og hvilken konsekvens dette har for undervisningen, og da med vekt på utforskende *samtaler*.

### 2.2.1 Dialog og dialogens betydning for samtalen

En vanlig hverdagslig forståelse av begrepet dialog er muntlig «ansikt til ansikt»-samtale mellom to mennesker. Bakhtins forståelse av dialog går forbi det å snakke sammen. Selve eksistensen er dialogisk (Dysthe, 1995, s. 61). Ifølge Bakhtin (1998, s. 1) er alle typer menneskelig virksomhet knyttet til bruken av språk. Selve grunntanken i hans dialogisme er at mennesket bruker språket for å kommunisere og være i dialog med andre. Dette har sammenheng med Bakhtins syn på hva det vil si å være menneske, der han definerer mennesket gjennom forholdet til den andre (Dysthe, 1995, s. 62). Hvorvidt dialogen realiseres har å gjøre med forholdet mellom de som ytrer seg. I den sammenheng er det to essensielle begreper som er av betydning hos Bakhtin; *ytring* og *adressivitet*. Begrepet ytring kan være alt fra en kort hverdagsreplikk på ett ord til en vitenskapelig avhandling og kan defineres ut



ifra to kriterier: skifte av talesubjekt og at det er mulig å respondere (Bakhtin, 1998, s. 14ff).

Bakhtin understreker at:

Ytringa er ledd i ei kjede av talekommunikasjon og kan ikkje lausrivast frå dei føregåande ledda som definerer henne både utanfrå og innanfrå, og som fyller henne med direkte svarande reaksjonar og dialogiske gjenklangar (1998, s. 38).

En aktuell ytring reflekterer altså andres ytringer ved at emnet allerede er omtalt i fortiden og vil pågå i framtiden. På den måten er ytringens essensielle kjennetegn at den er rettet mot noen (ytringens adressivitet), og blir laget i forventning om en respons (Bakhtin, 1998, s. 39). «Utan adressivitet inga ytring» (Bakhtin, 1998, s. 43). Forståelse og respons er gjensidig avhengig av hverandre. I Bakhtins betydning betyr forståelse aldri overføring av mening fra avsender til mottaker. Forståelsen forutsetter at mottakeren kommer budskapet aktivt i møte med en form for reaksjon, og det er i dette samspillet at mening og forståelse oppstår (Dysthe, 1995, s. 64).

En som i stor grad har latt seg inspirere av Bakhtin, er Olga Dysthe (1995). Hun karakteriserer dialogen som *flerstemmig*. Begrepet kan forklares med utgangspunkt i Bakhtins begreper *polyfoni* og *heteroglossia*. Polyfoni eller flerstemmighet betegner sameksistensen av mange stemmer, men også det dialogiske samspillet mellom dem. Heteroglossia blir hovedsakelig brukt om den formen for flerstemmighet som blir skapt av ulikheter mellom forskjellige «sosiale språk», det vil si ulikheter basert på sjangrer. Dette kan være ulike profesjonssjargonger, ulike aldersgruppers forskjellige språk, språk som tilhører ulike sosiale lag eller tekster fra ulike historiske epoker som lever side om side med vår egen tid gjennom ulike språk og stemmer (Dysthe, 1995, s. 66). I denne studien handler flerstemmighet først og fremst om hvordan elevene responderer på medelevers ytringer. Hva dette innebærer vil jeg komme nærmere inn på i metodekapittelet.

Når elevene samtaler i klasserommet, skapes et mangfold av stemmer i kombinasjon med andre stemmer. Som Dysthe (1995, s. 66) påpeker, er det likevel ikke gitt at de står i dialog med hverandre. Ifølge Bakhtin er det ikke tilstrekkelig at stemmene eksisterer ved siden av hverandre, de må aktivt gå i dialog med hverandre (Dysthe, et al., 2012, s. 198). Ulike stemmer må verdsettes og uenighet ses som en læringsmulighet framfor en trussel. Dialog åpner for tvil, spørsmål og testing av synspunkt (Dysthe, 2013, s. 90ff), og forutsetter at stemmene stilles opp mot hverandre, motsier hverandre eller gjensidig utfyller hverandre

(Dysthe, 1995, s. 67). Elevene gjør synspunkt eller fagstoff til sitt eget gjennom å prøve disse ut i samtale og konfrontasjon med andre (Dysthe, 2013, s. 90). Viktige aspekter ved den bakthinske dialogen er «respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tankeredskap, men samtidig beholde respekten for sitt eget ord» (Dysthe et al., 2012, s. 61). Bakhtin ser forskjellighet og konfrontasjon som ressurs. Han verdsetter det å artikulere forskjeller og vilje til å leve med motsetninger, og har ikke konsensus som mål (Dysthe et al., 2012, s. 61ff). Konsensus versus enighet er et gjennomgående tema når det gjelder dialog. Argumenter mot konsensus er at uenigheter kan bli glattet over, den svakeste gir seg eller at mindretallet gir seg for flertallet. Til forskjell fra Bakhtin, mener dialogforsker Neil Mercer (referert i Dysthe et al., 2012, s. 75ff) at konsensus er et mål. Han mener at uenighet og forståelse for andres perspektiver er av stor betydning i den dialogiske prosessen, men at det *kan* fungere som en lettveint vei ut dersom elevene blir enig i å være uenig. Vektlegger man å komme til enighet blir elevene nødt til å utforske forskjeller og begrunnelser for ulike syn. Hvorvidt elevene i Lofoten-debatten kommer til konsensus, har ikke vært et mål å undersøke i denne studien. Men dette perspektivet er verd å merke seg, og noe jeg vil komme tilbake til i drøftingskapittelet.

Mercer (2000) har forsket på hvordan elever, gjennom muntlig aktivitet i fellesskap med andre, kan utvide sin kunnskap og forståelse. Mercer (2000, s. 1) ser språket som et verktøy for felles intellektuell aktivitet som kan ses i sammenheng med begrepet *interthinking*. Begrepet kan forklares med at mennesker bruker språk for å tenke sammen, for å skape mening og løse problemer i fellesskap. En av forutsetningene for at *interthinking* skal ha god effekt, er dermed at elevene får samtale utforskende. Helt sentralt og noe jeg har vært spesielt opptatt av i analysen, er hvorvidt elevene forholder seg utforskende og kritisk til hverandre, ettersom et viktig mål ved utvikling av muntlige ferdigheter vil være at elevene kan delta i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I den sammenheng vil jeg i det videre ta for meg Mercers (2000) kategorisering av ulike typer samtaler mellom elever, og som har dannet utgangspunkt for mine analyser. Mercer (2000) har kategorisert tre typer samtaler mellom elever. Disse må ses som ytterpunkter på en skala, da de fleste samtaler vil være et sted imellom. De tre typene samtaler er: *kumulativ* samtale, *disputtpreget* samtale og *utforskende* samtale. *Kumulative* samtaler kjennetegnes av at deltakere bygger videre på hverandres innspill og bringer ny informasjon inn i samtalen. I slike samtaler konstrueres mening og forståelse i et likeverdig fellesskap hvor samtaledeltakerne er støttende og ukritiske til hverandre. *Konfronterende* samtaler står i

kontrast til kumulative ved at en eller flere samtaledeltakere har et bestemt og uforanderlig syn på egne perspektiver og innspill, og samtidig er lite lydhør overfor andres synspunkter og innspill. En felles aktivitet blir på den måten perspektiver som konkurrerer framfor å utfylle hverandre. *Utforskende* samtaler skiller seg fra de ovennevnte ved at samtaledeltakerne forholder seg kritiske, men konstruktive til hverandres perspektiver og ideer. Relevant informasjon blir vurdert i fellesskap, spørsmål blir stilt når noe er uklart, og synspunkter blir utfordret med alternative perspektiver og begrunnelser for disse. Deltakerne bygger videre på hverandres innspill, og enighet søkes som grunnlag for felles konklusjoner (Mercer, 2000, s. 97ff).

De tre samtaletypene representerer på ulike måter hvordan kontroll blir håndtert i samtaler. Til forskjell fra disputtpregede samtaler, strever ikke deltakerne etter kontroll i kumulative samtaler. I utforskende samtaler er kontroll et spørsmål om forhandling. Ettersom deltakerne tilbyr ulike innspill og perspektiver, kan disse, hvis deltakere lar seg overbevise, bestemme samtalsens retning, basert på kollektiv tenkning (Mercer, 2000, s. 100). I denne sammenheng vil jeg trekke frem retorikkens verdi i utforskende, dialogiske samtaler. Språket, påpeker Mercer (2000, s. 73) er et verktøy for felles kunnskapsdeling i samarbeidsaktiviteter, men språket tilbyr også strategier for å sette konkurrerende ideer og interesser mot hverandre, for å «argumentere en sak» og overtale andre mennesker om at noen alternativer er bedre enn andre. For at egne synspunkter skal være av betydning, må samtalepartene dermed være overtalende og overbevisende, ikke bare tydelig og informative, nettopp fordi man har å gjøre med mennesker som har egne synspunkter og mål om å følge egne interesser (Mercer, 2000, s. 101). Overtalelse og argumentasjon kan derfor være særlig verdifullt når vi resonnerer i fellesskap. Det er når motstridende synspunkter kolliderer at menneskelig tenkning utvikles, og felles forståelse oppstår når noens synspunkter vinner over andre. God argumentasjon er på den måten en av de viktigste forutsetningene for felles kreativ tenkning i dialog (Mercer, 2000, s. 74). Mercer (2000, s. 103) betrakter dialogen som en retorisk aktivitet der delt kunnskap og forståelse oppnås gjennom konflikt, debatt og samarbeid. Penne et al. (2020, s. 70) framhever i tillegg en viktig faktor for å få til utforskende faglige diskusjoner, og det er at elevene må ha et eieforhold til temaet. Et felles utgangspunkt og kunnskapsgrunnlag å diskutere ut fra blir derfor av særlig betydning.

### 3 Metode

Metode blir av Hårstad et al. (2017, s. 127) forklart som en fremgangsmåte på veien mot resultatet en har som mål. Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for og gi innsikt i denne prosessen. Først vil jeg begrunne valg av kvalitativ metode, før jeg presenterer datamaterialet. Studien undersøker problemstillingen ved å gjenbruke datamateriale innhentet av forskere i gruppen Kritisk demokratisk danning ved Høgskulen på Vestlandet. Fordi jeg ikke har vært del av innsamling av datamateriale vil jeg drøfte utfordringer, men også fordeler ved gjenbruk av datamateriale. Derfra følger en presentasjon av analyseprosessen og analysekategorier, etterfulgt av en redegjørelse av studiens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil jeg diskutere noen etiske avveininger ved mitt prosjekt. Før jeg går videre vil jeg oppfriske minnet med problemstilling og forskningsspørsmål.

Problemstilling for denne studien er «*Hvordan kommer de retoriske appellformene til uttrykk hos tre elever i en utforskende, dialogisk helklassedebatt?*».

Tilknyttet denne er det definert fire forskningsspørsmål:

- *Hvilke troverdige karaktertrekk kan knyttes til elevenes ytringer?*
- *Hvilke følelser kan elevenes muntlige ytringer tenkes å vekke hos mottakerne?*
- *Hvilke eksempler bruker elevene i sine ytringer?*
- *Hvilke dialogiske trekk viser elevene i sine ytringer?*

#### 3.1 Kvalitativ metode

Det skilles mellom ulike tilnærminger som kan brukes for å få informasjon om virkeligheten, kvalitativ og kvantitativ metode, samt mixed methods. Til forskjell fra kvantitative metoder, som vektlegger utbredelse og antall, søker kvalitative metoder å gå i dybden, og vektlegger betydning (Thagaard, 2013, s. 17). Denne studien retter et blikk mot hvordan tre elever tar i bruk retoriske appellformer og dialogiske trekk som utgangspunkt for å kunne kommunisere overtalende. For å få en dypere forståelse for dette fenomenet har en kvalitativ tilnærming vært mest hensiktsmessig, ettersom problemstillingen søker å fange opp mening som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2017, s. 52). Helt konkret har jeg brukt samtaleanalyse som metode for å kunne besvare problemstillingen. Studiens utgangspunkt er, som jeg innledningsvis var inne

på, en scenariobasert klasseromdebatt om mulig oljeutvinning i Lofoten. Datamateriale denne studien bygger på er samtaletranskripsjoner fra debatten.

### 3.2 Datamaterialet

Ettersom jeg gjenbraker datamateriale, har jeg ikke vært deltakende i innsamling av data. Jeg vil derfor gi en kort presentasjon av hvordan forskerne fra Lofoten-prosjektet har innsamlet og transkribert datamateriale, samt drøfte fordeler og utfordringer ved gjenbruk av datamateriale.

#### 3.2.1 Lofoten-prosjektet og innsamling av datamateriale

Klasseromsdebatten fra Lofoten er et resultat av en intervensjon gjennomført av en forskergruppe fra Høgskulen på Vestlandet (daværende Høgskolen i Bergen) i juni 2013. 50 elever fra to 8.trinns-klasser deltok fra en lokal skole. Debatten ble ledet av Kjellrun Hiis Hauge og Marit Johnsen-Høines. Tobias Werler var til stede og filmet. Elever som ikke har gitt samtykke har sittet utenfor kameras rekkevidde og ikke blitt filmet. I etterkant ble debatten transkribert til normert bokmål. Replikkene er nummerert og identifiserte elever tildelt fiktive navn. Fra elever som ikke har samtykket, er ytringer som er kommet med i form av lyd blitt fjernet fra transkripsjonene i ettertid. Med pålegg fra NSD er videomaterialet destruert, og har derfor ikke vært meg tilgjengelig.

#### 3.2.2 Gjenbruk av datamateriale

Det siste året med korona har vært preget av usikkerhet og uforutsigbarhet, noe som har gjort egen innsamling av datamateriale til et sårbart prosjekt. Dette har vært en medvirkende årsak til at jeg har valgt å forske på allerede eksisterende data. At det er offisiell politikk ved Høgskulen på Vestlandet at masterstudenter skal kunne bruke datamateriale som forskergruppene har samlet inn, har derfor vært av uvurderlig betydning. Tilgang til datamateriale har dermed gitt meg mulighet til å kunne studere muntlige ferdigheter i et bredere perspektiv enn det jeg opprinnelig hadde for øye. Å gjenbruke datamateriale innhentet av andre forskere, med andre forskningsformål har først og fremst ført med seg fordeler, men også noen utfordringer.

Cecilie Pedersen Dalland (2011, s. 449) påpeker at gjenbruk av kvalitative data er en lite brukt metode innen kvalitativ forskning, især for data man ikke har vært med å innhente selv.

Argumentene mot å gjenbruke kvalitative data er blant annet knyttet til betydningen av autentiske data, og at data konstrueres i møtet mellom forsker og informanter. Data er kontekstuellet betinget, og ved gjenbruk vil man verken få en personlig relasjon til informantene, førstehåndskjennskap til konteksten eller en autentisk fornemmelse av atmosfæren (Dalland, 2011, s. 450). Datamaterialet denne studien bygger på inneholder en beskrivelse av konteksten i form av elevenes alder og kjønn, rammene for debatten, samt transkripsjoner fra video-observasjonene. At jeg ikke har hatt en deltakerrolle i innsamling av data og at jeg ikke har hatt tilgang til video-data, medfører at det jeg studerer er et utsnitt og en reduksjon av den opprinnelige virkeligheten, noe som dermed setter premissene for tolkning og analysing av materialet (Dalland, 2011, s. 454).

Jeg har studert og analysert ferdig transkriberte samtaler med utgangspunkt i mitt eget forskningsformål. Med tanke på studiens fokus har jeg vært opptatt av hvordan elevenes ytringer kommer til uttrykk rent språklig. Karakteristika ved det retoriske og dialogiske i elevens kommunikasjon handler også om kroppsspråk, mimikk, tonefall og andre gester. Manglende tilgang til en autentisk fornemmelse av atmosfæren, har dermed redusert materialet til nettopp muntlige ytringer i form av et skriftlig datamateriale.

Jeg har i det foregående vært inne på utfordringer ved gjenbruk av data knyttet til min egen studie. På den annen side, finnes det også noen fordeler. For det første gir gjenbruk av data tilgang til materiale det ville vært vanskelig å innhente alene (Dalland, 2011, s. 457). Denne studien bygger på et omfattende datamateriale som det ikke ville vært mulig å innhente selv, med det tidsperspektivet en masteroppgave har. Det har gitt meg mulighet til å analysere materialet i lys av nye perspektiver og forskningsspørsmål. For det andre har gjenbruk av datamateriale gitt meg den fordel at jeg har hatt mye tid å bruke på analysearbeidet (Juil, 2020, s. 144). Det har bidratt til at jeg har kunnet fordype meg i materialet, prøve å forstå, gå tilbake, og stille spørsmål på en helt annen måte enn om jeg skulle innsamle data selv, noe jeg mener vil kunne styrke studiens troverdighet. Dessuten vil jeg til slutt løfte frem en mulig fordel til ved ikke å være deltakende i innsamlingsprosessen. Som ikke-deltakende forsker har det gitt meg et utenfra-blikk på debatten. Jeg kan med andre ord være mindre påvirket av en gjengs forståelse som mulig kan ha utviklet seg internt i forskergruppen på Lofoten-prosjektet. Det skal også nevnes at bare noen få av forskerne i gruppen var til stede under datainnsamlingsprosessen. Samtlige forskere i gruppen har imidlertid sett videoopptakene, og

muligvis har de, gjennom interne diskusjoner i gruppen, blitt preget av en felles forståelse av debatten.

### 3.3 Analyse av datamaterialet

Her vil jeg først gjøre rede for hva samtaleanalyse som metode innebærer i denne studien. Deretter vil jeg gå nærmere inn i analyseprosessen før jeg til slutt gjør rede for analysekategoriene og min tolkning av disse begrepene.

#### 3.3.1 Samtaleanalyse som metode

Med utgangspunkt i transkripsjoner av muntlige ytringer har denne avhandlingen søkt å finne svar på hvordan tre elevers bruk av de retoriske appellformene kommer til uttrykk i en utforskende, dialogisk debatt, og det er dette formålet som har vært avgjørende for valg av analysetilnærming. De fire forskningsspørsmålene er dannet med utgangspunkt i ulike teoretiske tradisjoner (ref. skillet mellom retorikk og pragmatikk), og begrepet samtaleanalyse er her et samlebegrep for ulike faglige fokus (Riis-Johansen, 2020, s. 97), og med ulike teoretiske perspektiver. Mens retorisk teori har dannet grunnlag for å undersøke hvordan elevenes appellformer kommer til uttrykk, har dialogisk teori dannet grunnlag for å undersøke hvordan elevene samhandler og forholder seg utforskende til hverandre. Det teoretiske rammeverket har med andre ord vært utgangspunkt for ulike analytiske fokus, og av stor betydning for å kunne svare på problemstillingen. Fordi problemstillingen og forskningsspørsmålene spør etter hvordan retoriske appellformer og dialogiske trekk kommer til uttrykk i elevenes ytringer, og ikke hvorvidt elevenes ytringer har et «godt eller dårlig språk» (Aksnes, 2016, s. 18), kan samtaleanalysen regnes som deskriptiv. Søkelyset har vært på det jeg faktisk kan se i samtalen, noe som kan bidra til å sikre at analysene blir datanære (Riis-Johansen, 2020, s. 104).

#### 3.3.2 Analyse av materialet og prosessen

Fordi jeg ikke har vært deltakende forsker i felten, er datamaterialet jeg analyserer tatt ut av sin opprinnelige kontekst, noe som jeg har påpekt tidligere kan få følger for min forståelse og tolkning av materialet. Derfor har jeg, i så stor grad som mulig, prøvd å synliggjøre hvordan jeg har gått frem i analyseprosessen og tatt i bruk de analytiske begrepene. I fremstilling av materialet har jeg i stor grad presentert elevers ytringer og mine tolkninger av disse, med tanke på størst mulig transparens.

Et omfattende datamateriale gjorde det nødvendig å avgrense, ettersom det verken var hensiktsmessig eller mulig å analysere hele den transkriberte samtalen. I den sammenheng er elevutvalget valgt på bakgrunn av fire kriterier. At deltakere var egnet til å belyse hvordan de retoriske appellformene kom til uttrykk, med særlig vekt på etos- og patosappellen, samt logosappellens eksempelbruk. Og at utvalget var egnet til å kunne belyse dialogiske trekk ved samtalen. Det tredje kriteriet var høy elevdeltakelse, mens det fjerde og siste var at elevene var ulike i sin tilnærming til debatten. Alle de tre elevene egnet seg til å kunne belyse både de retoriske og dialogiske aspektene ved studien. Elevene var blant de elevene med høyest deltakelse og var samtidig ulike i sin tilnærming til debatten. Mary fremsto forsiktig i sin tilnærming til medelevene, og standpunktet virket noe *uavklart*. På sin side framsto Roy som Marys rake motsetning i sin tilnærming til medelevene, og hadde et tydelig standpunkt *for* oljeboring i Lofoten. Melissa kan karakteriseres som noe midt imellom disse to elevene når det gjelder sin tilnærming til medelevene, og hadde et tydelig standpunkt *mot* oljeboring. Kriteriene medfører at deltakerne jeg har valgt, Mary, Melissa og Roy, i varierende grad og på ulike måter fremstiller det forskningsspørsmålene spør etter, og har gitt meg mulighet til å kunne sammenligne og drøfte hvordan elevenes ytringer kommer til uttrykk på forskjellig vis, noe som har potensial til å gi et bredere perspektiv på det problemstillingen etterspør. For ordens skyld vil jeg påpeke at jeg har valgt å bruke elevenes anonymiserte navn, slik de opprinnelig er brukt i Lofoten-prosjektet. Dette bidrar til økt transparens i formidlingen av materialet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 15).

Det analytiske rammeverket for studien er dannet med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene for oppgaven. Samtidig har mitt kjennskap til datamaterialet påvirket utviklingen av de analytiske kategoriene, og har gitt føringer for min tilnærming til analysen. Elevenes ytringer ble i første omgang prøvd plassert i ulike kategorier basert på teoretiske begreper, men jeg oppdaget etter hvert at datamaterialet og elevenes ytringer ikke kunne plasseres direkte i kategoriene forankret i teorien. Det ble derfor nødvendig å tilpasse kategoriene til elevenes ytringer. Jeg har dermed hatt en åpen abduktiv tilnærming til datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102ff).

For å kunne analysere de tre elevenes ytringer, var det helt nødvendig å bli kjent med hele debatten og få oversikt over et omfattende datamateriale. Debatten ble derfor finlest flere ganger, før jeg tok fatt på den analytisk, i form av utvalgs-kriterier, retoriske appellformer og dialogiske trekk. Med utgangspunkt i et utvalg på tre elever foretok jeg så en overordnet



strukturell kartlegging (Riis-Johansen, 2020, s. 104). I tidligere forskning på datamaterialet (Lofoten-prosjektet) er debatten ofte delt i tre faser, naturlig avledet av to friminutt. Jeg følger også denne inndelingen, og har valgt å avgrense analysen til debattens andre og tredje del. Dette begrunnes ut ifra at problemstillingen har et elevrettet fokus. Mens første del av debatten kan karakteriseres ved at forsker er tydelig til stede og fasiliteter debatten (Alrø & Johnsen-Høines, 2019), viser andre og tredje del hvordan elevene uten hjelp fra forsker nærmest styrer debatten, noe som har vært av særlig interesse med tanke på identifiseringen av de dialogiske trekkene og hvordan elevene samhandler utforskende.

Identifiseringen av retoriske appellformer og dialogiske trekk ble gjort hver for seg, og med utgangspunkt i noe ulik analysestrategi. Dette har selvsagt sammenheng med forskningsspørsmålenes fokus og de teoretiske tradisjonene de hører hjemme i. For å kunne identifisere de retoriske appellformene har forholdet mellom den *enkelte* elevs ytringer vært av interesse. Forholdet mellom de *ulike* elevenes ytringer har derimot vært mindre interessant og har i liten grad lagt føringer for identifiseringen av de retoriske appellformene. Dette skiller den retoriske tilnærmingen fra identifiseringen av dialogiske trekk, av den grunn at dialogens fokus er på samhandling mellom elevene. Dialogiske trekk ved ytringene har imidlertid ved de fleste tilfeller blitt identifisert i lys av foregående ytringer. Dette har sammenheng med begrepene jeg har brukt for å kunne identifisere dialogiske trekk. Når fokuset for analysen eksempelvis er å identifisere å *bygge videre på andres innspill med ny informasjon*, vil jeg av naturlige årsaker rette et blikk tilbake i samtalen.

I analyseprosessen tok jeg helt konkret for meg én og én elevs ytringer. I første omgang ble ytringene klassifisert og kategorisert enten som, etos, patos eller logosappellens eksempel, eventuelt flere av appellformene. Deretter ble etosappeller identifisert med utgangspunkt i de tilhørende karaktertrekkene forstandighet, dyd, velvilje og autensitet, eventuelt flere av disse. Tilsvarende ble gjort med dialogiske trekk, som enten ble kategorisert ved at elevene stiller spørsmål til hverandre eller ber om utdyping, bygger videre på eget eller andres innspill med ny informasjon, og utfordrer synspunkter med alternative perspektiver og begrunnelser for disse. Når det gjelder logosappellen tok jeg et valg ved å ekskludere entymem i min tilnærming til analysen. Dette har medført at det ble noe problematisk å arbeide med logosappellens eksempel, fordi jeg oppdaget at elevenes eksempelytringer langt på vei hadde potensiale til å fungere patosappellerende. Det betyr at jeg ikke har klart å belyse logosappellens eksempel i så stor grad som jeg ønsket. Jeg har likevel valgt å beholde

logosappellens eksempel som en egen kategori, ettersom den ikke var fullstendig sammenfallende med patos, og mener at dette funnet kan være et interessant poeng til drøfting i sammenheng med undervisning og arbeid med retorikk i skolen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.1. Det har imidlertid medført at jeg i kapittel 4 av analysen og presentasjon av funn, valgte å slå sammen disse kategoriene. Det har jeg gjort for å unngå at analysen blir for repeterende. I kapittel 3.3.4 om presentasjon av funn, vil jeg si mer om sammenslåingen av disse kategoriene og hva det har å si for analysen, rent praktisk.

Helt til slutt i prosessen gjorde jeg en kartlegging av elevenes bruk av de ulike kategoriene, for å kunne fange opp hvilke trekk som var mest karakteristisk for hver av elevenes ytringer. Dette har dannet grunnlag for å kunne se elevenes muntlige kompetanse i et større muntlighetsperspektiv.

Det analytiske arbeidet har vært en kontinuerlig prosess der jeg har beveget meg frem og tilbake mellom deler og helhet for å «oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten» (Thagaard, 2013, s. 41). Denne hermeneutiske prosessen knytter seg til to sider ved det analytiske arbeidet. For det første har identifiseringen av de fire karaktertrekkene ved etosappellen vært et utfordrende arbeid i analysearbeidet. Det har medført at jeg har vært nødt til å gå tilbake til teorien, for så å vende tilbake til analysen med ny innsikt og kunnskap. For det andre har det vært av grunnleggende betydning å se elevenes enkelte ytringer (deler) i lys av tidligere ytringer og standpunkt (helhet), og omvendt. Det ville vært umulig å danne seg et helhetlig bilde av hvorvidt elevenes ytringer fremstår troverdige og overtalende, uten å se dem i sammenheng med debatten som helhet og elevenes standpunkt. Omvendt ville det vært utfordrende å danne seg et helhetlig bilde av elevenes standpunkt og overtalelse uten å se dette i lys av enkelt ytringer. I det videre vil jeg ta for meg hvordan jeg har forstått og brukt analysekategoriene.

### 3.3.3 Analyse kategorier

For å kunne vise mest mulig transparens i analyseprosessen, har jeg definert innholdet i de begrepene jeg har anvendt og tolket ut ifra. Det er altså min forståelse og tolkning av pre-definerte begreper jeg her vil gjøre rede for. Jeg vil gjøre oppmerksom på at noen av analysekategoriene kan ha glidende overganger. Dette gjelder særlig det dialogiske trekket *å bygge videre på andres innspill* og karaktertrekket *velvilje*, som blant annet undersøker hvorvidt elevene gjentar det andre medelever har sagt. Samtidig er det viktig å påpeke, at selv

om disse trekkene er forholdsvis like, vil de ha betydning for ulike sider ved det jeg studerer, slik at skillet er hensiktsmessig. Videre vil jeg redegjøre for begrepene i følgende rekkefølge; etosappellens fire karaktertrekk, patosappellen, logosappellens eksempelbruk, og til slutt dialogiske trekk. Med andre ord følger kategoriene samme rekkefølge som de ble presentert i det teoretiske rammeverket.

#### *Etosappell i form av forstandighet*

For å kunne identifisere karaktertrekket forstandighet har jeg vært særlig oppmerksom på at elevene viser til fakta og slik argumenterer kunnskapsbasert. Jeg har videre vært oppmerksom på *hvordan* elevene viser til fakta. Viser de til kilder, er det noe de har lest eller lært, eller er det kunnskap basert på lokal tilhørighet. Den siste mener jeg er viktig fordi i en grunnleggende debatt om elevenes lokalsamfunn og fremtid, vil selv «enkle» fakta som eksempelvis konkurser, være relevant for saken.

#### *Etosappell i form av dyd*

For å kunne identifisere karaktertrekket dyd har jeg vært oppmerksom på hvordan elevene uttrykker gode moralske holdninger. Debatten om oljeboring i Lofoten er i seg selv et etisk dilemma, fordi oljeboring på den ene siden er knyttet til utfordringer i forhold til miljøskadelige utslipp og ødeleggelse av verdifull natur, mens den på den andre siden vil være bærekraftig for økonomisk vekst og sysselsetting. For å kunne identifisere gode moralske holdninger hos elevene, har jeg vært særlig oppmerksom på hvordan de gir uttrykk for ansvarsfølelse og føler omsorg overfor lokalsamfunnet.

#### *Etosappell i form av velvilje*

Karaktertrekket velvilje handler om hvorvidt avsender viser respekt og fremstår med en sympatisk og vennlig innstilling. For å kunne identifisere velvilje har jeg vært særlig oppmerksom på om eleven refererer til medelevers navn, om eleven gjentar det medelever har sagt, eller om eleven viser åpenhet for medelevers synspunkter og kritikk.

#### *Etosappell i form av autentisitet*

Karaktertrekket autentisitet handler om å *være seg selv*. Er man en autentisk person fremstår man spontan, naturlig og konsistent, altså den samme uansett hvilken situasjon man befinner seg i. For å kunne identifisere karaktertrekket autentisitet i elevenes ytringer har jeg vært særlig oppmerksom på om ordene virker å falle lett og ledig, at meninger blir ytret, uten at de

*fremstår* tilgjort, veloverveide eller planlagt. Det man sier oppleves som ekte. Det innebærer også at de som skårer høyt på autentisitet snakker tydelig på vegne av seg selv eller det fellesskapet de er en del av, og at eleven ikke motsier seg selv og sitt standpunkt.

### *Patosappellen*

Mulighetene for følelsesmessig påvirkning er endeløse i form av ulike uttrykksformer, men essensielt for denne studien, er hvordan elevenes detaljerte skildringer av følelsesvekkende situasjoner eventuelt kommer til uttrykk gjennom verbalspråket, samt hvilken følelse situasjonene kan tenkes å appellere til. For å kunne identifisere patosappellen ved elevenes ytringer, har jeg tatt utgangspunkt i to strategier som definert hos Bakken (2020, s. 64ff). Den første strategien er å selv gi uttrykk for den følelsen man ønsker å vekke hos mottakeren. Som nevnt, er det enkelte ytringer som tydelig utstråler ulike typer følelser, og av den grunn har jeg valgt å bruke strategien som utgangspunkt for å analysere elevenes ytringer. I den sammenheng har jeg vært særlig oppmerksom på om elevene har et levende språk og på noen måte gir uttrykk for følelser. Den andre strategien tar utgangspunkt i hvorvidt elevene blir presentert for en type situasjon som normalt vekker ulike følelser (Bakken, 2020, s. 65). Her har jeg vært særlig oppmerksom på om elevene gir uttrykk for detaljerte beskrivelser av en type situasjon som kan tenkes å skape levende bilder hos mottakerne, om elevenes ordvalg på noen måte er verdiladet, eller om elevene bruker sterke kontraster for å underbygge argumentasjonen sin.

### *Logosappellens eksempel*

For å kunne identifisere eksempelbruk ved elevenes ytringer, har jeg tatt utgangspunkt i to former for eksempler. Den ene er eksempler som refererer eller trekker paralleller til *faktiske* hendelser, mens den andre er eksempler som taleren selv har tenkt ut, altså eksempler eller *sammenligninger* som *fiktive* paralleller. Her har jeg vært særlig oppmerksom på hvorvidt eksemplene kan tenkes å appellere til elevenes doxa eller forventningshorisont. Det vil si mottakerens oppfatning av og kunnskap om tilværelsen. Overbevisende beskrivelser av personer, gjenstander og verden må altså kunne gjenkjennes av mottakere (Bakken, 2020, s. 69).

### *Dialogiske trekk*

For å kunne identifisere dialogiske trekk ved elevenes ytringer har jeg tatt utgangspunkt i Mercers (2000) kategorisering av utforskende samtale. Her har jeg vært særlig oppmerksom

på om elevene 1) stiller spørsmål til hverandre eller ber om utdyping, 2) bygger videre på andres innspill med ny informasjon, og 3) utfordrer synspunkter med alternative perspektiver og begrunnelser for disse.

Jeg har vært særlig oppmerksom på hva spørsmålene *gjør* med samtalen. Stiller elevene åpne utforskende spørsmål eller stiller de utdypende spørsmål. Åpne utforskende spørsmål har jeg karakterisert som spørsmål som ikke har forutinntatte svar, og som åpner opp for et mangfold av elevers perspektiver og refleksjoner. Et utdypende spørsmål kjennetegnes ved at det gir rom for utdyping og bidrar til å tydeliggjøre noe som er uklart. Et spørsmål kan også være en konstatering, som eksempelvis «Jeg forstår ikke hva du mener».

Å bygge videre på andres innspill innebærer at elevene bruker medelevers ytringer som tankeredskap for videre samtale. For å identifisere hvordan elevene bygger videre på andres innspill har jeg vært oppmerksom på om elevene refererer til navn, sier seg enig i, eller bruker andres ord eller fraser i sine ytringer. Å bygge *videre* på andres innspill innebærer også at man bruker det noen har sagt, som utgangspunkt for *ny informasjon* i saken.

Å utfordre synspunkter med alternative synspunkter og begrunnelser for disse, kan være at elevene sier seg uenig med det som blir sagt, eller ytrer alternativt synspunkt med begrunnelse for hvorfor. Alle trekkene er essensiell for dialogiske samtaler, men som jeg har vært inne på har jeg vært spesielt opptatt av hvorvidt elevene forholder seg utforskende og kritisk til hverandre. Som Mercers (2000) definisjon av ulike samtaler viser, vil trekkene 1 og 3 være viktige for dette fokuset, og de karaktertrekkene som kan skille den utforskende samtalen fra den kumulative og disputtpregede.

#### 3.3.4 Presentasjon av funn i analysen

En og samme ytring kan eksemplifisere flere analytiske kategorier, og i mitt analytiske underlag har samtlige ytringer blitt kategoriserte i henhold til alle relevante kategorier. I presentasjonen av analysen vil ikke denne totaliteten kunne vises frem. I noen tilfeller vil jeg bruke én spesifikk ytring som eksempel på flere kategorier, i andre tilfeller ikke. Det innebærer at i mange av tilfellene der jeg har kategorisert en ytring som eksempelvis forstandighet, dyd, patos og det dialogiske trekket «å bygge videre på andres innspill», vil det av plassmessige årsaker ikke være mulig å vise én og samme ytring i hver av disse

kategoriene. Jeg har heller lagt vekt på å vise et bredt utvalg ytringer som på en god måte demonstrerer hvordan de ulike kategoriene kommer til uttrykk. Innenfor kategoriene etos og dialogiske trekk vil underkategorien som i størst grad kjennetegner den enkelte elevs ytringer være det som er viet mest plass. Det betyr for eksempel, at når karaktertrekket autentisitet ved etosappellen er det som i høyest grad kjennetegner Roys ytringer, er det det trekket som får mest plass i analysen av Roy. I hvilken grad de ulike retoriske og dialogiske trekkene er til stede i elevenes ytringer vil bli diskutert i analysekapittelet. I noen tilfeller har jeg unnlatt å vise hele ytringer der hvor jeg har ansett deler av den som forstyrrende for kategorien jeg diskuterer. Har jeg hatt fokus på velvilje og dette karaktertrekket kun viser seg i første del av ytringen, har jeg utelatt andre halvdel, av den grunn at denne enten er forstyrrende eller veldig lang. Fordi logosappellens eksempel til dels sammenfaller med patosappellen, har det vært hensiktsmessig å slå sammen disse kategoriene i analysen. Ved de retoriske appellformene har jeg gjennomgående i oppgaven referert til etos først, deretter patos og til slutt logosappellens eksempel. Av praktiske årsaker vil det likevel være mest hensiktsmessig å ta for seg logosappellens eksempel før patosappellen i analysen.

### 3.4 Metodologisk drøfting

Spørsmålet om validitet og reliabilitet er essensiell i all forskning og handler om studiens samlede troverdighet. Validitet henviser til hva slags konklusjoner en forsker har dekning for å trekke ut fra data som er samlet inn, mens reliabilitet viser til i hvilken grad man kan stole på studiens funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I det videre vil jeg diskutere min egen studie i lys av begrepene indre og ytre validitet, samt reliabilitet. Dersom disse faktorene blir tatt hensyn til og man som forsker viser hvordan man har gått fram i forskningsprosessen for å sikre kvalitet på studien, fremmes studiens troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

#### 3.4.1 Indre og ytre validitet

En studies indre validitet handler ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 229) om to forhold. Det første dreier seg om i hvilken grad den virkeligheten vi påstår at vi studerer og analyserer samsvarer med begreper og teorier vi har benyttet oss av for å beskrive denne virkeligheten. Det andre forholdet handler om hvorvidt vi har grunnlag for å uttale oss om årsak og virkning ut fra den enkelte studien (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 229). Analysen i denne studien er deskriptiv. Dette er også synlig i problemstillingen som stiller spørsmål ved *hvordan*

appellformer og dialogiske trekk kommer til uttrykk, og ikke *hvorfor* de kommer til uttrykk på den ene eller andre måten. Det har med andre ord ikke vært et mål å svare på hvorfor eller hvorfor ikke de ulike trekkene kommer til uttrykk slik de gjør. Årsak og virkning er derfor ikke av betydning for denne studien.

Det første forholdet er imidlertid av stor relevans for alle studier, og refereres til av flere som *begrepsvaliditet*. Dette er av stor betydning for min egen studie, særlig med tanke på studiens metode som undersøker muntlig tale i skriftlig datamateriale. Med begrepsvaliditet menes «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96). I denne sammenheng er begrepet *transparens* av avgjørende betydning. Hvor godt mine begreper representerer virkeligheten avhenger av i hvilken grad abstrakte begreper er meningsfulle for lesere av forskningen. Det innebærer å synliggjøre grunnlaget for analysene og fortolkningene i beskrivelsene i datamaterialet, og at det er koherens mellom beskrivelsene og analysene og de tolkninger som er gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). I denne studien er det begrepene *etos*, *patos*, *logosappell i form av eksempel og dialogiske trekk*, samt *etosappellens underbegreper forstandighet, dyd, velvilje og autentisitet* som er av særlig betydning.

Med henvisning til teorikapittelet har jeg definert begrepene med utgangspunkt i sentrale teoretikere og dialogpedagoger fra de teoretiske tradisjonene. Med *utgangspunkt* mener jeg at begrepene fra teorien har ligget til grunn for min forståelse av begrepene. Hvordan jeg har forstått og definert begrepene er gjort rede for i delkapittelet om analysekategorier. Dette alene sikrer imidlertid ikke studiens validitet. Min forståelse av begrepene vil fortsatt være abstrakte begreper hos leseren, ettersom forståelseshorisonen aldri vil være den samme fra en person til en annen. For å sikre studiens validitet har jeg derfor viet stor plass til ytringer fra det transkriberte materialet og gitt inngående beskrivelser av mine tolkninger av disse. På den måten har jeg gitt leseren mulighet til å reflektere og trekke slutninger rundt mine tolkninger, og selv avgjøre hvorvidt mine begreper representerer virkeligheten. Fordi *overføring* i et kvalitativt perspektiv vil være knyttet til hvorvidt beskrivelser er gjenkjennbare for lesere av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238), kan dette ses i sammenheng med begrepet *ytre validitet*.

Ytre validitet handler om i hvilken grad funn fra én kontekst kan *overføres* til en annen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Hvilken kontekst resultatene er gyldige i kan knyttes til

hvilke *personer* resultatene er gyldige for, samt hvilke *situasjoner* resultatene er gyldige i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Med et begrenset utvalg på tre 8.trinns elever vil trolig funnene være unike for mitt utvalg, og kan vanskelig overføres direkte til et annet klasserom, en annen skole eller en annen kontekst. Derfor handler ytre validitet vel så mye om å se sin egen studie i lys av andre lignende studier. Resultatene fra min studie er blitt sammenlignet med andre studier på feltet, i den grad det har vært mulig. Hvis resultatene fra ulike undersøkelser samsvarer, støtter det tanken om at resultatet har en viss gyldighet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 149). Slik kan denne studien gi nye perspektiver og inspirasjon til hvordan man kan legge til rette for en muntligdidaktikk som i stor grad bidrar til å utvikle elevenes muntlige ferdigheter gjennom engasjerende samtaler. På den måten kan studien være relevant og interessant for andre klasserom og for annen forskning på området.

### 3.4.2 Reliabilitet

I utgangspunktet handler reliabilitet om hvorvidt en annen forsker med bruk av samme metode ville kommet frem til samme resultat, altså om studien er repliserbar (Thagaard, 2013, s. 202). En kvalitativ studie vil imidlertid være svært vanskelig å replikere. Dette har sammenheng med at forholdet mellom forsker, informanter og forskningsfelt aldri vil være det samme, fordi ulike forskere går inn i forskningen med sine subjektive og individuelle teorier, og fordi alle mennesker hele tiden er i utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det betyr i all hovedsak at forskningsprosessen må synliggjøres gjennom detaljerte beskrivelser, slik at den kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202). Kleven & Hjordemaal (2018, s. 111) påpeker at reliabilitet ikke er et mål i seg selv, men at dårlig reliabilitet vil kunne svekke begrepsvaliditeten.

Jeg har etter beste evne vist åpenhet om de valg som er gjort. Jeg har plassert tema for oppgaven i en didaktisk, teoretisk og forskningsmessig kontekst og begrunnet elevutvalget. Jeg har gjort rede for og diskutert den analytiske prosessen, datamaterialet, samt mulige konsekvenser ved å gjenbruke data. Funn fra egen studie er også satt i sammenheng med andre studier fra feltet. Disse faktorene mener jeg øker studiens transparens og muliggjør at andre forskere kan bruke liknende tilnærminger i lignende kontekster. Analysen min er drevet av teoretiske begreper og kategorier, men vil alltid være preget av min forståelseshorisont og mine tolkninger av begrepene. Dessuten vil tid og sted, informanter og en annen forskers forståelse, aldri være den samme.



### 3.5 Etiske refleksjoner

Thagaard (2013) presenterer tre grunnprinsipper for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Det er prinsippet om at forskeren må ha deltakernes informerte samtykke, kravet om konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekter. Ettersom jeg gjenbraker datamateriale er det forskerne fra Lofoten-prosjektet som har tatt hånd om dette. Det er innhentet samtykke-erklæring fra elever, foreldre, skoleledelse og lærere. Elever som ikke har gitt samtykke har i prinsippet sittet utenfor kameras rekkevidde og ikke blitt filmet. I den grad ytringer fra elever som ikke har samtykket likevel har kommet med, er de blitt fjernet fra transkripsjonene i ettertid.

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at deltakere i forskningsprosjektet har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2013, s. 28). Deltakernes navn og andre identifiserbare opplysninger er anonymisert, og meldt og godkjent hos NSD (Norsk senter for forskningsdata) gjennom Lofoten-prosjektet. Prinsippet om konfidensialitet omfatter også spørsmål om gjenbruk ved at man må ha tillatelse fra dem som deltok i første omgang (Thagaard, 2013, s. 29). Deltakere i Lofoten-prosjektet har gitt tillatelse for andre å gjenbruke datamaterialet gjennom samtykke-erklæringen. Studien følger dermed de krav som er satt med hensyn til personvern og konfidensialitet.

Det siste prinsippet som er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne handler om forskerens etiske ansvar knyttet til hvordan deltakernes integritet blir ivaretatt. Integriteten kan beskyttes ved å søke å unngå at forskningen får negative konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2013, s. 30). Et generelt prinsipp vil være at deltakerne ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 217). Jeg mener at utvalget i denne studien er ivaretatt på best mulig måte. Jeg vil nevne tre grunner til hvorfor. For det første undersøker jeg hvordan elevenes appellformer kommer til uttrykk i en dialogisk debatt, og ikke hvorvidt de kommer til uttrykk på en god eller dårlig måte, ei heller deres forståelse av fenomenet. Jeg undersøker *hvordan* ulike trekk kommer til uttrykk og har vært opptatt av hva elevene får til. Dette mener jeg er et godt utgangspunkt for en nøytral inngang til datamaterialet. For det andre er det i analysene, et tydelig skille mellom *hva* elevene uttrykker og *mine* tolkninger av sitatene. Fordi jeg ikke har vært deltakende forsker i felten, har jeg ikke hatt mulighet til å diskutere mine analyser og tolkninger med elevene jeg studerer. Jeg mener at jeg som forsker har ivaretatt elevene og deres integritet og jeg mener at elevene ikke vil ta skade av å delta i dette prosjektet.

## 4 Analyse og presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan de retoriske appellformene kommer til uttrykk hos tre elever i en utforskende dialogisk debatt. Analysen vil bli presentert med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. For hver hovedkategori tar jeg for meg hver og én av elevene i rekkefølgen Mary, Melissa og Roy.

### 4.1 De retoriske appellformene

I det følgende vil jeg presentere analysen av de retoriske appellformene i rekkefølgen etos, etterfulgt av patos og logosappellens eksempel, som, som nevnt, er slått sammen i analysen. Etosappellen er strukturert etter de fire karaktertrekkene *forstandighet, dyd, velvilje og autentisitet* og vil bli presentert fortløpende hos hver og én elev, før jeg går videre til patos og logosappellens eksempel.

#### 4.1.1 Etos

Forskningsspørsmålet knyttet til etos er som følger: *Hvilke troverdige karaktertrekk kan knyttes til elevenes ytringer?* I presentasjonen av etos vil jeg innledningsvis gi en kort presentasjon av elevens standpunkt og hvilke karaktertrekk som er til stede i den enkelte elevs ytringer.

##### 4.1.1.1 Mary

Marys standpunkt er litt uklart, men hun argumenterer gjennomgående for at naturen må ivaretas av hensyn til turismen og fisken.

##### *Hvordan overbeviser Mary gjennom etos?*

Hos Mary ser man eksempler på tre av de fire karaktertrekkene som knyttes til etos. Mary fremstår nemlig troverdig gjennom karaktertrekkene *forstandighet, dyd, og velvilje*. Det som aller mest karakteriserer henne som avsender, er hennes velvillige innstilling overfor mottakerne.

##### *Karaktertrekket forstandighet*

Å fremstå som forstandig, innebærer at taleren er kompetent, og har kunnskap og erfaring med tanke på å uttrykke seg innenfor det området han uttaler seg om. Hos Mary kommer karaktertrekket *forstandighet* særlig til uttrykk gjennom faktakunnskap om lokalsamfunnet og

lokalt næringsliv, men hun viser også til fakta bygget på kunnskap om en sentral og viktig hendelse i Mexico-gulven, noe jeg vil komme tilbake til. Det følgende sitatet er knyttet til diskusjonen rundt det å få kjøpesenter:

<Rep172>**Mary:** Liksom, først og fremst, så går det an å bygge litt på Amfi, i stedet for å lage et helt nytt kjøpesenter som skal stå tomt, for Amfi – det er jo masse der som ikke blir brukt nå. Siden det er butikker som går konkurs her, og det er jo ikke så veldig bra. Da kan vi heller prøve å begynne å fylle opp de som Kristine sa – for å fylle opp der, og se. Og hvis det blir behov, å bygge ut litt. Og så har vi jo faktisk ikke så veldig mye råd, for vi bygde jo nettopp- Vi har jo nettopp bygd skole, og det var jo veldig dyrt. Så det var liksom- Det tok jo- Det var jo veldig mye penger som gikk til det. Så det var- Ja.

Faktaopplysningene bygger på hennes kunnskap om lokalsamfunnet. At butikker går konkurs, samt at det har vært kostbart å bygge ny skole blir brukt som argumenter for at man heller bør benytte seg av de tomme lokalene i Amfi, i stedet for å bygge et helt nytt kjøpesenter. Fra debattens tredje del er det som jeg påpekte innledningsvis, særlig én av ytringene jeg vil trekke frem for å vise hvordan karaktertrekket forstandighet kommer til uttrykk hos Mary. I denne sammenhengen diskuterer elevene den tidligere oljekatastrofen i Mexico-gulven:

<Rep315>**Mary:** Ja, det ble jo faktisk en katastrofe av det også, for det gikk jo faktisk utover mange sjøfugler. Det la seg jo inn i fjæresteinene der de var, og de satte seg fast, og de ble liksom- Så den oljen gikk jo inn på land også, enkelte steder. Jeg vet ikke om alt gikk, men det var mye som gikk på land. Og det er jo ikke så veldig bra, med tanke på sjøfugler, fisker og sånn.

Mary viser god innsikt i de fatale konsekvensene oljekatastrofen i Mexico-gulven hadde på fugle- og fiskearter. Informasjonen er relevant for saken, og det kan tenkes at medelevene lett vil kunne trekke paralleller til kystsamfunnet Lofoten, ettersom området har et rikt mangfold av fugle- og fiskearter. På den måten viser Mary, at hun har god kunnskap og er i stand til å uttale seg om relevante sider ved en eventuell oljenæring, noe som bidrar til å forsterke inntrykket av henne som en informert og kompetent avsender.

### *Karaktertrekket dyd*

Karaktertrekket dyd handler om hvorvidt avsender fremstår som et godt menneske med gode verdier og høy moral. Prinsippet om å ivareta naturen er fremtredende i flere av Marys ytringer, og det er særlig gjennom hennes omtanke for naturen at karaktertrekket dyd viser seg:

<Rep161>**Mary:** Hvis vi skal prøve å bli en storby så kommer det til å ta veldig lang tid. Vi kommer til å miste mye natur, og vi kommer mest sannsynlig ikke til å klare det ordentlig, heller, for de fleste turistene som er her nå – de liksom, går rundt, og de går i naturen, trives i naturen, er her på grunn av naturen, for det meste – og havet. Og hvis vi da hadde blitt en storby med masse kjøpesenter, så tror jeg ikke at det hadde vært så veldig positivt for akkurat det – for da måtte vi ha tatt av naturen, for vi har jo ingen plass i Vestvik, nå. Det er veldig vanskelig.

Mary setter hensynet til naturen i sammenheng med den viktige turismen. Hun legger stor vekt på hvordan turistene benytter seg av naturen, og at naturen er årsaken til at turistene kommer til Lofoten. Utbygging av oljenæring og industri vil kunne få konsekvenser for naturen, noe hun ikke tror er så positivt for turismen. En av de viktigste inntektskildene Lofoten har, er nettopp turisme, og det kan derfor tenkes at Mary ønsker å ivareta tryggheten det fører med seg, i form av sikre arbeidsplasser og en god økonomi, noe som gir inntrykk av henne som en avsender med omsorg overfor sine medmennesker og lokalsamfunn, og som jeg mener viser karaktertrekket dyd. Det neste eksempelet viser også hennes omsorg for naturen:

<Rep180>**Mary:** Det er jo sånn som Roy sa, det går jo an å ta sjanser, men det kommer- Det kan være en sjanse som går, som ikke går bra – og da har man liksom kastet bort de pengene – på akkurat å prøve – bare å prøve den sjansen, som mest sannsynligvis kanskje kan gå veldig galt. Som ikke blir noe bra. Da kan man heller tenke på å ta bedre vare på naturen, heller ta litt mer vare på den, og prøve å få turister til å komme for naturen sin del, og ikke for shoppingen. De kommer jo for naturen sin del nå, da – men altså – hvis man får det til å – Ja, sånn at det ikke skal bli så mye shopping og sånt – det er liksom- Tror ikke det er det turistene kommer til Lofoten for. De kommer for naturen og alt.

Innledningsvis gir Mary uttrykk for sine tanker omkring medeleven Roys synspunkter på det å prøve å bli en storby. Det å benytte seg av en slik «sjanse», er noe hun tror «mest sannsynlig kanskje kan gå veldig galt». Hun begrunner ikke hvorfor, men man får likevel en fornemmelse av hennes usikkerhet knyttet til eventuelle negative konsekvenser det kan ha på økonomien, når hun sier: «og da har man liksom kastet bort de pengene». Når hun så argumenterer for å ivareta naturen med hensyn til turismen, mener jeg de kontrasterende perspektivene underbygger hennes moralske prinsipper i saken, oljenæringen er uforutsigbar, og man burde derfor heller ivareta det de har og som kan gi lokalsamfunnet en trygghet. Dette mener jeg forsterker inntrykket av henne som en avsender med omsorg for sine medmennesker, og som dermed viser karaktertrekket dyd.

*Karakertrekket velvilje*

Karakertrekket som viser seg mest hos Mary, er hvordan hun viser velvilje overfor tilhørerne, og det karakertrekket som i størst grad karakteriserer henne som avsender. Karakertrekket kommer til uttrykk ved at Mary i utstrakt grad refererer til medelevers navn, gjentar det medelever har sagt, og viser åpenhet for medelevers synspunkter. For at det første eksempelet skal gi mening, eksemplifiserer jeg også ytringen Mary refererer til:

<Rep160>**Melissa:** Men samtidig, så – hvor skal de her bygges? Det er veldig lite plass her, og samtidig så tror jeg nok at – vi er kjent for fiske, fjellene og naturen vår – så jeg tror ikke at vi burde satse på å plutselig skulle bli en storby med kjøpesenter og sånne muligheter.

<Rep159>**Mary:** Jeg er veldig enig med Melissa. Det er jo sånn som hun sier, hvis man tar det bort så blir det jo- Men likevel kunne det kanskje ha vært litt greit – men likevel, på en annen måte så er det jo ikke like lurt, for hvis man bygger ut, så må man jo- Altså, vi har veldig liten plass her i Vestvik nå – så da må man liksom ta av naturen til å bygge mer ut. Og det fører jo til at vi da mister mer av natur. Så det synes ikke jeg er så veldig bra.

Marys innspill innledes med at hun sier seg enig med Melissa. På den måten anerkjenner hun Melissas synspunkter, og viser en velvillig innstilling overfor henne. Fortsettelsen tyder imidlertid på at Mary har en slags ambivalens i saken, og det tydelige standpunktet hun inntar ved å si seg «veldig enig med Melissa», dras i tvil når hun overveier for og imot. Hun uttrykker seg ikke skråsikkert, men forsiktig og ydmykt. På den ene siden gir det inntrykk av en sympatisk avsender som tar hensyn til mottakernes følelser, og som viser forståelse for en vanskelig sak. På den andre siden kan det også gi inntrykk av en avsender som kanskje ikke tør å gi tydelig uttrykk for sine egne meninger. Neste ytring viser også Mary som en velvillig innstilt avsender:

<Rep180>**Mary:** Det er jo sånn som Roy sa, det går jo an å ta sjanser, men det kommer- Det kan være en sjanse som går, som ikke går bra – og da har man liksom kastet bort de pengene – på akkurat å prøve – bare å prøve den sjansen, som mest sannsynligvis kanskje kan gå veldig galt. Som ikke blir noe bra. [...].

Mary innleder ytringen med åpenhet for Roys perspektiver, før hun forsiktig gir uttrykk for sine synspunkter på disse. Når hun sier: «det går jo an å ta sjanser» anerkjenner hun at Roys forslag også er en måte å gjøre det på, noe som gir inntrykk av Mary som en sympatisk og velvillig innstilt avsender. Som i ytring <159, har hun en forsiktig, ydmyk og respektfull

fremtoning, når hun gir uttrykk for sine synspunkter på saken: «Det *kan* være [...]» og «[...] mest sannsynligvis *kanskje kan* gå veldig galt». Ordene jeg har satt i kursiv understreker denne forsiktige og velvillige innstillingen. Før jeg tar for meg karaktertrekket autentisitet, vil jeg avslutningsvis vise to karakteristiske sitater på hvordan Mary viser seg som en velvillig innstilt avsender:

<Rep188>Mary: [...]Det er jo sånn som Kristine sier, de er veldig sjelden på Amfi og sånn [...].

<Rep192>Mary: Veldig enig i det han sier, med det at man.... At det er veldig få innbyggere i Vestvik. Vi er ikke veldig få, det er noen stykker, men det er jo sånn som han sier. [...].

### *Karaktertrekket autentisitet*

Det å være autentisk handler om å *fremstå som seg selv*. Det innebærer, som jeg tidligere har vært inne på, at avsender fremstår som spontan, naturlig og konsistent, og at de som skårer høyt på autentisitet snakker tydelig på vegne av seg selv eller det fellesskapet de er en del av. Karaktertrekket som i minst grad viser seg hos Mary, er autentisitet. Hun lener seg på et vis til det andre sier gjennom sin velvilje, og karaktertrekket autentisitet viser seg dermed ikke fremtredende i hennes ytringer. I det videre er det Melissas analyse jeg vil ta for meg.

#### *4.1.1.2 Melissa*

Melissa har et klart standpunkt mot oljeboring. Hennes viktigste argumenter mot oljenæring er å ivareta den viktige naturen og fiskenæringen. På den ene siden er det for å bevare turismen, mens det på den andre siden er med hensyn til et bærekraftig og miljøvennlig næringsliv.

#### *Hvordan overbeviser Melissa gjennom etos?*

Melissa fremstår som trygg i sitt eget standpunkt, kompetent, velvillig innstilt og viser stort engasjement og omsorg, både overfor sitt lokalsamfunn og av hensyn til miljøet. Med andre ord viser hun karaktertrekkene forstandighet, dyd og velvilje. Det karaktertrekket som i størst grad karakteriserer Melissa som avsender, er dyd. Det kan også diskuteres hvorvidt hun er autentisk, noe jeg vil komme tilbake til i analysen av autentisitet.

#### *Karaktertrekket forstandighet*

I likhet med Mary, fremstår Melissa som en kompetent og forstandig avsender.

Karaktertrekket kommer til uttrykk ved at hun viser innsikt og kunnskap i lokalt samfunns- og

næringsliv. Faktakunnskapen bruker hun for å fremme alternativer til oljen, og som bidrar til å støtte opp om hennes argumenter mot oljeboring. Følgende eksempler illustrerer dette:

<Rep164>**Melissa:** Og vi som er så heldige, da – som er på denne verdensarvlisten- Men hvis vi får alle disse oljeinstallasjonene, og at det blir mer industri og kjøpesenter her, så kan det jo hende at folk ikke er interessert i oss lenger, og at den verdien vår synker.

<Rep165>**Fasilitator:** Kan du si noe om verdensarvlisten, for det er ikke alle som vet hva det er for noe.

<Rep166>**Melissa:** Det er jo den der- Som Bryggen i Bergen, den er på en måte fredet, den skal ikke gjøres noe med, bortsett fra vedlikehold og sånne ting.

Melissa trekker inn en faktaopplysning basert på hennes innsikt i lokalsamfunnet, nemlig deres tilknytning til verdensarvlisten. Man får et inntrykk av en informert avsender som har greie på det hun uttaler seg om. Verdensarvlisten blir brukt som argument for å ivareta turismen, og underbygges ved at hun trekker frem oljeinstallasjoner, industri og kjøpesenter som kontrast til den verdien verdensarvlisten har. Når hun utdyper hva verdensarvlisten innebærer i ytring <166, forsterker hun inntrykket av en kompetent avsender. I del to av debatten har Melissa fremmet et forslag om å videreutvikle fiskenæringen, framfor å ha oljeutvinning. I debattens tredje del tar hun initiativ til å snakke om utfordringer knyttet til sitt forslag:

<Rep281>**Melissa:** Ja, fisken blir eksportert. Da er det som oftest trailere som frakter den, og de går jo på bensin, og bensin blir laget av olje. Og da kan man også finne nye måter å frakte den, sånn at det da også blir mindre forurensing. Og hvis fiskeindustrien, og oljen her blir mye større, så fraktes det jo enda mer ut. Og da blir det mye forurensing derfra også, at man da finner nye måter.

Melissa anvender faktaopplysninger i form av kunnskap om problematiske sider ved fiskeeksportnæringen, noe som gir inntrykk av en informert og kompetent avsender. Når hun i tillegg fremmer tiltak til hvordan den lokale næringen kan drives mer forsvarlig med hensyn til miljøet, forsterker det inntrykket av en oppriktig og forstandig avsender, særlig fordi hun viser evne til å drøfte utfordringer ved den næringen hun selv har foreslått å videreutvikle, noe som også er et uttrykk for karaktertrekket dyd, og som jeg vil ta for meg i det videre.

*Karaktertrekket dyd*

Hvordan Melissa har gitt uttrykk for ansvarsfølelse eller omsorg overfor sine mottakere, viser seg gjennom hennes hensyntaken til naturen og fiskenæringen. I likhet med Mary, er Melissas verdsetting av naturen knyttet til det å bevare den viktige turismen. I tillegg viser flere av hennes ytringer at hun har et særlig engasjement for miljøet og utfordringer knyttet til CO<sub>2</sub>-utslipp. Den følgende ytringen er et eksempel på hvordan karaktertrekket dyd kommer til uttrykk gjennom hennes omtanke for fisken:

<Rep175>**Melissa:** Men vi har drevet med fiske i såpass mange år, og derfor tror jeg folk kan komme til å reagere på at vi plutselig på en måte skal skifte over til industri og shoppingmuligheter og sånn. Så da kan det- Da vil på en måte turistene ikke komme tilbake, tror jeg.

Intensjonen for å bevare fiske og ikke «skifte over til industri og shoppingmuligheter og sånn», er å fortsatt ha turisme i Lofoten, ettersom et skifte tilsynelatende vil føre til at turistene ikke kommer tilbake. Intensjonen mener jeg kan tenkes å ha sammenheng med de trygge rammene turismen gir, i form av sikre arbeidsplasser og en god og stabil økonomi. Dette mener jeg viser at Melissa er en omsorgsfull og ansvarlig avsender som ønsker å ivareta sine medmenneskers ve og vel, og som dermed viser karaktertrekket dyd. Det neste eksempelet har jeg tidligere kategorisert som et tegn på forstandighet hos Melissa, men som jeg tidligere nevnte, er det også et godt eksempel for hvordan karaktertrekket dyd kommer til uttrykk:

<Rep281>**Melissa:** Ja, fisken blir eksportert. Da er det som oftest trailere som frakter den, og de går jo på bensin, og bensin blir laget av olje. Og da kan man også finne nye måter å frakte den, sånn at det da også blir mindre forurensing. Og hvis fiskeindustrien, og oljen her blir mye større, så fraktes det jo enda mer ut. Og da blir det mye forurensing derfra også, at man da finner nye måter.

I denne ytringen er det flere elementer som gir inntrykk av Melissa som en avsender med høy moral. For det første er det hennes omsorg og engasjement for miljøet. Hun problematiserer utfordringer knyttet til fisketransportnæringen og fremmer tiltak til hva som skal til for å drive næringen mer miljøvennlig. For det andre belyser hun utfordringer ved eget forslag (videreutvikle fiskenæringen), noe som viser at hun er ærlig omkring egne perspektiver. Dette mener jeg i stor grad underbygger Melissa som en moralsk ansvarlig avsender man kan stole på, og som ikke er ute etter å villede noen.



### *Karakertrekket velvilje*

Karakertrekket velvilje kommer til uttrykk hos Melissa gjennom en åpen og ydmyk innstilling til mottakerne. Det er særlig to ytringer jeg vil trekke frem for å belyse hvordan velvilje kommer til uttrykk på ulikt vis:

<Rep243>**Melissa:** Men jeg lurer egentlig på om vi satser kun på oljen, og kjøpesentre – at det er kun det som skal få byene vår til å vokse? Er det ingenting annet vi kan prøve på.

Hennes spørsmål fungerer som en invitasjon til en felles idémyldring om gode alternativer for Lofotens fremtid. Dette gir inntrykk av en sympatisk avsender med åpenhet for andres synspunkter og meninger og viser at hun vil fellesskapet vel. På den måten viser hun karaktertrekket velvilje. I det videre følger et eksempel på hennes velvilje overfor en medelev:

<Rep253>**Melissa:** Men det dere sier med at vi ikke har noe annet å satse på – og det Eva sa om mat. Det var jo en god idé. [...].

Melissa viser en velvillig innstilling overfor medeleven, Eva. Hun viser direkte til hennes navn og anerkjenner hennes forslag som «en god idé», noe som gir inntrykk av en sympatisk avsender. Videre vil jeg vise hvordan karaktertrekket autentisitet kommer til uttrykk i Melissas ytringer.

### *Karakertrekket autentisitet*

Autentisitet er ikke det karaktertrekket som i størst grad karakteriserer Melissa som avsender. Det finnes likevel sider ved ytringene som kan knyttes til karaktertrekket, og i all hovedsak av den grunn at hun snakker tydelig på vegne av seg selv, og ved at hun er konsistent. Hun er konsistent på den måten at hun har en gjennomgående klar sammenheng mellom argumentasjon og standpunkt. I det følgende viser jeg et sitat for hvordan autentisitet kommer til uttrykk hos Melissa:

<Rep279>**Melissa:** Jeg har lyst å snakke om når fisken blir transportert ut av Norge, ned til Italia og sånne ting – eksportert.

Ytringen starter med et tydelig, autentisk «jeg», og viser at Melissa snakker på vegne av seg selv. Samtidig er det hun selv som tar initiativ til å diskutere et nytt tema, noe jeg mener

forsterker inntrykket av henne som en autentisk avsender som har tydelige meninger om saken de diskuterer. I det videre følger analysen av Roys ytringer.

#### *4.1.1.3 Roy*

Roy standpunkt er for full oljeboring i Lofoten, noe han tydelig demonstrerer i debatten. Det er likevel noe ambivalent ved hvordan dette kommer til uttrykk, og som jeg vil komme nærmere inn på.

#### *Hvordan overbeviser Roy gjennom etos?*

Roy viser eksempler på samtlige karaktertrekk som bidrar til å styrke hans troverdighet. Han fremstår med andre ord som en avsender med god kunnskap om saken, han er velvillig innstilt og viser omsorg for miljøet og sitt lokalsamfunn. Det karaktertrekket som likevel i størst grad karakteriserer Roy som avsender er autentisitet.

#### *Karaktertrekket forstandighet*

Roy fremstår som en klok og kunnskapsrik avsender. Karaktertrekket forstandighet kommer til uttrykk ved at han viser innsikt i ulike sider ved oljenæringen. Særlig karakteristisk for Roy er at han i utstrakt grad bruker kunnskapen sin for å belyse negative konsekvenser av en eventuell oljenæring. I det følgende eksempelet diskuterer elevene den tidligere oljekatastrofen i Mexico-gulven, og Roy ytrer seg om konsekvensene av et mulig oljeutslipp. Her følger en sekvens:

<Rep338>**Roy:** Du tenker jo på, hvis det skjer et oljeutslipp, så sier vi jo det at fiskene kommer til å lide, vi kommer til å lide, fuglene kommer til å lide – men det er jo ikke kun de. Dyrene på land kommer også til å lide. Oljen kommer i vannet, så skyller det inn, så går mineralene fra oljen, de som dreper tingene – de går innover i landet, og det kan skade både landbruk, og forskjellige. Så det er ikke kun – Man kan ikke kun tenke på det som de tre tingene, man må tenke på det sånn alt i alt. Ikke kun Vestvik, det er hele Lofoten.

<Rep339>**Fasilitator:** Det argumentet har jeg faktisk ikke hørt om, så det vil jeg gjerne at du snakker litt mer om. Hvordan kommer det inn til land?

Rep340>**Roy:** Med Golfen. Det er jo en av grunnene til hvorfor vi – enkelte plasser i Norge, at vi kan ha landbruk. Det er jo fordi vi får varme fra vannet. Og jeg er ganske sikker på at land, jord, får mineraler fra vann. Så hvis vannet blir blandet med olje, oljen kommer inn på land, så går vel oljen mest sikkert inn og forderver litt av landet.

Kunnskapen Roy gir uttrykk for kan tenkes å være basert på noe han har lest eller hørt. I ytring <338 uttrykker Roy seg med stor sikkerhet, noe som gir inntrykk av en kompetent og troverdig avsender som vet hva han uttaler seg om. Han fremlegger utfordringer ved sitt eget standpunkt, noe som forsterker inntrykket av en troverdig avsender som snakker sant.

### *Karakertrekket dyd*

Roy fremstår i likhet med Mary og Melissa, som en avsender med god moralsk holdning. Standpunktet hans er tydelig og klart, han er for oljeboring. Men han er samtidig opptatt av at oljevirkosomhet må gjøres på en mest mulig forsvarlig og etisk god måte. Til grunn for flere av ytringene hans ligger hensynet til miljøet og sitt lokalsamfunn, noe de følgende ytringene illustrerer:

<Rep219>**Roy:** Ja, det er jo en god ting at vi tar oljen, også. For vi får jo økt opp beredskapen vår, så – ja, det er jo passelig bra akkurat nå. Men vi får økt det, og det er jo bare rett og slett en god ting. Det er jo så bærekraftig som det kan bli. Det er alt det jeg har.

Et argument for å få oljenæring til Lofoten, vil ifølge Roy være at det vil gi økt beredskap, og at dette er bærekraftig, noe han begrunner som «en god ting». At han legger vekt på økt beredskap tyder på at Roy søker trygghet for seg og sitt lokalsamfunn. Dette mener jeg viser at han er en omsorgsfull avsender med gode moralske holdninger, og viser karakertrekket dyd. I det følgende eksempelet har medeleven Joe akkurat fremmet et forslag om å ta i bruk en type svamp som vil kunne redusere skadene ved en eventuell oljekatastrofe:

<Rep297>**Roy:** Joe? Vet du hvordan disse svampene er laget? Er det sjans for at de er laget av et biprodukt av olje, altså? Eller plastikk, eller noe annet som kan være skadelig for miljøet?

<Rep301>**Roy:** Jo, jeg spør om det fordi at det er, vanligvis- Når folk kommer med disse løsningene sine – det er lette løsninger – så er det ikke rett. Det er jo galt. Det er sikkert brukt noe olje, eller noe som – Kappet ned et sjeldent tre, eller noe slikt dumt.

I ytring <297 stiller Roy seg spørrende til hvordan svampene er laget, i den mening å forvise seg om at det ikke er skadelig for miljøet, noe jeg mener viser hans intensjon om at oljenæringen må gå for seg på en god og etisk forsvarlig måte. Dette gir inntrykk av en ansvarlig avsender med gode moralske holdninger, og er dermed også et uttrykk for karakertrekket dyd. Ytring <301 forsterker dette inntrykket, ettersom han tydelig gir uttrykk

for at lette løsninger ikke er rett: «Det er jo galt». På den måten viser han at han tar hensynet til miljøet og sitt lokalsamfunn på største alvor, og at gode og miljøvennlige alternativer er viktige premisser for oljeboring.

### *Karaktertrekket velvilje*

Roy viser i likhet med Mary og Melissa flere ytringer som eksempler på at han er en velvillig innstilt avsender. Han viser eksempel på bruk av medelevers navn, men det som i særlig stor grad karakteriserer hans velvilje, er hvordan han taler motpartens sak, noe som viser hans åpenhet for andres perspektiver. Videre følger to ulike sitater som eksemplifiserer Roys velvilje:

<Rep248>**Roy:** Først og fremst, Eva, det er jo ikke dumt. Vi har satset på mat veldig lenge. Vi har mange restauranter her. Vi har mange restauranter som kun serverer fisk, og det er det de lever på. For turistene kommer, og så bare- Hvis vi mater dem fisk, så blir de glade. Og Vestvik er egentlig ikke kjent for å ha hatt vikinger, er vi?

Roy innleder ytringen med en anerkjennelse og en vennlig innstilling til Evas forslag, og viser med det velvilje overfor henne. Videre fremlegger han perspektiver som støtter oppunder Evas standpunkt *mot* oljenæring, og dermed utfordrer sitt eget standpunkt, noe jeg allerede har påpekt er et gjennomgående trekk ved Roys ytringer. På denne måten synliggjøres Roys åpenhet for medelevers perspektiver, og bidrar til å forsterke inntrykket av Roy som en sympatisk og vennlig innstilt avsender. Altså er dette et uttrykk for karaktertrekket velvilje. I det videre følger et sitat hvor elevene diskuterer eventuell oljekatastrofe som følge av oljeboring:

<Rep338>**Roy:** Du tenker jo på, hvis det skjer et oljeutslipp, så sier vi jo det at fiskene kommer til å lide, vi kommer til å lide, fuglene kommer til å lide – men det er jo ikke kun de. Dyrene på land kommer også til å lide. Oljen kommer i vannet, så skyller det inn, så går mineralene fra oljen, de som dreper tingene – de går innover i landet, og det kan skade både landbruk, og forskjellige. Så det er ikke kun – Man kan ikke kun tenke på det som de tre tingene, man må tenke på det sånn alt i alt. Ikke kun Vestvik, det er hele Lofoten.

På velvillig vis fremlegger Roy motpartens perspektiv i form av negative konsekvenser som følge av et eventuelt oljeutslipp, noe jeg mener er et uttrykk for karaktertrekket velvilje. På den ene siden kan man si at det oppstår en form for ambivalens, av den grunn at han utfordrer

sitt eget standpunkt for oljeboring. På den andre siden legger han ettertrykkelig til i ytring <286 at: «Jeg er helt ærlig, fullt for olje». Standpunktet er altså tydelig og klart. Som jeg tidligere har vært inne på, tyder flere av Roys ytringer på at han setter miljøvennlige alternativer og trygghet for lokalsamfunnet som viktige premisser for oljeboring, noe jeg mener kan være en medvirkende årsak til hans velvillige innstilling.

### *Karakertrekket autentisitet*

Det karakertrekket som i størst grad karakteriserer Roy som avsender, er at han er autentisk. Han er spontan, naturlig og konsistent, noe som særlig kommer til uttrykk på den måten at han intuitivt gir uttrykk for sine umiddelbare synspunkter. Han snakker rett fra leveren, og tydelig på vegne av seg selv. Ytringene fremstår på den måten som naturlig og ektefølt, noe de følgende ytringene er eksempler på:

<Rep178>**Roy**: Jeg mener jo det personlig, at forandring er det beste for Vestvik akkurat nå. Vi trenger å ta et par sjanser, for nå har vi levd på fisk, og tørrfisk, og turistene, i mange, mange år – og det at vi går inn for å prøve, i hvert fall – å prøve å bli en storby – det er en god ting. Kanskje folk synes det er kult. Vi kan jo- Det blir jo et kjøpesenter. [...].

Den innledende frasen «Jeg mener jo det personlig [...]» vitner om en autentisk avsender som snakker tydelig på vegne av seg selv. At folk synes det er «kult» og «Det blir jo et kjøpesenter» underbygger inntrykket av Roy som en autentisk avsender. For det første får man inntrykk av at språket er lite tilgjort, ettersom «kult» tilsynelatende er et «vanlig» ord å bruke for en 8.-klassing. For det andre er det ikke utenkelig at motivasjonen for å få oljenæring, også har sammenheng med Roys unge alder, og noe man på den måten kan karakterisere for autentisk: «Det blir jo et kjøpesenter». I den følgende ytringen legger Roy ut om sine oppfatninger av oljearbeidere:

<Rep234>**Roy**: Men de som flytter hit ut- Eller, de flytter jo egentlig ikke hit ut. De som kommer hit for å hjelpe til med oljeplattformene, eller oljeriggen, de kommer jo til å være der ute. Tviler sterkt på at de kommer til å komme til Vestvik. Og de folkene som kommer til å jobbe der, for å være helt ærlig, det er folk som ikke har familie, og rett og slett kan være borte i lang tid, uten at noen bryr seg. Og folk som rett og slett er desperate, og trenger penger.

<Rep235>**Jente (Mary?)**: (ler)

<Rep236>**Roy**: Det er jo sant. Og hvis de folkene som er desperate og trenger penger- De har ikke råd til å flytte ut hit.

Ytring <234 er et godt eksempel på hvordan Roy viser karaktertrekket autentisitet. Gjennom en intuitiv uttrykksform omtaler han oljearbeidere som desperate folk som trenger penger. Han gir uttrykk for sine umiddelbare synspunkter, slik han tror virkeligheten er. Ytringen er preget av at Roy snakker rett fra leveren, og gir et tydelig inntrykk av en avsender som snakker på vegne av seg selv. At han «tviler sterkt på [...]» underbygger dette. Ytring <235 i form av latter, og Roys respons i ytring <236, i form av «det er jo sant», indikerer at medelevene ikke ukritisk aksepterer Roys synspunkter på oljearbeidere. Etter min mening argumenter Roy her *mot* oljenæring. Motivasjonsfaktoren for oljenæring er kjøpesenter og flere tilflyttere vil være en forutsetning for at Vestvik skal vokse. Standpunktet holder han likevel fast ved når han i <286, formulerer dette klart og tydelig gjennom et selvstendig «jeg», noe som forsterker inntrykket av Roy som en autentisk avsender:

<Rep286>**Roy**: Nei, absolutt ikke. Jeg er, helt ærlig, fullt for olje.

#### 4.1.2 Logosappellens eksempel og patos

Forskningsspørsmålet knyttet til logosappellens eksempel er som følger: *Hvilke eksempler bruker elevene i sine ytringer?* Mary er den av elevene som i størst grad benytter seg av eksempler i sine ytringer, og eksemplene kan relateres til faktiske hendelser. Melissa og Roy derimot, anvender eksempler av fiktiv art. Med unntak av Marys egenerfarte eksempler, har elevenes eksempelytringer til felles at de potensielt kan ha en patosappellerende effekt. Forskningsspørsmålet knyttet til patosappellen er som følger: *Hvilke følelser kan elevenes muntlige ytringer tenkes å vekke?* Elevenes patosappeller kan assosieres med ulike typer følelser, og i analysen har jeg vært opptatt av å vise nettopp dette.

##### 4.1.2.1 Mary

Marys eksempler kommer i all hovedsak til uttrykk ved at hun refererer til egne erfaringer, men hun bruker også et eksempel i form av en faktisk hendelse fra den store verden. Sistnevnte kan tenkes å ha en patosappellerende effekt og assosieres til følelsen *frykt*. Aller først vil jeg vise til en eksempelytring som kan sies å være karakteristisk for Mary:

<Rep188>**Mary:** Jeg har liksom, for eksempel når jeg er på Amfi, så ser jeg veldig sjelden eldre turister som er inne på Amfi – og man ser liksom de mest ute i marka. Det er jo sånn som Kristine sier, de er veldig sjelden på Amfi og sånn, de går tur rundt i Vestvik og ser, så drar de kanskje innom museene vi har her, galleriet og sånt, og så går de bare rundt og ser, og så går de litt turer i marka og sånn – så jeg tror ikke akkurat at hvis vi hadde bygd et kjøpesenter, så hadde det nok mest vært for vår del. Det hadde liksom ikke vært for turistene sin del. Men uansett, turistene vil jo uansett ikke se noe gigantisk kjøpesenter når de er her, liksom. De vil se det vakre havet vi har, utsikten utover havet og sånt. De vil ikke se et stort kjøpesenter når de skal se utover havet. Det er ikke det de vil se. De vil jo se bare masse hav, og natur.

Ytring <188 er et egenerfart eksempel fra hennes erfaringer på Amfi, at hun sjelden ser eldre turister på Amfi, og at turistene er noe man observerer ute i marka. Eksempelet blir brukt som grunn til ikke å bygge nytt kjøpesenter, men heller ivareta naturen og turismen. Eksempelet underbygges i tillegg med en referanse til Kristine: «som Kristine sier, de er veldig sjelden på Amfi og sånn». Det er altså flere som har opplevd det samme som henne, og det er grunn til å tro, at for ungdommer fra stedet, vil det kunne være flere som kan nikke gjenkjennende til deres erfaringer fra kjøpesenteret. Det kan likevel diskuteres hvilken innvirkning eksempelet har, særlig med tanke på at den store motivasjonsfaktoren i debatten er kjøpesenter. Deler av debatten handler nettopp om hensynet til turistene versus hensynet til lokalbefolkningen, og som hun påpeker selv: «at hvis vi hadde bygd et kjøpesenter, så hadde det nok mest vært for vår del». Det neste eksempelet kommer til uttrykk gjennom en faktisk hendelse fra Mexico-gulfen:

<Rep315>**Mary:** Ja, det ble jo faktisk en katastrofe av det også, for det gikk jo faktisk utover mange sjøfugler. Det la seg jo inn i fjæresteinene der de var, og de satte seg fast, og de ble liksom- Så den oljen gikk jo inn på land også, enkelte steder. Jeg vet ikke om alt gikk, men det var mye som gikk på land. Og det er jo ikke så veldig bra, med tanke på sjøfugler, fisker og sånn.

Eksempelet trekker paralleller til en faktisk hendelse, og bidrar til å belyse et mulig negativt scenarie som følge av oljenæring. Eksempelet fremstår dermed som grunn til ikke å ha oljeboring i Lofoten. Det kan tenkes at flere av elevene kan kjenne seg igjen i den faktiske hendelsen Mary fremlegger, ettersom elevene sannsynligvis kan ha sett lignende bilder gjennom TV-skjermen og nyhetsmeldinger. Samtidig kan Marys eksempel tenkes å ha en patosappellerende effekt og dermed forsterke innvirkningen det har på medelevene. Hun skildrer en situasjon som viser det fatale utfallet oljenæringen kan ha: sjøfugler som «satte seg fast» i fjæresteinene. Ytringen er ikke i nevneverdig grad preget av verdiladete ord, men

konsekvensene Mary viser til, er en situasjon jeg mener normalt vil vekke følelser, ettersom de aller fleste vil kunne kjenne på et ubehag ved å se fugle- og fiskearter lide i et oljesøl. Appellen kan dermed først og fremst tenkes å virke skremmende på medelevene, og kan assosieres med følelsen *frykt*. At det er en faktisk hendelse mener jeg kan forsterke ubehaget, fordi det nettopp er en reell risiko forbundet med oljenæringen elevene diskuterer for og imot. Marys patosytringer har til felles at de først og fremst kan tenkes å appellere til følelsen *frykt*, noe det følgende sitatet illustrerer:

<Rep161>**Mary:** Hvis vi skal prøve å bli en storby så kommer det til å ta veldig lang tid. Vi kommer til å miste mye natur, og vi kommer mest sannsynlig ikke til å klare det ordentlig, heller, for de fleste turistene som er her nå – de liksom, går rundt, og de går i naturen, trives i naturen, er her på grunn av naturen, for det meste – og havet. Og hvis vi da hadde blitt en storby med masse kjøpesenter, så tror jeg ikke at det hadde vært så veldig positivt for akkurat det – for da måtte vi ha tatt av naturen, for vi har jo ingen plass i Vestvik, nå. Det er veldig vanskelig.

Ytringen er preget av motsetninger; utrygghet versus trygghet, og kan først og fremst tenkes å virke skremmende, og assosieres med følelsen *frykt*. Det emosjonelle aspektet kommer til uttrykk ved at Mary i første del av ytringen setter den uforutsigbarheten oljenæringen fører med seg opp mot det trygge og forutsigbare elevene allerede er kjent med, naturen og turismen. Kontrastene til det kjente og nære som gir trygghet og forutsigbare rammer kan derfor tenkes å skape et ubehag og virke skremmende på medelevene.

#### 4.1.2.2 *Melissa*

Til forskjell fra Mary er det mindre bruk av eksempler i Melissas ytringer. Mens Marys eksempelytringer kommer til uttrykk gjennom faktiske hendelser, anvender Melissa seg av et fiktivt eksempel som også kan ha en patosappellerende effekt. Melissas patosytringer kan assosieres til følelsen *frykt*, men hun appellerer også til *ansvars- og samvittighetsfølelsen*. Helt først vil jeg trekke frem et fiktivt eksempel i form av en sammenligning:

<Rep157>**Melissa:** Vi kom da frem til et poeng. Dere snakket om kjøpesenter, å få det her. Det blir jo akkurat det samme som om man skal ta vekk Eiffeltårnet i Paris, og heller bygge et kjøpesenter. Da synker jo turismen der med en gang, og det samme kan jo skje her. At hvis vi da får store oljeinstallasjoner og kjøpesenter, og at det bare blir industri her, at da vil det synke her, også.

Melissa sammenligner det å få kjøpesenter i Vestvik med å erstatte Eiffeltårnet med et kjøpesenter. Sammenligningen fungerer som grunn til ikke å få kjøpesenter og oljenæring i



Lofoten. Hvorvidt det appellerer til medelevens doxa kan slå ut begge veier. For noen kan det tenkes at sammenligningen fremstår som et banalt eksempel. For andre vil Paris være synonymt med Eiffeltårnet og utenkelig å se for seg uten. Det er likevel mulig å forestille seg, på samme måte som det vil være mulig å forestille seg et industripreget Lofoten, uten natur og turister, slik Melissa gir uttrykk for. Sammenligningen kan på den måten fungere som et sterkt bilde på de potensielle konsekvensene oljenæringen kan ha på naturen i Lofoten, og muligvis ha en virkningsfull og skremmende effekt på noen mottakere. Slik sett kan det fiktive eksempelet i form av en sammenligning, også ha en patosappellerende effekt ved at det kan appellere til følelsen *frykt*. Videre vil jeg vise en patosytring som kan tenkes å appellere til medelevens *ansvars- eller samvittighetsfølelse*:

<Rep164>**Melissa**: Og vi som er så heldige, da – som er på denne verdensarvlisten- Men hvis vi får alle disse oljeinstallasjonene, og at det blir mer industri og kjøpesenter her, så kan det jo hende at folk ikke er interessert i oss lenger, og at den verdien vår synker.

På inspirerende vis innleder Melissa ytringen med hvor «heldige» de er som er på verdensarvlisten. Man får en umiddelbar følelse av å være betydningsfull, stolt på et vis. I kontrast vil oljenæringen, industri og kjøpesenter kunne påvirke den viktige verdien av å være på verdensarvlisten og kunne få konsekvenser for turismen. Ytringen er på den måten alvorspreget ved at hun implisitt understreker det ansvaret det innebærer å være på verdensarvlisten, og jeg mener dermed at patosytringen *kan* appellere til *medelevs ansvars- eller samvittighetsfølelse*. Når jeg skriver *kan*, er det fordi dette forutsetter at ytringen appellerer til mottakernes doxa. Elevene må kjenne til verdensarven og at de forstår verdien av hva det innebærer å være på denne listen for at ytringen kan ha den nevnte patosappellen.

#### 4.1.2.3 Roy

Til forskjell fra Mary og i likhet med Melissa, er det lite bruk av eksempelytringer hos Roy. Derimot er Roy den av elevene som i størst grad har ytringer preget av patosappeller. Han både inspirerer, fremkaller latter og skaper frykt. Først vil jeg trekke frem en eksempelytring i form av en fiktiv hendelse:

<Rep338>**Roy**: Du tenker jo på, hvis det skjer et oljeutslipp, så sier vi jo det at fiskene kommer til å lide, vi kommer til å lide, fuglene kommer til å lide – men det er jo ikke kun de. Dyrene på land kommer også til å lide. Oljen kommer i vannet, så skyller det inn, så går mineralene fra oljen, de som dreper tingene – de går

innover i landet, og det kan skade både landbruk, og forskjellige. Så det er ikke kun – Man kan ikke kun tenke på det som de tre tingene, man må tenke på det sånn alt i alt. Ikke kun Vestvik, det er hele Lofoten.

Roy's eksempel kommer til uttrykk gjennom sterke skildringer av mulige konsekvenser av oljenæringen. Eksempelet er av fiktiv art, men fremstår snarere som svært realistisk. Som ved Marys eksempel fra Mexico-gulven, vil det være sannsynlig at elevene kan kjenne igjen Roy's eksempel fra lignende scenarier de har sett gjennom TV-skjermen og nyhetsmeldinger, og dermed appellere til medelevers doxa. Samtidig er det også sann at Roy gir uttrykk for at eksempelet er av allmenn oppfatning når han sier: «[...] så sier vi jo det at [...]». Eksempelets troverdighet forsterkes dermed av dette. Likeledes forsterkes troverdigheten ved at Roy fremlegger synspunkter *mot* oljeboring, altså det motsatte av standpunktet han har inntatt. Det er altså ingen grunn til å tro at Roy har baktanker ved å fremlegge det fiktive eksempelet.

I tillegg kan det tenkes at Roy's realistiske skildringer etter alt å dømme er en situasjon som normalt vil vekke sterke følelser, og dermed også ha en klar patosappellerende effekt. Den emosjonelle *frykten* appellen kan tenkes å vekke hos medelevene, kommer til uttrykk ved at Roy nærmest maler fram et skremmende bilde med sin verbalitet og forestillingsevne. Negative utfall som følge av oljeutslipp blir skildret ved bruk av verdiladete ord som «dreper», «skade», samt «lide», hvor «lide» blir brukt innledningsvis, hele fire ganger. Man blir nærmest overveldet av hvilke lidelser oljenæringen kan føre med seg. Mens denne appellen kan assosieres med følelsen frykt, vil neste patosappell kunne ha en helt annen virkning på følelseslivet og kommer til uttrykk gjennom Roy's entusiasme:

<Rep178>**Roy:** Jeg mener jo det personlig, at forandring er det beste for Vestvik akkurat nå. Vi trenger å ta et par sjanser, for nå har vi levd på fisk, og tørrfisk, og turistene, i mange, mange år – og det at vi går inn for å prøve, i hvert fall – å prøve å bli en storby – det er en god ting. Kanskje folk synes det er kult. Vi kan jo- Det blir jo et kjøpesenter. Og så når du vil dra ut en tur, så er det fremdeles fjellene, og alt annet du kan gå til. Det er ikke sånn at vi kommer til å fjerne fjell. Kommer ikke til å spreng dem for å lage kjøpesenter.

I denne ytringen er det følelsen av *glede*, *entusiasme* eller *begeistring* som kan relateres til appellformen patos. Den emosjonelle virkningen får sin kraft i form av at Roy selv utstråler og inspirerer med en entusiastisk holdning til det å bli en storby: «det er en god ting. Kanskje folk synes det er kult. Vi kan jo- Det blir jo et kjøpesenter». Andre halvdel av ytringen er preget av store lovord. Den motiverende faktoren i debatten, det å få kjøpesenter og bli storby trenger ifølge Roy, ikke å gå på bekostning av naturen. Man får med andre ord i både pose og

sekk. Man blir nærmest revet med av Roys engasjement og entusiasme, og appellen kan tenkes å inspirere særlig elevene som er motivert av kjøpesenter og storbyliv, men som ikke vil la det gå på bekostning av den verdifulle naturen de har.

## 4.2 Dialogiske trekk

Forskningsspørsmålet knyttet til dialogen er som følger: *Hvilke dialogiske trekk viser elevene i sine ytringer? Kategoriene tar utgangspunkt i om elevene stiller spørsmål til hverandre eller ber om utdyping, bygger videre på andres innspill, eller utfordrer synspunkter med alternative perspektiver.*

### 4.2.1 Mary

Alle de dialogiske trekkene kommer til syne i Marys ytringer. Hun stiller spørsmål og utfordrer synspunkter med alternative begrunnelser, men det dialogiske trekket som i størst grad karakteriserer hennes ytringer, er å bygge videre på andres innspill.

#### *Stiller spørsmål når noe er uklart eller ber om utdyping*

I løpet av debatten stiller Mary to spørsmål. Fordi deler av sekvensen hvor de to spørsmålene ble stilt er anonymisert, har jeg tolket Marys spørsmål i lys av dette utgangspunktet.

Sekvensen viser jeg i det følgende:

<Rep256>**Mary:** [...] Og så til det Anonym sa, det med universitet. Hvor skal man liksom få plass til det?

<Rep257> **Anonym:** [...]

<Rep258>**Mary:** På Gimsøya skal de bygge en stor flyplass – kanskje.

<Rep259> **Anonym:** [...]

<Rep260>**Jente:** Ja, da passer det jo perfekt.

<Rep261>**Mary:** Flyplass og universitet?

<Rep262>**Anne:** To ting – det ene er med fiske – vi fisker opp ganske masse, og jeg tror at vi fortsatt kan fiske opp hvis det ikke blir lekkasje på oljen og sånt, og hvis vi prøver litt på oljen. Og vi må

fortsatt – selv om vi fisker, så prøver vi å fiske masse – men det må jo være bærekraftig, vi må jo ikke fiske opp alt, for de må gyte til neste år og alt sånt. Og det var det, på Børsen, de sa – at fisken har vært bærekraftig. Og det må vi fortsette med, at vi ikke fisker opp alt. Og så var det det som Roy sa, det med museum. Det trenger ikke alltid å handle om krig og alt det, vi har masse historie bakom oss, som veldig mange turister er interessert i å vite.

I det første spørsmålet stiller Mary seg undrende til hvor det er plass til å bygge et universitet. Fordi hun refererer til det Anonym har sagt og slik spørsmålet er stilt, kan spørsmålet tolkes som en invitasjon til å utdype eller oppklare en uklarhet. Samtidig bidrar de anonymiserte ytringene til at det er vanskelig å få tak i helheten, og dermed kan spørsmålet muligvis også være av utforskende karakter. Det andre spørsmålet <261 har jeg tolket som en invitasjon til å utdype eller begrunne en ytring, særlig fordi spørsmålet blir hengende løst og ubesvart, som man kan se ut ifra ytring <262>.

### *Bygge videre på andres innspill*

Å bygge videre på andres innspill innebærer at elevene bruker medelevers innspill som tankeredskap for videre samtale. Som nevnt innledningsvis er det å bygge videre på andres innspill det dialogiske trekket som i størst grad kjennetegner Mary, og som vil eksemplifiseres videre:

<Rep160>**Melissa:** Men samtidig, så – hvor skal de her bygges? Det er veldig lite plass her, og samtidig så tror jeg nok at – vi er kjent for fiske, fjellene og naturen vår – så jeg tror ikke at vi burde satse på å plutselig skulle bli en storby med kjøpesenter og sånne muligheter.

<Rep161>**Mary:** Hvis vi skal prøve å bli en storby så kommer det til å ta veldig lang tid. Vi kommer til å miste mye natur, og vi kommer mest sannsynlig ikke til å klare det ordentlig, heller, for de fleste turistene som er her nå – de liksom, går rundt, og de går i naturen, trives i naturen, er her på grunn av naturen, for det meste – og havet. Og hvis vi da hadde blitt en storby med masse kjøpesenter, så tror jeg ikke at det hadde vært så veldig positivt for akkurat det – for da måtte vi ha tatt av naturen, for vi har jo ingen plass i Vestvik, nå. Det er veldig vanskelig.

I ytring <161 støtter Mary oppunder og bygger videre på Melissas innspill. Ytringen er preget av at Mary gjentar Melissa i form av egne ord og med lignende fraser, eksempelvis «Vi har jo ingen plass her i Vestvik, nå». Mary drar nytte av Melissas innspill som tankeredskap og legger til ny informasjon, i form av den relevansen naturen har for turistene, og at storbyliv ikke vil være positivt for turismen og naturen. Den følgende ytringen er et annet eksempel på hvordan Mary bygger videre på medelevers innspill:

<Rep200>**Kari:** Men vi har jo Sentrumsbygget, da. Det er jo ikke- Vi kan jo ta nytte av plassen der.

<Rep203>**Mary:** Det er jo sånn som Kari sier, at Sentrumsbygget står jo på en bra tomt. Andreetasjen, der er det vel- I alle fall litt av andreetasjen er jo fylt opp av helsetjenesten og sånt. Men det er liksom to etasjer som står tomme.

Mary viser direkte til Kari ved å ta i bruk navnet hennes, og bruker hennes innspill som utgangspunkt for ny relevant informasjon for det de diskuterer, at Sentrumsbygget har to tomme etasjer. I det videre følger analysen av hvordan Mary utfordrer sine medelevers perspektiver.

### *Utfordrer med alternativt perspektiv*

Et sentralt poeng ved den utforskende dialogen, er at elevene forholder seg kritisk og konstruktiv til det andre har sagt. Det innebærer ifølge Bakhtin, at aktiv forståelse skjer i konfrontasjon mellom ulike stemmer. Å utfordre med alternativt perspektiv, er det dialogiske trekket som er minst synlig i Marys ytringer. Det betyr imidlertid ikke at det er fraværende:

<Rep180>**Mary:** Det er jo sånn som Roy sa, det går jo an å ta sjanser, men det kommer- Det kan være en sjanse som går, som ikke går bra – og da har man liksom kastet bort de pengene – på akkurat å prøve – bare å prøve den sjansen, som mest sannsynligvis kanskje kan gå veldig galt. Som ikke blir noe bra. Da kan man heller tenke på å ta bedre vare på naturen, heller ta litt mer vare på den, og prøve å få turister til å komme for naturen sin del, og ikke for shoppingen. De kommer jo for naturen sin del nå, da – men altså – hvis man får det til å – Ja, sånn at det ikke skal bli så mye shopping og sånt – det er liksom- Tror ikke det er det turistene kommer til Lofoten for. De kommer for naturen og alt.

Mary vurderer Roys forslag som noe som «mest sannsynlig kanskje kan gå veldig galt og «som ikke blir noe bra». Hun begrunner ikke hvorfor, men verdt å merke seg, er de store forbeholdene hun her tar. Muligvis kan det tyde på at Mary kanskje synes det er litt skummelt å utfordre, og at dette er et forsiktig forsøk fra hennes side.

<Rep192>**Mary:** Veldig enig i det han sier, med det at man... At det er veldig få innbyggere i Vestvik. Vi er ikke veldig få, det er noen stykker, men det er jo sånn som han sier. Det kommer til å gå konkurs. Det er jo flere butikker på Amfi som har gått konkurs, fordi det er veldig få som liksom- Det er liksom ikke de mest populære butikkene. Og så, til det hun sa – man trenger jo ikke å bygge et helt nytt kjøpesenter, ett til, når du har Amfi – man kan jo heller bygge ut Amfi. Det går jo an. Heller å bygge ut Amfi og ha flere butikker der. Bygge det ut i høyden, for eksempel. Det går an.

I andre halvdel av denne ytringen refererer Mary til det «hun» sa, for så å utfordre henne med et alternativt perspektiv. At man fremfor å bygge et nytt kjøpesenter, heller kan bygge ut Amfi i høyden. At hun innledningsvis i ytringen påpeker et mindre antall innbyggere i Vestvik og at flere butikker har gått konkurs, kan man si fungerer som en implisitt begrunnelse for hennes alternative perspektiv, ettersom det i stor grad bidrar til å underbygge ytringen som er rettet mot «hun».

#### *4.2.2 Melissa*

Til forskjell fra Mary, viser Melissa i utstrakt grad, bruk av spørsmål. Begge de to elevene bygger imidlertid i like stor grad videre på medelevers innspill og utfordrer med alternativt perspektiv.

#### *Stiller spørsmål eller ber om utdyping når noe er uklart*

Melissa stiller fem spørsmål i løpet av debatten. Spørsmålene bidrar til oppklaring og til videre utforskning. Det er to ytringer med i alt tre spørsmål jeg vil trekke frem for å belyse dette. Den følgende ytringen, mener jeg i høy grad er viktig for debatten, av den grunn at den bidrar til utforskning og ny retning i samtalen:

<Rep243>**Melissa:** Men jeg lurer egentlig på om vi satser kun på oljen, og kjøpesentre – at det er kun det som skal få byene vår til å vokse? Er det ingenting annet vi kan prøve på?

I denne ytringen stiller Melissa medelevene sine to åpne, autentiske spørsmål. Autentiske, på den måten at de ikke har forhåndsgitte svar. Spørsmålene er dermed en åpen invitasjon til å utforske alternative perspektiver i fellesskap, og har stort potensial for å tenke bredere omkring saken de diskuterer. I det videre viser eksempelet en ytring rettet mot medeleven, Joe:

<Rep290>**Joe:** Nei, det er en sånn type svamp, som er laget sånn at den kun trekker til seg olje, og som ikke får noen form for vann til seg. Hvis vi da kunne lagd vegger av det, og kunne brukt det for å hindre det, hvis det skjer et uhell, og det lekker.

<Rep291>**Melissa:** Da lurer jeg bare på om de svampene er testet? Hva slags resultat har de gitt?

At hun stiller spørsmål ved Joes påstander viser at Melissa forholder seg kritisk og konstruktiv til det som blir sagt. Samtidig inviterer hun Joe til å utdype påstanden ytterligere,

hvilket gir mulighet både for oppklaring og for å vurdere relevant informasjon i fellesskap. I det videre tar jeg for meg analysen av hvordan Melissa bygger videre på medelevers innspill.

### *Bygger videre på andres innspill*

I likhet med Mary, bygger også Melissa videre på medelevers innspill, og bruker dermed andres tanker og synspunkter som tankeredskap. I det videre følger to tydelige eksempler på dette:

<Rep263>**Melissa:** Men samtidig, når vi snakker om det med flyplass på Gimsøya, og reise og sånne ting, så har vi jo Hurtigruta. Og en del turister kommer jo opp med den. De fleste gjør vel det. Og hvis det da blir oljeutvinning og masse industri her, så kan det jo hende at de ikke lenger er interessert i å stoppe innom Vestvik. Eller – ja, at de bare går videre, eller at folk går av tidligere, sånn som i Trondheim, eller hvor det skulle være. At de går av tidligere, for de har hørt at her er det ikke så fint lengre.

Melissa innleder ytringen ved å referere til det «vi snakker om», altså flyplass på Gimsøya. At hun bruker medelevers synspunkter som tankeredskap, er tydelig når hun i det videre bruker det de har snakket om som utgangspunkt for ny relevant informasjon for saken. Nemlig at de har Hurtigruten, og at følgene av oljenæringen vil kunne få konsekvenser for Hurtigruteturismen. Det følgende eksempelet viser hvordan Melissa bygger videre på Annes innspill om større havn:

<Rep359>**Anne:** Og denne havna – hvis det ikke lekker ut olje, og det blir VM i skreifiske – så er det nå større, og så kan flere folk komme og fiske, for det er større havn til å komme inn. Og fiske.

<Rep361>**Melissa:** Og som Anne sa, jeg tror nok at det kommer til å bli utbygd, uansett, det er bare et spørsmål om når Vestvik kommer til å bli bygd ut litt, mot havet. Som hun sier, det er bare et spørsmål om når, og uansett, så kommer det til å bli en større kai. For byen forminsker seg i alle fall ikke, den kommer nok til å vokse litt. Som sagt, det er sikkert at det kommer nok en eller annen gang til å bli en større kai, for å si det sånn.

Melissa innleder ytringen ved å vise direkte til Anne. Hennes ytring blir brukt som utgangspunkt for hennes perspektiv på saken, at hun tror det vil bli større havn, uansett, og underbygger dette med ny informasjon, at byen ikke blir mindre. I det videre vil jeg vise noen eksempler på hvordan Melissa utfordrer med alternativt perspektiv.

### *Utfordrer med alternativt perspektiv*

Som jeg har nevnt tidligere, er det som kjennetegner Melissa hennes utstrakte bruk av spørsmål, samt at hun bygger videre på medelevers innspill med ny informasjon. Det betyr at hun i mindre grad utfordrer sine medelever med alternative perspektiver, selv om det er viktig å påpeke at det heller ikke er fraværende hos henne, noe de følgende eksemplene viser:

<Rep253>**Melissa:** Men det dere sier med at vi ikke har noe annet å satse på – og det Eva sa om mat. Det var jo en god idé. Vi holder jo på med mat. Vi har jo en stor- Vi transporterer ut masse tørrfisk, og annen fisk, og- Men vi kan jo utbygge denne industrien, på en måte. Den kan bli enda større. Og at vi da får større inntekter ut av det. I stedet for å ha oljeutvinning og sånne ting, at vi forurenser.

Ytringen er rettet mot medelevers innspill om at de ikke har alternativer til oljen å satse på. Her bygger hun videre på Evas forslag om mat, og fremmer videre tanker om det, som alternativ til oljeutvinning og forurensning. Videre gir gutt/jente uttrykk for at en større havn, vil kunne føre til økt turisme, og Melissas innspill til det:

<Rep355>**Gutt/jente:** Det er mange cruiseskip som går forbi, men de kommer ikke inn i Vestvik fordi havna er for liten. Og det åpner jo muligheter for det, også, enda mer turisme

<Rep356>**Melissa:** Ja, det var bare det med at- Det var, som Anonym sa, med de cruiseskipene, at da får de- Men det kan jo også være litt negativt med det, for da må vi også lage fyllinger og kanskje bygge ut, og kanskje da ta bebyggelse som er rundt der.

Melissa utfordrer Anonym med et alternativt perspektiv, at cruisetrafikk også er «litt negativt», av den grunn at det vil kunne ha konsekvenser for havet og bebyggelsen rundt havnen. I det videre vil jeg analysere Roys ytringer i lys av dialogiske trekk.

### *4.2.3 Roy*

Dialogiske trekk som i størst grad viser seg i Roys ytringer er at han stiller spørsmål og utfordrer sine medelever med alternative perspektiver. Det betyr at det å bygge videre på andres innspill i mindre grad er til stede i hans ytringer.

### *Stiller spørsmål eller ber om utdyping når noe er uklart*

Roy ber om utdyping når noe er uklart og stiller fem spørsmål i løpet av debatten. I likhet med Mary og til forskjell fra Melissas åpne spørsmål, kan man si at spørsmålene kan bidra til å oppklare eller belyse flere sider ved oljenæringen, men i noe mindre grad åpner opp for et



mangfold av perspektiver. Roys spørsmål kan derfor karakteriseres som utdypende. I det følgende viser jeg noen eksempler:

<Rep211>**Roy**: Jeg forstod ikke helt hva du mente.

Ytringen viser at Roy gir uttrykk for at han ikke forstår Evas innspill i ytring <210. Dette mener jeg kan ha to funksjoner. For det første, gir det Eva mulighet til å utdype synspunktene sine, og vil kunne gi Roy og de andre elevene en større innsikt i hennes tanker. For det andre er det samtidig noe utfordrende ved å gi uttrykk for at man ikke forstår hva andre mener, og kan derfor også være en måte å forholde seg kritisk til det som blir sagt. Ytringen kan med andre ord karakteriseres både som et utdypende og utforskende spørsmål. Videre stiller Roy et spørsmål til medeleven Linn:

<Rep308>**Roy**: Når du snakket om Mexico-gulfen, var det da denne Al Gore-greia?

Hensikten med spørsmålet kan tenkes å oppklare hvorvidt han og Linn har den samme referansen. Ytringen vil jeg derfor karakterisere som et utdypende spørsmål, ettersom det kan gi Roy en oppklaring i noe som er uklart, og vil kunne ha konsekvenser for hvordan han forholder seg til emnet i den videre debatten. Den følgende ytringen er kjennetegnet av hele tre spørsmål:

<Rep297>**Roy**: Joe? Vet du hvordan disse svampene er laget? Er det sjanse for at de er laget av et biprodukt av olje, altså? Eller plastikk, eller noe annet som kan være skadelig for miljøet?

Jeg vil karakterisere alle de tre spørsmålene som utdypende spørsmål. Det første spørsmålet skiller seg likevel noe fra de to andre. «Vet du hvordan disse svampene er laget?», gir Joe en mulighet til å utdype og forklare hvordan svampene er laget. Men de to etterfølgende spørsmålene derimot, viser at Roy trenger en oppklaring i hvorvidt svampene har et innhold som vil kunne ha uheldige konsekvenser for miljøet.

### *Bygger videre på andres innspill*

Som jeg påpekte innledningsvis, er det å bygge videre på andres innspill det trekket som i minst grad er synlig i Roys ytringer. Når det er sagt, er det naturlig i en debatt som denne, at elevene refererer til samme ord eller fraser, noe Roy også gjør. Likevel mener jeg at det i mindre grad er synlig hvorvidt han bygger videre på andres innspill. Dette har muligvis sammenheng med at Roy i liten grad refererer ved navn, og at ytringene hans i større grad er

kjennetegnet av at han stiller mange spørsmål, og i større grad enn de andre utfordrer medelever med alternative perspektiver. Roys ytringer fremstår dermed som mer selvstendige, og uavhengige av andres ytringer, enn hva som viser seg hos Mary og Melissa. Dette kan muligvis også ses i sammenheng med de retoriske karaktertrekkene autentisitet og forstandighet, på den måten at han taler tydelig på vegne av seg selv, og at han innehar og gir uttrykk for en allsidig innsikt i ulike sider ved oljenæringen. Det er likevel én ytring jeg vil trekke frem for å vise hvordan han bygger videre på medelevers innspill med ny informasjon:

<Rep248>**Roy:** Først og fremst, Eva, det er jo ikke dumt. Vi har satsset på mat veldig lenge. Vi har mange restauranter her. Vi har mange restauranter som kun serverer fisk, og det er det de lever på. For turistene kommer, og så bare- Hvis vi mater dem fisk, så blir de glade. [...].

Roy innleder ytringen ved å vise direkte til og anerkjenner Evas synspunkter. Evas innspill blir deretter brukt som tankeredskap og som utgangspunkt for ny informasjon, at fiskerestaurantene også kan være middel for å tilfredsstille turistene. I det følgende vil analysen av hvordan Roy utfordrer med alternativt perspektiv bli presentert.

### *Utfordrer med alternativt perspektiv*

I tillegg til å stille utdypende spørsmål, er det å utfordre med alternative perspektiver det dialogiske trekket som i størst grad kjennetegner Roys ytringer. Jeg vil vise to eksempler:

<Rep178>**Roy:** Jeg mener jo det personlig, at forandring er det beste for Vestvik akkurat nå. Vi trenger å ta et par sjanser, for nå har vi levd på fisk, og tørrfisk, og turistene, i mange, mange år – og det at vi går inn for å prøve, i hvert fall – å prøve å bli en storby – det er en god ting. Kanskje folk synes det er kult. Vi kan jo- Det blir jo et kjøpesenter. Og så når du vil dra ut en tur, så er det fremdeles fjellene, og alt annet du kan gå til. Det er ikke sånn at vi kommer til å fjerne fjell. Kommer ikke til å spreng dem for å lage kjøpesenter.

Flere av elevene, deriblant Mary og Melissa, har ytret bekymringer for naturen og turismen som følge av en eventuell oljenæring. Roy utfordrer med alternativt perspektiv, at av den grunn at de har levd på nettopp fiske og turistene i mange år, *trenger* å forandre seg. Det alternative perspektivet inkluderer en kombinasjon av oljenæring, storby og natur, og gir dermed nye perspektiver på hvordan Lofoten potensielt kan bli og inviterer dermed til å utforske flere perspektiver på debatten. I det følgende foreslår medeleven Joe, å heller satse på flere museer og parker, med det formål å bevare turismen. Etterfølgende er Roys respons til det:

<Rep197>**Joe**: Dere sa jo det at turistene ikke ville komme hit på grunn av kjøpesenter. Enn hvis vi da satser på flere museer og parker?

<Rep199>**Roy**: Man må jo også tenke på å prioritere ressursene. Det er jo folket som bor her som kommer først, ikke turistene. Man må jo tenke på å gjøre dem fornøyd. For hvis turistene vil at vi skal ha full natur, og bare glemme Amfi og alle andre kjøpesenter, da blir jo de som bor her- De har ingen butikker, de har ingenting å fornøye seg med. Så man må tenke på hvem som er viktigst. Og hvem som faktisk betaler mest penger.

Roys respons utfordrer Joes innspill med alternativt perspektiv, at hensynet til lokalbefolkningen må være førsteprioritet. På den måten kommer de ulike perspektivene i konfrontasjon med hverandre og gir flere perspektiver på saken de diskuterer. I det videre vil jeg oppsummere med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene.

#### 4.3 Oppsummering av funn

Ved hjelp av samtaleanalyse som metode, har jeg vist hvordan de retoriske appellformene kommer til uttrykk hos tre elever i en utforskende dialogisk debatt. Jeg fant at samtlige appellformer og dialogiske trekk er til stede i elevenes ytringer, og at disse kommer til uttrykk på ulike måter og i varierende grad. Videre vil jeg oppsummere med utgangspunkt i disse fire forskningsspørsmålene:

- *Hvilke troverdige karaktertrekk kan knyttes til elevenes ytringer?*
- *Hvilke følelser kan elevenes muntlige ytringer tenkes å vekke?*
- *Hvilke eksempler bruker elevene i sine ytringer?*
- *Hvilke dialogiske trekk viser elevene i sine ytringer?*

Det første forskningsspørsmålet er knyttet til etosappellen og spør etter hvilke karaktertrekk som kan knyttes til elevenes ytringer. De tre elevene Mary, Melissa og Roy har til felles i sine ytringer at karaktertrekkene forstandighet, dyd og velvilje er tydelig til stede. De fremstår med andre ord troverdig ved at de bruker sin kunnskap fra lokal, nasjonal og internasjonal sammenheng til å argumentere og diskutere kunnskapsbasert (forstandighet), de uttrykker gode moralske holdninger ved at de gir uttrykk for ansvarsfølelse og omsorg for sitt lokalsamfunn, sine medmennesker og miljøet (dyd), og fremstår sympatiske og vennlige ved

at de refererer til medelevers navn, gjentar det medelever har sagt, samt viser åpenhet for medelevers synspunkter (velvilje). Autentisitet er det karaktertrekket som i størst grad skiller de tre elevenes ytringer. Hos Melissa er dette trekket i liten grad til stede, hos Mary så godt som fraværende. På sin side framstår Roy som Marys rake motsetning. Han snakker rett fra leveren og gir uttrykk for sine meninger i form av et tydelig «jeg».

Det andre forskningsspørsmålet er knyttet til patosappellen og spør etter hvilke følelser elevene kan tenkes å vekke med sine ytringer. Til felles har de tre elevenes patosytringer at de *skildrer situasjoner* som normalt *kan* tenkes å vekke følelser, og i denne sammenheng kan disse ytringene assosieres til følelsen *frykt*. Elevene benytter seg i varierende grad av detaljerte beskrivelser, verdiladete ord og sterke kontraster for å underbygge argumentasjonen sin. Patosytringer kommer *også* til uttrykk ved at elevene på inspirerende vis og gjennom et levende språk, *utstråler følelsen* som appellen kan tenkes å vekke, noe som i særlig stor grad er gjeldende for Roy. Disse appellene kan tenkes å vekke *ansvars-* eller *samvittighetsfølelsen*, samt *glede, entusiasme* eller *begeistring*.

Det tredje forskningsspørsmålet er knyttet til logosappellen og spør etter hvilke eksempler elevene bruker i sine ytringer. Resultatene viser at elevene benytter seg av eksempler i form av egenerfarte og faktiske hendelser, fiktive hendelser, og som vist hos Melissa, en fiktiv sammenligning. Eksemplene blir brukt for å underbygge standpunkter, men også for å belyse motpartens side ved saken. Eksempelytringer er i større eller mindre grad til stede hos de ulike elevene, men gjennomgående er at eksemplene som blir brukt *kan* ha potensiale til å virke sannsynlig på medelevene, og dermed appellere til medelevers doxa. Samtlige elever benytter seg også av eksempler som kan ha en patosappellerende effekt, og slik kan eksemplene også ha en sterk følelsesmessig innvirkning.

Det siste forskningsspørsmålet spør etter hvilke dialogiske trekk elevene viser i sine ytringer. Et gjennomgående trekk ved den utforskende debatten, er at alle elevene kommer til orde med sine stemmer. Jeg fant at samtlige elever stiller spørsmål, Melissa og Roy i noe større grad enn Mary. At elevene på ulike måter bygger videre på andres innspill viser at de bruker hverandres meninger og synspunkter som tankeredskap og som utgangspunkt for ny informasjon i saken. Når det er sagt, er dette det trekket som i minst grad viser seg hos Roy, men som i størst grad viser seg i Marys ytringer. Sett i lys av Marys velvillige innstilling overfor medelevene, kan det være en medvirkende årsak til at hun i større grad oppleves som

mindre utforskende i sin tilnærming og dermed i større grad kjennetegnes av det Mercer (2000) kaller for en kumulativ samtalepartner. Det som i størst grad skiller Roy fra Melissa og Mary, er at han i større grad utfordrer medelevers innspill med alternative perspektiver. Sett i sammenheng med Melissas utstrakte bruk av spørsmål, vil det å stille spørsmål og utfordre med alternative synspunkter i større grad bidra til en mer kritisk og utforskende form for samtale.

## 5 Diskusjon

Problemstillingen min har søkt å finne svar på hvordan tre elevers retoriske appellformer kommer til uttrykk i en utforskende, dialogisk debatt. I dette kapittelet vil jeg samle trådene i en avsluttende diskusjon og drøfte mine funn i lys av teori og tidligere forskning. I det første kapittelet vil jeg drøfte funnene knyttet til det retoriske aspektet. I det andre kapittelet vil jeg drøfte funnene knyttet til det dialogiske aspektet. I det tredje kapittelet vil jeg drøfte hvilke muligheter den utforskende debatten kan gi, mens det fjerde og siste kapittelet er sentrert rundt didaktiske implikasjoner. I diskusjonen vil jeg legge mest vekt på det som i størst grad representerer forskjeller ved elevenes ytringer og se funnene i lys av et større muntlighetsperspektiv.

### 5.1 Elevenes evne til å kommunisere hensiktsbestemt og virkningsfullt

Sett i sammenheng med kravene som stilles til elevenes muntlige kompetanse i læreplanen (LK20), viser denne studien at utforskende scenariobasert debatt har stort potensiale til å bidra i utviklingen av en allsidig muntlig kompetanse hos elevene. I arbeid med muntlighet som grunnleggende ferdighet i norskfaget skal elevene bruke retoriske appellformer og uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner. Analysen viser at de tre elevene i mitt datamateriale, på ulike måter og i varierende grad benytter seg av de retoriske appellformene i samhandling med andre.

Når det gjelder etosappellen, er dette et mangefasettert fenomen, slik jeg har lagt det opp med de fire karaktertrekkene. Mine funn viser at karaktertrekket *forstandighet* kommer til uttrykk gjennom elevenes innsikt i det lokale, nasjonale og internasjonale samfunnet. Elevene diskuterer og argumenterer med andre ord kunnskapsbasert. At karaktertrekket *forstandighet* var så tydelig til stede i elevenes ytringer kan tyde på at de hadde et eieforhold til temaet. Gjennom forberedelser i forkant ga det elevene et felles kunnskapsgrunnlag å diskutere ut fra (Penne et al., 2020, s. 70). Samtidig er et viktig poeng her også, at debattens tema om potensiell oljeboring i Lofoten var relatert til elevenes livsverden, og har sannsynligvis vært en medvirkende årsak til den sterke tilstedeværelsen av faktabasert kunnskap inn i debatten. Når det gjelder karaktertrekket *dyd* var dette i likhet med karaktertrekket *forstandighet*, et tydelig trekk ved elevenes ytringer. I denne studien var det å gi uttrykk for gode moralske holdninger å vise ansvarsfølelse og omsorg for miljøet, sine medmennesker og sitt lokalsamfunn. Likeledes framsto elevene med respekt og en velvillig innstilling overfor sine

medelever ved at karaktertrekket velvilje var et tydelig trekk i samtlige av de tre elevenes ytringer. I denne studien kom karaktertrekket til uttrykk ved at elevene refererte til medelevers innspill, de var ydmyke og sympatiske i sin tilnærming til medelevene og viste åpenhet for andres synspunkter, og som vist hos Roy, ble dette også gjort ved å fremlegge motpartens perspektiv på saken. Alle disse aspektene jeg til nå har tatt for meg, viser bredden av hva elevene har fått til retorisk gjennom etosappellen, og kan være et innblikk i hva dette helt konkret kan bety i undervisningsarbeid med denne appellformen. Når det gjelder autentisitet, viser funnene at dette er det karaktertrekket som i størst grad skiller de tre elevenes ytringer. Roy snakker rett fra leveren og tydelig på vegne av et «jeg», uttrykt gjennom det karakteristiske karaktertrekket autentisitet. Hos Mary og Melissa er dette karaktertrekket så godt som fraværende. Dette viser at karaktertrekket autentisitet ved etosappellen kan være noe mer krevende for elevene å få til. I den grad ikke alle elever er like autentiske, handler dette sannsynligvis ikke bare om elevenes kompetanse, men vel så mye om den kommunikasjonsituasjonen elevene står i i klasserommet. Lofoten-debatten var tilrettelagt for å gi elevene et trygt utgangspunkt å diskutere ut fra. Gjennom et felles forberedende gruppearbeid fikk elevene prøve ut sine tanker og meninger i samspill med medelevers, noe som kan ha bidratt til den tydelige tilstedeværelsen av de tre elevenes stemmer i debatten. Elevene var aktive deltakere og diskuterte og argumenterte for *sine* synspunkter på saken. Likevel kan det å ytre sine *egne* meninger være en sårbar prosess for mange, og noe som kan ha vært en årsak til at karaktertrekket autentisitet i mindre grad var til stede i to av elevenes ytringer. I debatter hvor elevene blir satt i roller, slik tilfellet var i Hertzberg (2016), kan elevene til forskjell fra Lofoten-debatten gi uttrykk for egne argumenter, *uavhengig* av egne meninger om den aktuelle saken. Ved å bli «tvunget» til å argumentere for en spesifikk side av saken, har elevene i mindre grad noe å risikere, og gjør dermed at det å engasjere seg i debatt kan være mindre sårbart enn å ytre sine personlige meninger om saken. Trygge rammer blir her av viktig betydning, noe jeg vil komme nærmere inn på i diskusjonen om muligheter og utfordringer ved den utforskende debatten i kapittel 5.3.

Når det gjelder patosappellen viser funnene at elevenes ytringer i stor grad kan tenkes å sette tilhørere i en viss følelsesmessig sinnsstemning (Aristoteles, 2006, s. 28), og at dette er noe de mestrer godt. Elevenes patosytringer kan assosieres med følelsen frykt, glede, entusiasme eller begeistring, samt ansvars- eller samvittighetsfølelsen, og kommer til uttrykk ved at de i varierende grad benytter seg av detaljerte beskrivelser, verdiladete ord og sterke kontraster av

ulike typer situasjoner. På den annen side kom patosytringene til uttrykk ved at elevene gjennom et levende språk, utstråler følelsen som appellen kan tenkes å vekke. Denne uttrykksformen var i mindre grad gjeldende for alle elevene, og kan tyde på at skildringer av ulike typer situasjoner kan være lettere for elevene å arbeide med i undervisningssammenheng.

Når det gjelder logosappellens eksempel var dette i varierende grad til stede. Funnene viser at elevene benyttet seg av forskjellige typer eksempler som argumentasjon for å støtte opp under eget standpunkt eller belyse ulike sider ved saken. Elevenes eksempelytringer kom til uttrykk i form av egne erfaringer og faktiske og fiktive hendelser. Etter alt å dømme mestret elevene å bruke eksempler som kunne tenkes å være gjenkjennelig for mottakerne, og som dermed har potensiale for å appellere til medelevers forventningshorisont eller doxa, slik Bakken (2020) påpekte var en forutsetning ved bruk av eksempler. Med unntak av Marys egenerfarte eksempler var eksempelytringene i mitt datamateriale imidlertid i høy grad patosappellerende, og dermed delvis sammenfallende med patosappellen. I forskningssammenheng var dette, som jeg har vært inne på, noe problematisk å arbeide med, og jeg ser derfor at logosappellens eksempel kunne vært vel så relevant å plassere under patos. I undervisningssammenheng mener jeg imidlertid at det kan bidra til å belyse den fleksibiliteten som ligger i å arbeide med appellformene. Å bruke eksempler i form av egne erfaringer, faktiske hendelser, eller fiktive hendelser med realistiske skildringer, som hos Roy, vil være noe elevene helt *konkret* kan arbeide med i skolen, også som innfallsvinkel til patos. I Svennevig et al. (2012, s. 87) var patosdimensjonen av framføringene knyttet til blant annet elevenes bruk av verbale eksempler, som faktiske eller fiktive historier og dramatiseringer (Svennevig et al., 2012, s. 87). Det kan muligvis tyde på at det å arbeide med eksempler, også i sammenheng med patosappellen er noe elevene kan mestre og som man kan dra nytte av i arbeidet med appellformene. Eksempelbruk vil også kunne være et helt konkret verktøy i arbeidet med å utvikle mottakerbevissthet hos elevene, ettersom refleksjon rundt mottakernes forventningshorisont eller doxa vil være en forutsetning ved bruk av logosappellens eksempel (Bakken, 2020).

Hvordan de retoriske appellformene kommer til uttrykk i de tre elevenes ytringer viser hva retorisk kompetanse kan handle om, og kan slik gi et språk for å snakke om hva muntligundervisningen kan innebære. Til sammenligning med eksempelvis skrijving der vi har et metaspråk for å snakke om hva skrijving innebærer, har vi ikke tilsvarende for muntlighet.



For skriving finnes det didaktiske hjelpemidler som kan gi lærere en bred forståelse av skriving, og som kan hjelpe med å sette ord på hva det er, hvordan man kan planlegge undervisningen og kriterier for vurdering. Ved at denne studien kan gi et språk for å snakke om hva muntligundervisningen kan være, kan den også fungere både som utgangspunkt for å planlegge undervisningen og som utgangspunkt for vurderingskriterier. På den måten kan den kompetansen elevene her viser, danne grunnlag for et felles språk og en felles forståelse av hva muntlighet egentlig innebærer. I så fall vil det være god grunn til å utvide det retoriske perspektivet på tvers av fag i arbeid med muntlighet som grunnleggende ferdighet i opplæringen.

Hvordan de retoriske appellformene kommer til uttrykk i de tre elevenes ytringer kan også bidra til å synliggjøre hvilken kompetanse som kan stå på spill, når elevenes muntligopplæring i all hovedsak dreier seg om å framføre og presentere. At begrepet samhandling er tydelig vektlagt i læreplanen, må få konsekvenser for undervisningen i arbeidet med å utvikle elevenes evne til å formulere seg strategisk, klokt og overbevisende (Aksnes, 2016, s. 15). Slik læreplanen er formulert nå, kan en viss fare være, at det å utvikle elevenes retoriske ferdigheter vil begrense seg til arbeidet med å planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Et potensielt utfall kan være at framføringen vil leve godt i klasserommene, også i et framtidig perspektiv. I det store bildet kan det gå på bekostning av den kompetansen elevene trenger både for å lære og for å delta aktivt i utdanning-, arbeids-, og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

## 5.2 Elevenes evne til å lytte og være i dialog

Dialog innebærer åpenhet og et ønske om å utforske andres tankemønstre, ideer og forståelse. (Dysthe et al., 2020, s. 24). Et gjennomgående trekk ved den utforskende debatten, er at alle elevene er aktive og kommer til orde med sine stemmer, perspektiver og synspunkter på saken. Elevene bruker språket for å tenke sammen, for å skape mening og løse problemer i fellesskap. Den utforskende debatten danner dermed et godt utgangspunkt for *interthinking* hos elevene (Mercer, 2000, s. 1). Funnene viser at samtlige av de tre elevene bygger videre på medelevers innspill i større eller mindre grad, og bruker dermed medelevers innspill som tankeredit. Flerstemmigheten blir dermed et produktivt utgangspunkt for ny informasjon i saken. Det dialogiske trekket «å bygge videre på medelevers innspill med ny informasjon» viser seg særlig gjeldende for Mary og Melissa. For Roy er dette trekket i noe mindre grad til

stede. Ifølge Bakhtin, er det likevel ikke tilstrekkelig at stemmene eksisterer ved siden av hverandre, de må aktivt gå i dialog med hverandre (Dysthe, et al., 2012, s. 198).

Flerstemmigheten må dermed utnyttes ved at stemmene stilles opp mot hverandre, motsier hverandre eller gjensidig utfyller hverandre (Dysthe, 1995, s. 67).

Med utgangspunkt i Mercers (2000) definisjon av utforskende samtaler var et viktig mål med denne studien å undersøke hvorvidt elevene forholdt seg kritisk og utforskende til hverandre. Det å stille spørsmål og utfordre medelever med alternative perspektiver vil ifølge Mercer bidra til en mer kritisk og utforskende form for samtale. Dette ser man eksempler på hos alle de tre elevene i mitt datamateriale. Elevene stiller spørsmål og utfordrer dersom noe er uklart eller de er uenig, og fremlegger alternative perspektiver på saken. Elevene gjør med andre ord det som er blitt løftet fram som nærmest fraværende i norsk klasserommet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 80ff). Ser man elevene i lys av hverandre, fant jeg imidlertid, at Mary forholder seg noe mindre utforskende til sine medelever, og kjennetegnes i større grad av det Mercer (2000) kaller for en kumulativ samtalepartner. Ifølge Mercer er uenighet og forståelse for andres perspektiver av stor betydning i den dialogiske prosessen, men *kan* fungere som en lettvent vei ut dersom elevene blir enig i å være uenig. Vektlegger man å komme til enighet blir elevene nødt til å utforske forskjeller og begrunnelser for ulike syn. Hvorvidt mål om konsensus kunne bidratt til en *mer* utforskende tilnærming hos Mary kan ikke besvares ut fra analysene, og man kan også diskutere hvorvidt det bør være et mål. I den sammenheng vil jeg trekke fram argumentene *mot* konsensus, som understreker at uenigheter kan bli glattet over, den svakeste gir seg eller at mindretallet gir seg for flertallet (Dysthe et al., 2012). Mål om konsensus vil dermed også kunne ha det utfallet at verdifulle elevstemmer, synspunkter og perspektiver potensielt blir ekskludert fra å ta del i debatten. I lys av dialogens ideal hvor forskjellighet og konfrontasjon er en ressurs, vil respekten for andres synspunkter og viljen til å leve med motsetninger være viktige forutsetninger, også for et velfungerende demokratisk samfunn. Det jeg imidlertid mener Mercers mål om konsensus kan framheve, er verdien av retoriske ferdigheter som utgangspunkt for utforskende samtaler, fordi det nettopp gir elevene et språk og strategier for å sette konkurrerende ideer og interesser mot hverandre, for å «argumentere en sak» og overtale andre mennesker om at noen alternativer er bedre enn andre (2000, s. 73). I lys av elevenes retoriske kompetanse i denne studien, kan den ulike graden av en utforskende tilnærming hos de tre elevene muligvis knyttes til klasserommets forutsetninger, noe jeg vil komme nærmere inn på i neste kapittel der jeg drøfter muligheter og utfordringer ved den utforskende debatten.

### 5.3 Hvilke muligheter gir den utforskende debatten?

Sett i sammenheng med kravene som stilles til elevenes muntlige kompetanse i Kunnskapsløftet (LK06), fant Svenkerud (2013, s. 12) i sin studie, at elevenes kompetanse er mangelfull. Resultatene fra denne studien viser høy grad av muntlig og retorisk kompetanse hos de tre elevene Mary, Melissa og Roy. Som vist i analysen er det også potensiale for utvikling, men viktig å poengtere her, er at undervisningsformen kan ha vært en medvirkende årsak til at elevene i så stor grad mestret å samhandle og bruke de retoriske appellformene. For det første ble det tilrettelagt for et forberedende gruppearbeid om et tema som engasjerte, og som ga elevene et felles utgangspunkt og kunnskapsgrunnlag å diskutere ut fra. Dette er en viktig faktor for å få til faglige, utforskende diskusjoner (Penne et al., 2020, s. 70). For det andre var debatten ledet av forskere som kunne fasilitere og støtte elevene i deres samhandling. Sett i sammenheng med elevenes kompetanse, mener jeg dette understreker betydningen av å utvikle et eksplisitt og bredere repertoar i undervisningsformer knyttet til muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013; Alexander, 2018), fordi det nettopp viser at når det blir tilrettelagt for det, gir det også muligheter for elevene å lykkes.

Ved å vise hvordan undervisning i muntlig gjennom en utforskende scenariobasert debatt kan legge til rette for utviklingen av elevenes muntlige og retoriske ferdigheter, kan studien være et bidrag og et alternativ til den velkjente framføringen. Til sammenligning med framføringen, kan den utforskende debatten legge til rette for å utvikle en bredere muntlig kompetanse hos elevene. I utforskende debatt får elevene samhandle gjennom å bruke språket for å tenke sammen, for å skape mening og løse problemer i fellesskap. Det innebærer å lytte og respondere på det andre sier, sette ord på egen forståelse, reflektere over, vurdere og ta stilling til egne og andres synspunkter, og bruke språket for å argumentere og følge egne interesser (Mercer, 2000, s. 101). Den legger til rette for en retorisk aktivitet der delt kunnskap og forståelse oppnås gjennom konflikt, debatt og samarbeid Mercer (2000, s. 103).

En viktig forutsetning for at elevene skal få utviklet sine muntlige og retoriske ferdigheter er først og fremst at de får muligheten til å komme til orde. Det forutsetter en samtalestruktur som i større grad strekker seg utover den styrende IRE-strukturen og åpner opp for elevenes deltakelse og stemmer. I den sammenheng blir det å engasjere elevene i utforskende dialog en viktig forutsetning for aktiv muntlig deltakelse. Karakteristikken for samtaler i klasserommet, tradisjonelt bestående av et format der elevene angir rette svar på lukkede fagspørsmål (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Cazden, 2001; Michaels & O'Connor, 2015; Nystrand &

Gamoran, 1997) er i liten grad karakteriserende for den utforskende debatten Mary, Melissa og Roy tok del i. Den bar derimot preg av et stort elevengasjement og åpnet opp for elevenes mange stemmer og perspektiver. Debatten gav elevene en anledning til å sette ord på sin forståelse, ytre sine meninger, bli hørt, respondere, reflektere, samt utforske den andres ord og meninger. Dette er viktige ferdigheter elevene trenger både for å lære, men også for å kunne ta aktiv del i arbeid-, og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Skolen skal ruste elevene til deltakelse i demokratiske prosesser og elevenes stemmer er dermed av betydning som del av forberedelsen til aktiv demokratisk deltakelse (Dysthe et al., 2020, s. 11; Alexander, 2018, s. 5). For å kunne realisere skolens overordnede formål må elevene få muligheten til å ta aktiv del i demokratiske prosesser, ikke bare bli fortalt hva det innebærer. Selv om utgangspunktet for denne studien er læreplanen i norskfaget, er det viktig å påpeke at den kompetansen elevene viser i datamaterialet i form av å kommunisere retorisk, samhandle utforskende og delta, er fagovergripende kompetanser som elevene vil dra nytte av, også på tvers av fag.

Et viktig poeng ved Bakhtins dialog er at det ikke er tilstrekkelig at stemmene eksisterer ved siden av hverandre, de må aktivt gå i dialog med hverandre (Dysthe, et al., 2012, s. 198). Elevene gjør synspunkt eller fagstoff til sitt eget gjennom å prøve disse ut i samtale og konfrontasjon med andre (Dysthe, 2013, s. 90). I mitt datamateriale kan elevene Mary og Roy ses som ytterpunkter på en skala. På sin side er Mary forsiktig og ikke den av elevene som tar størst plass. Roy på sin side, snakker tydelig på vegne av seg selv og fremstår trygg i samhandling med sine medelever. Slik speiler disse elevene ulike personligheter i klasserommet. Knyttet til diskusjonen av tilstedeværelsen av autentisitet i elevenes ytringer i kapittel 5.1, påpekte jeg at det å ytre seg i et fellesskap kan være utfordrende for noen elever. For andre elever derimot, kan det innebære å rekke hånden i været ved første anledning. Dette representerer en mulig utfordring og tydeliggjør at utforskende debatt med utgangspunkt i elevenes stemmer forutsetter trygge rammer og et inkluderende og aksepterende klassemiljø. Like viktig vil det forutsette at læreren har den kompetansen som skal til for å hjelpe elevene å argumentere, begrunne og utdype synspunktene sine, og gå inn i og utforske det som er vanskelig og uklart. Hva en utforskende scenaribasert debatt er, hvordan man skal fasilitere den og hvilken kunnskap elevene trenger når de går inn i debatten er viktige forutsetninger for å lykkes med utforskende debatt.

## 5.4 Didaktiske implikasjoner

Læreplanen LK20 legger vekt på at elevene skal utvikle ferdigheter og kompetanser de kan anvende, også utenfor skolen og i fremtiden. Det å framføre og presentere er således viktige sjangre elevene skal få erfaringer med og som vil komme til nytte både i utdanning-, arbeid-, og samfunnsliv. Men i lys av muntlighet som grunnleggende ferdighet i norskfaget er det lagt vekt på at elevene skal utvikle en bredere muntlig kompetanse enn hva viser seg i norske klasserom. Ved å kombinere retorikk og dialog som innfallsvinkel i min studie har det ivaretatt flere perspektiver til grunn for en muntligopplæring. Resultatene viser dermed hvordan scenariobasert utforskende debatt kan realisere og utvikle en allsidig muntlig kompetanse hos elevene, og kan gi noen viktige didaktiske implikasjoner for å realisere muntlighetens potensial i undervisningen.

I lys av den tidligere muntligforskningen viser studiene oppsummert, at arbeid med muntlighet som grunnleggende ferdighet i stor grad begrenser seg til elevframføringer (Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012; Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dette framhever muligvis at lærere har en for snever forståelse av muntlighet som grunnleggende ferdighet, og tydeliggjør behovet for en bredere innsikt i hva denne ferdigheten innebærer. Skal muntlighetens potensial realiseres innebærer det en allsidig innsikt i hva muntlighet som grunnleggende ferdighet innebærer, hvordan man kan jobbe for å utvikle en bred muntlig kompetanse hos elevene og hvorfor elevene skal utvikle denne kompetansen, noe som kan tydeliggjøre hva vi driver med i klasserommet. I lys av dette er det viktig å påpeke at den nye endringen av læreplanen (LK20) vil sette rammene for hva som skal skje i norskfaget og i muntligopplæringen, også i et framtidig perspektiv. Her kan man stille spørsmål ved hvorvidt de eksplisitte presiseringene av *framføringer* og *presentasjoner* i omtalen av muntlighet som grunnleggende ferdighet i norskfaget vil bidra til å endre den trenden som forskningen viser at ligger til grunn for muntligopplæringen. Som alternativ til dette fokuset ville kanskje en presisering og et tydelig skille mellom *muntlighet i undervisningen* og *undervisning i muntlig* i omtalen, i større grad kunne bidra til en bevisstgjøring omkring muntlighetens muligheter og at arbeid med muntlighet som grunnleggende ferdighet har flere dimensjoner som må tydeliggjøres i undervisningen.

Man kan også undre seg over hvorvidt det faktum at muntlighet som grunnleggende ferdighet har kommet i «skyggen» av andre grunnleggende ferdigheter, også gjelder i lærerutdanningen, særlig med tanke på den klare trenden forskningen har vist de senere årene.

Muntligdidaktikken er altså fortsatt den samme, noe som understreker behovet for en bedre innsikt i ferdigheten. Og kanskje er det hos lærerutdanningen at arbeidet med å snu trenden må ligge. For det første, kan et viktig aspekt være at studiestedene i større grad må sikre at muntlighet blir prioritert likeverdig med de andre grunnleggende ferdighetene. For det andre bør det tydelige skillet mellom *undervisning i muntlig* og *muntlighet i undervisningen* som Mads Haugsted opererer med (Haugsted, 1999, referert i Eide, 2017, s. 49), i større grad synliggjøres i lærerutdanningen også. I kombinasjon med disse aspektene, vil det å ruste studentene med et bredt repertoar av muntlige sjangre og undervisningsformer de kan benytte seg av, sannsynligvis kunne bidra til en positiv utvikling og styrke muntligopplæringen.

Når dette er sagt, kan det også hende at den tidligere muntligforskningens sammenfallende funn kan handle om flere aspekter enn bare manglende forståelse for den muntlige ferdigheten. For det er også slik, at summen av stadig nye arbeidsoppgaver og hektiske arbeidshverdager hos lærerne kan begrense læreres mulighet for å strekke til på alle områder. At framføringer og presentasjoner er en velegnet måte å vurdere og karaktersette elevene, kan i den sammenheng muligvis være en medvirkende årsak til at disse arbeidsformene blir foretrukket framfor andre. Til sammenligning vil den utforskende debatten i mitt datamateriale være *noe* mer krevende å vurdere, selv om jeg har påpekt at funnene muligvis kan være et utgangspunkt for utarbeidelse av vurderingskriterier. Likevel er det også sann, at den utforskende debatten er en tidkrevende arbeidsform som krever bred innsikt i å lede. I min studie ble den gjennomført og ledet av forskere, ikke lærere. Et viktig poeng her, er at mange lærere sannsynligvis har et ønske om å prioritere ulike undervisningsformer og tilnærminger til undervisningen, men som opplever tid og prioriteringer som vedvarende dilemma. Det å utvikle elevenes muntlige og retoriske ferdigheter er en viktig del av den demokratiske kompetansen elevene skal opparbeide seg i skolen. Dette er også tydelig presisert gjennom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). For å sikre at det demokratiske perspektivet blir ivarettatt i muntligopplæringen, må det også være tid og rom for å kunne arbeide systematisert og utviklende med muntlighet som grunnleggende ferdighet. Gitt lærernes trange rammevilkår, vil det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap potensielt kunne reduseres til store ord som skolen ikke gis muligheten til å gjennomføre.

## 6 Avslutning

For å runde av masteroppgaven, vender jeg tilbake til starten og mitt utgangspunkt for denne studien. Jeg har valgt en problemstilling som kan belyse tre elevers retoriske og muntlige kompetanse, og kan slik bidra med nytt perspektiv til arbeidet med muntlighet som grunnleggende ferdighet i norskfaget. Følgende problemstilling er blitt undersøkt: *Hvordan kommer de retoriske appellformene til uttrykk hos tre elever i en utforskende, dialogisk helklassedebatt?* For å kunne svare på problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ tilnærming i form av en deskriptiv samtaleanalyse som metode. Gjennom analysene og i diskusjonen av forskningsspørsmålene har jeg vist hvordan elevene på ulike måter og i varierende grad benytter seg av retoriske appellformer og dialogiske trekk i den utforskende scenariobaserte debatten. Videre vil jeg kort oppsummere funnene, før jeg avslutter dette kapittelet med forslag til videre forskning.

De tre elevene Mary, Melissa og Roy har til felles i sine ytringer at etosappellens karaktertrekk forstandighet, dyd og velvilje er tydelig til stede. Elevene benytter sin kunnskap og innsikt fra det lokale, nasjonale og internasjonale samfunnet til å diskutere og argumentere kunnskapsbasert. På den måten fremstår de som troverdige og kompetente avsendere gjennom karaktertrekket forstandighet. Elevene uttrykker gode moralske holdninger gjennom karaktertrekket dyd, ved at de gir uttrykk for et ansvar og omsorg for miljøet, sitt lokalsamfunn og sine medmennesker. At også karaktertrekket velvilje er tydelig til stede i elevenes ytringer, viser at de er sympatiske og vennlige i sin innstilling til medelevene. Den velvillige innstillingen kommer til uttrykk ved at elevene refererer til medelevers navn, gjentar det medelever har sagt og viser åpenhet for medelevers synspunkter. Som analysen viser, kan velvilje også være å fremlegge motpartens perspektiv på saken, slik Roy gjorde. Karaktertrekket autentisitet var det trekket som i størst grad skilte de tre elevene ved etosappellen, og som kan vise seg å være noe mer krevende å få til. Som jeg påpekte i diskusjonen, handler dette kanskje ikke bare om elevenes kompetanse, men vel så mye om elevenes roller inn i debatten. Når det gjelder patosappellen kan elevenes ytringer tenkes å både inspirere og skremme, og dermed vekke ulike typer følelser som frykt, glede og ansvar- eller samvittighetsfølelsen. Elevene benytter seg i varierende grad av detaljerte beskrivelser, verdiladete ord og sterke kontraster. De beskriver både situasjoner som typisk kan tenkes å vekke følelser, men de gir også uttrykk for følelsen de kan tenkes å vekke hos medelevene. Når det gjelder logosappellens eksempel, viser resultatene at elevene bruker eksempler i form

av egenerfarte og faktiske hendelser, fiktive hendelser, og som vist hos Melissa, en fiktiv sammenligning, både for å underbygge standpunkter, men også for å belyse motpartens side ved saken. Eksemplene kan ha potensiale til å virke sannsynlig på medelevene, og dermed tenkes å appellere til medelevers doxa. Samtlige elever benytter seg også av eksempler som kan ha en patosappellerende effekt, og slik også ha en følelsesmessig innvirkning. Ved det dialogiske aspektet fant jeg at alle elevene kommer til orde med sine stemmer og at dialogiske trekk i stor grad er tilstedeværende i elevenes ytringer. Det som skiller elevene her, er at elevene i noe varierende grad forholder seg utforskende og kritisk til sine medelever. Dette kan ha sammenheng med klasserommets forutsetninger og tydeliggjør at trygge rammer er en viktig forutsetning for utforskende debatt.

Muntlige ferdigheter er redskaper for læring og *avgjørende* for videre utdanning og arbeidsliv. Muntlige ferdigheter er også *nødvendige* for utdanningen av demokratiske borgere (Børresen et al., 2012, s. 18ff). I et demokratisk perspektiv trengs evnen til å formulere seg strategisk, klokt og overbevisende. Like viktig er evnen til å lytte og være i dialog (Aksnes, 2016, s. 15). Funnene viser at det finnes rom for utvikling hos elevene, men langt på vei er det denne kompetansen elevene viser i mitt datamateriale. Masteravhandlingen viser dermed at når elevene utfordres gjennom en scenariobasert utforskende debatt, legger det i høy grad til rette for å utvikle elevenes retoriske og muntlige kompetanse. Til forskjell fra den tidligere forskningen på muntlighet som grunnleggende ferdighet som konstaterer hvordan muntligopplæringen *er* i form av den dominerende framføringen, viser denne studien hvordan muntligopplæringen *kan* være, og i større grad bidra til å realisere skolens overordnede formål. Jeg håper derfor at denne studien kan være et bidrag til muntligforskningen og bidra til en mer eksplisitt og utviklende muntligopplæring som ivaretar både det retoriske og dialogiske aspektet ved muntlighet som grunnleggende ferdighet i norskfaget.

## 6.1 Videre forskning

Den tidligere muntligforskningen har konstatert hvordan muntligopplæringen er, framføringen dominerer, og det er lite *undervisning i muntlig*, noe som synliggjør at man også trenger mer forskning på hva man kan gjøre med det. Svenkerud (2013, s. 1) påpekte, at lærere trenger et eksplisitt og bredere repertoar av undervisningsformer i arbeid med muntlige ferdigheter. Dette er jeg ikke uenig i, men for at trenden for muntligopplæringen skal snu, mener jeg det også kan være interessant å rette et forskerblikk mot lærerutdanningsinstitusjonene.



Ved å forske på lærerutdanningene kan det muligvis ligge et stort potensial i å utvikle en bredere og mer eksplisitt muntligdidaktikk hos fremtidige lærere. Hvilken muntligopplæring får studentene, for eksempel. Blir muntlighet som grunnleggende ferdighet i tilstrekkelig grad prioritert i studentenes utdanningsløp? Hvilken forståelse har studentene av muntlighet ved endt utdanning? Hvilket fokus er det på muntlighet i studentenes praksisforløp ute i grunnskolene, sammenlignet med andre grunnleggende ferdigheter? Svarene vil potensielt kunne gi noen viktige indikasjoner på om det er noe som burde endres eller tydeliggjøres i utdanningsforløpet og som kan bidra til å snu trenden for muntligopplæringen.

I min egen studie har jeg vist hvordan *undervisning i muntlig* gjennom en utforskende scenariobasert debatt kan tilrettelegge for en muntligopplæring i tråd med læreplanens formål. Slik kan den være et bidrag til et bredere repertoar av undervisningsformer i arbeid med muntlighet som grunnleggende ferdighet. Studien min fremstiller ikke en generaliserbar konklusjon, men funnene kan likevel bidra til å vise utfallet av en muntligopplæring slik det *kan* være. I den sammenheng kunne det vært interessant å anvende seg av en lignende tilnærming som den jeg har benyttet, men forsket i større skala enn det jeg har gjort. Det kunne også vært interessant å gjøre en lignende undersøkelse på de lavere trinnene. Den utforskende debatten er imidlertid bare ett av mange mulige sjangre som kan bidra i elevenes utvikling av muntlige ferdigheter. Det trengs mer forskning med *undervisning i muntlig* som sitt hovedfokus, og som kan inspirere og utfordre lærere til å implementere både det retoriske og det dialogiske aspektet ved muntlighet som grunnleggende ferdighet. Samtidig er et viktig poeng, at skal forskningen få betydning i opplæringen, må den også nå ut til lærere, som tross alt spiller den viktigste rollen for å realisere det muntlige potensialet i undervisningen.

## Litteraturliste

Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på-om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Fagbokforlaget.

Alexander, R. (2018). *Developing dialogic teaching: genesis, process, trial*.  
<http://robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/RPIE-2018-Alexander-dialogic-teaching.pdf>

Alrø, H. & Johnsen-Høines, M. (2019). Fasilitering av ungdommers demokratiske dannings. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk dannings i skolen: Empiriske tverrfaglige studier* (s. 153-167). Universitetsforlaget.

Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget.

Aristoteles. (2006). *Retorikk*. Oversatt av Tormod Eide. Vidarforlaget.

Askeland, N. (2019). Metaforar om debatt, berekraft og klimakrise i eit klasserom. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk dannings i skolen: Empiriske tverrfaglige studier* (s. 131-149). Universitetsforlaget.

Aukrust, V. G. (2001). Klasseromsamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 172-194). Abstrakt forlag.

Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R.T. Slaattelid, Overs.). Ariadne forlag.

Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

- Breivega, K. M. R. (2018). Unge retorar i Lofoten. Ein Toulmin-inspirert argumentasjonsanalyse av ein klasseromsdebatt. *Tidsskriftet Sakprosa*, 10(3), 1–34.  
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.6167>
- Breivega, K. M.R. & Rangnes, T. E. (2019). *Demokratisk danning i skolen: Tverrfaglige empiriske studier*. Universitetsforlaget.
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Empiriske tverrfaglige studier* (s. 15-33). Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.
- Dalland, C. P. (2011). utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. 95(6), 449- 459.  
<https://www.yumpu.com/no/document/read/37307071/utfordringer-ved-gjenbruk-av-andres-kvalitative-data-universitetet-i->
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning-en antologi* (s. 81-113). Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Ness, I. J. & Kirkegaard, P. O. (2020). Dialogisk pedagogik som deltagende læring (oversatt av Conni Hesel Rickmann). I O. Dysthe., I. J. Ness. & P. O. Kirkegaard (Red), *Dialogisk pedagogik, kreativitet og læring* (s. 9-38). Forlaget Klim.

Eide, O. (2017). Norsk munnleg-grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. Fondevik. & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskap- og danningsslag* (44-65). Samlaget.

Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97* (s. 137- 171). Universitetet i Oslo.

Hertzberg, F. (2016). Muntlighet i norskfaget. Hvor er vi nå? *Norsklæreren*, 2, s. 23-37.

Høisæter, S. M. (2019). Staden som topos i ungdomsskuleelevars argumentasjon. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Empiriske tverrfaglige studier* (s. 94-111). Universitetsforlaget.

Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap: Teori, metode og faghistorie*. Cappelen Damm Akademisk.

Johannesen, G. (1987). *Rhetorica Norvegica*. J. W. Cappelens forlag.

[https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2017072607200?searchText=retorikk%20er%20å%20vite%20hva%20man%20si%20og%20hvorfor&page=47](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2017072607200?searchText=retorikk%20er%20å%20vite%20hva%20man%20si%20og%20hvorfor&page=47)

Johansen, A. (2002). *Talerens troverdighet: Tekniske og kulturelle betingelser for politisk retorikk*. Universitetsforlaget.

Juul, G. K. (2020). Retorisk analyse av elevtekst. I L. I. Aa. & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 138-155). Universitetsforlaget.

Kjeldsen, J. E. (2014a). *Retorikk i vår tid: En innføring i moderne retorisk teori*. Spartacus forlag AS.

Kjeldsen, J. E. (2014b). *Hva er retorikk?* Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.). Fagbokforlaget.

Kolstø, S. T. & Hauge, K. H. (2019). Fra klasseromsdebatt til didaktisk verktøy. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Empiriske tverrfaglige studier* (s. 72-93). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del-verdier og prinsipper*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Udir.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Taylor and Francis Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/reader.action?docID=170176>

Michaels, S. & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing Talk Moves as Tools: Professional Development Approaches for Academically Productive Discussions. *Socializing intelligence through talk and dialogue*, 2015, 347-362.  
<https://educacion.udd.cl/files/2018/04/Conceptualizing-Talk-Moves-as-Tools.pdf>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*.  
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Nystrand, M. & Gamoran, A. (1997). The big picture. Language and learning in hundreds of English lessons. I M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast, *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (s. 30-119).  
<http://class.wceruw.org/documents/Opening%20Dialogue%20Ch%202.pdf>

Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. (3.utg). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.

Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I L. I. Aa. & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 90-112). Universitetsforlaget.

Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2018/102 (03), s. 201-213. [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2018/03/ti\\_aar\\_med\\_grunnleggende\\_ferdigheter\\_hva\\_vet\\_vi\\_oghvorg](https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2018/03/ti_aar_med_grunnleggende_ferdigheter_hva_vet_vi_oghvorg)

Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet»- elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-16. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1109/988>

Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in Education*, 32(1), 35-49. [https://www.researchgate.net/profile/Froydis-Hertzberg/publication/290054955\\_Teaching\\_oral\\_skills/links/5bb0de6ba6fdccd3cb7f8131/Teaching-oral-skills.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Froydis-Hertzberg/publication/290054955_Teaching_oral_skills/links/5bb0de6ba6fdccd3cb7f8131/Teaching-oral-skills.pdf)

Svennevig, J., Tønneson, J. L., Svenkerud, S. & Klette, K. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer. *Rhetorica Scandinavica*, 2012/60, s. 68-89.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4.utg). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Werler, T. C. (2019). Scenariodidaktikk, debatt og didaktisk risiko. I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen: Empiriske tverrfaglige studier* (s. 51-71). Universitetsforlaget.

