



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG

Predefinert informasjon

Startdato:	25-05-2018 09:00	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	01-06-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2018 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Anette Angeltveit Thoresen
Kandidatnr.:	2
HVL-id:	138129@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Kvar går uegen til munnleg kompetanse? -Eit blikk på arbeidsprosessen fram mot ein munnleg presentasjon		
Antall ord *:	29772		
Navn på veileder *:	Sissel Margrethe Høiscæter		
Tro- og loverklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Kvar går vegen til munnleg kompetanse?

- Eit blikk på arbeidsprosessen fram mot ein munnleg presentasjon

On the road to oral competence?

- A look into the working process towards an oral presentation

Ei kvalitativ undersøking i ungdomsskolen

Anette Angeltveit Thoresen

Høgskulen på vestlandet campus Stord

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett/ Institutt for kunstfag/ Masterstudium i kreative fag og estetiske læreprosessar, norsk didaktikk

Rettleiar: Sissel Høisæter

1. juni 2018

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10*

Samandrag

Norskfaget i grunnskulen har eit særleg ansvar for opplæringa til munnleg kompetanse. I fylgje generell del i Kunnskapsløfte er kompetanse det same som kunnskapar og ferdigheiter i eit emne, som kjem til uttrykk i arbeidet med å løyse komplekse utfordringar. Ei slik kompleks utfordring i det munnlege emnet er gjerne arbeidet med å førebu ein munnleg presentasjon. Då må elevane nytta kunnskapar *om* og ferdigheiter i det munnlege. Denne studien analyserer eit slikt munnleg arbeid, og presenterer kva som karakteriserer det.

Formålet med studien har vore å sjå etter arbeidsmetodar i førebuingssfasen fram mot ein munnleg presentasjon, og om det er nokre gjennomgåande trekk i arbeidet deira som kan indikere kva *kunnskapar* og *ferdigheiter* dei har i det munnlege, altså den munnlege kompetansen, og i kva grad dei gjer medvitne val i prosessen. Problemstillinga eg har jobba med er: ***Kva karakteriserer elevane sine arbeidsprosessar med å finne og organisere stoff, og utvikle manus, fram mot ein munnleg presentasjon?*** I arbeidet med å prøve å svare på denne har eg observert ein tiandeklasse og deira fordjupingsoppgåve, fram mot presentasjonen av den. I tillegg til observasjon har eg intervjuar elevar og faglærar, samt gjort ei dokumentanalyse av manusa deira. Gjennom tre ulike tilnærmingar har eg fått eit godt innblikk i *casen*.

Til grunn for studiet mitt av det munnlege ligg retorisk teori og prinsipp, så vel som sosial læringsteori. Datamaterialet har eg analysert i eit retorisk perspektiv, og nytta teorien for å kunne utdjupe og drøfte funna. I tillegg har eg nytta nyare teksteori frå Breivega i analysen av manusa. Ei slik strukturanalyse ser på teksten uavhengig av sin kontekst, og seier noko om kva *funksjon* strukturen tilfører teksten.

Funna mine indikerer at det er eit sprik i kunnskap *om* og ferdigheiter i munnleg arbeid, samt ingen gjennomgåande strategiar for *korleis* løyse oppgåva. Alle informantane løyste oppgåva slik dei såg det var best, og denne studien seier noko om variasjonane i fokus, tidsbruk, arbeidsmetodar og mottakarmedvit. Funn avdekka også at innhald var spesielt viktig, og at arbeidet med å samle og organiserer sakkunnskapane tok opp største parten av førebuingstida. Elevane jobba skriftleg med å utvikle manus i førebuinga, og dokumenta vart det skriftlege uttrykket på arbeidet med å strukturere innhaldet, og framstille det språkleg for ein mottakar. Funna frå strukturanalysen viser at majoriteten

av elevane bruker ein deskriptiv struktur, som gjennom komponentdelar gjer stoffet lett tilgjengeleg for ein lesar eller ein lyttar. Dette indikerer mottakarmedvit.

Avslutningsvis drøftar eg kva dette fortel om den munnlege kompetanse til elevane, og om elevane kunne vore tent med ei meir systematisk opplæring også i dette.

Forord

No er masterarbeidet omsider ved ein ende, og eg kan tre ut av bobla. Dei siste to åra har eg lært om forskingsarbeid, dei formelle og etiske sidene ved det, og innblikk i dei mange prosessane som inngår i eit slikt arbeid. Fagleg har eg gjort eit djupnestudium i retorisk teori, og ser kor mange prinsipp og element frå tradisjonen som ligg til grunn for den munnlege opplæringa i grunnskulen. Innsikta har samstundes reist eit engasjement i meg som ungdomsskulelærer, til å ta i bruk denne kunnskapen i eigen praksis, og gitt meg språk for, og utvida metakunnskap om, det munnlege.

Eg ser tilbake på arbeidet og tenker at to år har gått fort. Det har vore krevjande å gjere studiet ved sida av jobb og familieliv elles. Eg visste ikkje kva eg gjekk inn i, og godt er vel det. Eg har ikkje angra på valet om å fullføre på heiltid, spesielt ikkje no når oppgåva blir levert, men eg ville ikkje gjort det same igjen. Det er mange eg må takka for støtta i arbeidet.

Først vil eg takka Sissel Høisæter, min rettleiar, som er tydeleg, kunnskapsrik og har verkeleg vore til stor hjelp i mitt arbeid. Tusen takk for det! Eg vil også takka skulen eg fekk gjennomført feltarbeidet hos. Takk til leiinga, elevar og spesielt faglærer som let meg ta del i praksisen hans. Det set eg enormt stor pris på. Elles vil eg takka medstudentar for å inkludera den einaste norskstudenten i gruppa. Takk for faglege og mindre faglege samtalar. De har vore med å halde motet oppe i små og store augneblunk. Takk til mine foreldre og svigerforeldre for forståing og oppmuntring. Takk til vener som seier dei gler seg til oppgåva er levert, og me kan dela kveldar saman att.

Mest av alt er eg takksam til mann min – Erlend – som har vore tolmodig og støtta meg når eg har prioritert studie i ein elles innhaldsrik kvardag. Takk for forståing, og motiverande ord. No gler eg meg enormt til å kaste bort tid med han og ungane, Frida Sofie og Tage!

Stord, juni 2018.

Anette Angeltveit Thoresen

Innholdsliste

MASTEROPPGÅVE	I
1 Introduksjon.....	1
1.1 Formål med oppgåva	1
1.2 Bakgrunn for problemområdet.....	2
1.2.1 Tidlegare forskning	2
1.2.2 Kunnskapsløftet.....	5
1.3 Problemstilling og forskings spørsmål	7
1.4 Disposisjon av oppgåva.	9
2 Teori	10
2.1 Val av vitenskapsteoretisk perspektiv	10
2.2 Retorikk	12
2.2.1 Retorikk i praksis	12
2.2.2 Den retoriske arbeidsprosessen	14
2.2.3 Toposlæra	15
2.3 Retorikk og sosial læring	17
2.4 Språkteori.....	18
2.4.1 Tekstteori.....	18
2.4.2 Superstrukturer	20
2.5 Kunnskapsløftet og kompetansemål	21
3 Metode.....	24
3.1 Kvalitativ metode.....	24
3.2 Forskingsdesign	25
3.3 Utval.....	26
3.4 Innsamling av data	27
3.4.1 Intervju	28
3.4.2 Observasjon og observasjonsnotat	30
3.4.3 Dokumentinnsamling	31
3.4.4 Videoopptak var ikkje lenger aktuelt	31
3.5 Analyse	31
3.5.1 Analyse av intervju.....	32
3.5.2 Analyse av observasjonsnotat	33
3.5.3 Dokumentanalyse av elevmanusa	33
3.6 Kvaliteten på undersøkinga	36
3.6.1 Validitet.....	36

3.6.2 Reliabilitet	40
4 Presentasjon av undersøking og funn	41
4.1 Presentasjon av eiga undersøking	41
4.1.1 Ei fordjupingsoppgåve	41
4.1.2 I forkant av prosjektet	41
4.1.3 Elevføresetnadar	42
4.1.4 Oppgåveformuleringa	43
4.1.5 Vurderingskriteria	44
4.2 Karakteristiske funn i fasane	46
4.2.1 Inventio	46
4.2.2 Dispositio	50
4.2.3 Elocutio	52
4.2.4 Memoria	54
4.2.5 Actio	56
4.2.6 Lærar-elevrelasjonen	58
4.3 Resultat frå dokumentanalysen	60
4.3.1 Resultat av dokumentanalyse 1: Resultat av topologisk analyse	61
4.3.1 Resultat av dokumentanalyse 2: Strukturanalyse	64
5 Drøfting	67
5.1 Kva karakteriserer arbeidsmetodane i arbeidsprosessen, og kva faktorar ser ut til å ha innverknad på vala av fordjuping?	67
5.1.1 Arbeidsmetodar	67
5.1.2 Viktige faktorar i arbeidet	68
5.1.3 Val av fordjuping	68
5.2 Kva karakteriserer innhald, organisering og struktur i elevmanusa?	72
5.2.1 Topologisk analyse	72
5.2.2 Strukturanalyse	75
6 Konklusjon og avslutning	77
6.1 Hovudfunn	77
6.2 Kva karakteriserer elevane sine arbeidsprosessar med å finne og organisere stoff og utvikle manus, fram mot ein munnleg presentasjon?	77
6.3 Kven dette kan vere interessant for	78
6.4 Kva kan gjerast vidare?	79
Vedlegg:	83-117
Vedlegg 1: Fordjupingsoppgåva	

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor

Vedlegg 3 Informasjonsskriv til lærar

Vedlegg 4 Informasjonsskriv til elevar

Vedlegg 5 Intervjuguide til elevar pre-

Vedlegg 6 Intervjuguide til elevar medi-

Vedlegg 7 Intervjuguide elev post-

Vedlegg 8 Intervjuguide til lærar

Vedlegg 9 Kva eg såg etter i analyse av intervju og observasjonsnotat

Vedlegg 10 Funn i intervju med lærar, pre

Vedlegg 10 Tyding av kodar

Vedlegg 11 Funn i inventio

Vedlegg 12 Funn i dispositio

Vedlegg 13 Funn i elocutio

Vedlegg 14 Funn i memoria

Vedlegg 15 Funn i actio

Vedlegg 16 Relasjonen mellom lærar – elev

Vedlegg 17 Dokumentanalyse 1&2, matrise

Vedlegg 18a Resultat av dokumentanalyse 1: Topologisk analyse

Vedlegg 18b Resultat av dokumentanalyse 2: Strukturanalyse

Vedlegg 19 Funn i dokumentanalyse 1&2

Vedlegg 20 Godkjenning frå NSD

1 Introduksjon

Deri består mest kunsten, nemlig uti få ord å inneslutte en stor mening.

- Ludvig Holberg -

1.1 Formål med oppgåva

Dette er ei kvalitativt undersøking gjort i ungdomsskulen, med fokus på munnleg opplæring. For å seie noko om formålet med studien skil eg mellom *personlege mål* og *intellektuelle mål* (Krumsvik, 2013). Med personlege mål kjem eg ikkje vekk frå eit personleg engasjement for det munnlege, og korleis best mogleg fremje ungdomsskuleelevar sin munnlege kompetanse. Sjølv er eg ungdomsskulelærer, og norsklærer, og dette studiet vil seie noko om arbeidspraksisen eg sjølv står i. I tillegg til norsklærer er eg utdanna i naturfag, musikk og drama, der dramafaget peikar seg ut som særleg aktuelt i munnleg arbeid. Element som stemmebruk og kroppsspråk er sentrale i begge fagfelt. Mi erfaring er at det å halde ein munnleg presentasjon er utfordrande for enkeltelevar, og læraren må legge til rette for at elevane skal verta trygge, og bygge sjølvtilitt i førebuinga. I trenings- og opplæringssituasjonar, slik skulen er, er det viktig at presentasjonssituasjonen er føreseieleg. Norskfaget har eit særleg ansvar for å ruste elevar til munnleg kompetanse. Denne motivasjonen har leia meg inn i dette forskingsstudiet.

I tillegg til desse personlege måla, håpar eg denne studien kan vere eit lite bidrag til eit forskingsfelt som det til no er forska lite i. Ynsket representerer mine *intellektuelle mål* med studien. Tidlegare forskning har studert elevar sine *presentasjonar* frå mange ulike perspektiv, men eg har til no ikkje funne tidlegare forskning der *arbeidsprosessen* til elevane er i fokus. Arbeidsprosessen er viktig for at talaren skal kjenne seg budd, både med tanke på innhald og appell. I Frøydis Hertzberg si forskning på «Arbeid med muntlige ferdigheter» i 2003, kommenterte ho det same, og fann at «Forberedelsene går mest på innhold» (s.157). Hertzberg kommenterte at det ville vore interessant å identifisere korleis førebuingane fram mot presentasjonen faktisk går føre seg, for å kunne seie noko om kompetansen elevane har. Intellektuelle mål i mitt studium er å kunne bidra til nettopp å identifisere dette forarbeidet.

I undersøkinga har eg hatt eit ynskje om å observere ei «heilt vanleg, munnleg praksis» i ungdomsskulen. «Vanleg praksis» skal her forståast som ei praksis slik den ville vorte gjennomført med eller utan observatør. Då vil ein truleg ikkje få beste moglege praksis, men

ei heller det motsette. Mitt forskingsobjekt er slik ein *case*, og det skal vera mogleg å kjenne att innhaldet som ei vanleg praksis, ved at eg skildrar *casen* i detalj. Dette vil forhåpentlegvis mogleggjer at lesaren ser situasjonar som realistiske. På denne måten legg forskinga grunnlag for generalisering. Postholm kallar dette *naturalistisk generalisering*. «Dette fordrer imidlertid at de ulike settingene er beskrevet på en detaljert måte, slik at lesere kan oppdage likheter mellom beskrevet- og egen kontekst. På den måten kan handlinger i én setting kunne tilpasses og overføres til en annen, lignende setting» (Postholm, 2010, s. 38). Forsøk på ei slik generalisering kjem i kapittel 5 Drøfting.

I tillegg til å observere elevarbeid i førebuingssfasen, har eg intervjuet læraren, enkeltelevar og elevgrupper, pre- medi-, og post-presentasjonen. Datamateriale er analysert i lys av retorisk teori, og vil bli presentert i kapittel 4 Presentasjon av eigen undersøking og resultat. Resultata frå analysearbeidet kan seie noko om kva val elevane har gjort i førebuinga, og dermed gi innsikt i den munnlege kompetansen deira.

Ein del av fordjupingsoppgåva var å laga eit skriftleg manus til presentasjonen. Desse ferdige arbeidsdokumenta (les: manusa) samla eg inn for ein dokumentanalyse. Eg ynskte å identifisere kva stoff som var med i høve fordjupingstema, samt korleis denne informasjonen vart *framstilt*, og om framstillinga indikerte eit mottakarmedivtElevmanusa er analysert i omgongar; Ein retorisk *topologisk* analyse og ein strukturanalyse. Resultat av analysane blir presentert i kapittel 4. 3 Resultat frå dokumentanalyse.

Som teoretisk rammeverk for denne studien har eg nytta retorisk teori slik han er presentert hos Andersen, Bakken, Kjeldsen, Aristoteles, Høisæter og Kjørup, samt språk- og tekstteori frå Aksnes og Breivega, med fleire.

1.2 Bakgrunn for problemområdet

Ynsket har vore å observere ei heilt vanleg gjennomføring av eit munnleg prosjektarbeid. Det einaste kriteriet var at det måtte vera eit prosjekt med mål om ein munnleg presentasjon. Hertzberg (2003) fann at det nettopp var slike «verkstadar» som tok opp mesteparten av tida gitt til det munnlege i norskfaget. Dette gav inspirasjon til å undersøkje det nærare. Eg fekk følgja ein lærar og hans tiande klasse i deira fordjupingsoppgåve.

1.2.1 Tidlegare forskning

I arbeidet med å kartlegga tidlegare forskning nytta eg søkeord som «Det munnlege», «munleg arbeid», «munleg arbeidsprosess». Eg fann relevante-, og ikkje minst interessante

studiar som var av opplysende. Det eg var opptatt av då var korleis forskarane formulerte forskings spørsmål, kva metode dei valte, men spesielt funna i undersøkinga.

Det eg fann av tidlegare forskning på det munnlege har i ulik grad påverka mi forskning. Nokre av dei har verka inn på mitt forskingsfokus meir enn andre, men det mest interessante funnet eg gjorde var at det var lite forskning på arbeidsprosessen. Majoriteten fokuserte på presentasjonen.

Svennevik, Tønnesson, Svenkerud og Klette (2012), til dømes, såg på 15-åringar sine munnlege presentasjonar i klasserommet, for å undersøke korleis elevane sitt personlege engasjement kom til uttrykk som «retoriske ressursar i elevs muntlige framføringer». Undersøkinga presenterte vellukka retoriske strategiar i *presentasjonane*, samt bruken av andre aktuelle, semiotiske ressursar.

Svenkerud, Klette og Hertzberg undersøkte i 2012 korleis «Opplæring i muntlige ferdigheter» går føre seg. Forskinga skil mellom «*muntlighet i undervisning*» og «*undervisning i muntlighet*». Funna deira viser at arbeid med det munnlege tar opp 20% av norskundervisninga, der framføring og verkstad (les: førebuing til framføring) tar opp 84% av denne delen, metaundervisning 5,3%, debatt eller diskusjon opptar 4,3%, og så har dei ein fjerde kategori dei kallar *anna*, som tar opp 6.4%. Lærarrolla er også del i studien, og identifisert under dei same kategoriane. Under kategorien framføring og verkstad, som er tilsvarande eit slik fordjupingsprosjekt eg har undersøkt, er læraren rådgivande og kan svare på spørsmål, og kommentere det dei jobbar med. I 40% av tilfella er ikkje læraren til stade, og etter framføringa gir læraren korte, vurderande kommentarar, som «takk» eller «fint». Kommentaraner er ukritiske, og lite rettleiande (Svenkerud et al., 2012). Dette er funn eg vil setje opp mot eigne funn i kapittel 5 Drøfting.

Eit anna interessant perspektiv fann eg i masteroppgåva til Kjersti Bartnæs Rygg, som spør om munnlege presentasjonar på ungdomstrinnet er ei oppvisning for læraren eller informasjonsformidling til medelevar (Rygg, 2010). Retorisk teori peikar på kor viktig mottakarmedvit er. Korleis kan ein appellere til lyttaren, gjennom å *engasjere*, *røre* eller *informere*, dersom lyttaren ikkje er kjend? Og kva innverknad har dette på fokuset til eleven? Dersom ein talar til to ulike mottakarar (medelevar og lærar) kan denne konflikten melde seg, og kven skal dei då appellere til, læraren eller eleven? Denne forskinga er aktuell då den inviterer til refleksjon kring planlegging og gjennomføring av presentasjonen.

All tidlegare forskning eg las har interessante perspektiv på det munnlege i ungdomstrinnet, men den mest aktuelle forskinga var også den mest omfattande; nemleg Hertzberg si kartlegging av ulike uttrykk for (praktisk) arbeid med det munnlege i undervisninga (2003).

Forskinga til Hertzberg viste at elevane fekk god trening i framføring gjennom hyppige presentasjonar, men at dei fekk lite rettleiing og undervisning i forkant av presentasjonen, eller konkret tilbakemelding etter. Funna til Hertzberg (2003), saman med ei seinare forskning ho gjorde saman med Svenkerud og Klette i 2012, avdekkar at opplæring i og kunnskapsformidling om det munnlege er svært lite utbreidd i grunnskulen, og står i stor kontrast til tidsbruken nytta til skrive- og litteraturoplæringa. Same forskning viser også at tidsfordelinga mellom den munnlege- og den skriftlege opplæringa er svært ujamn. Av 100% observert norskundervisning var berre 12% skjenka det munnlege i faget. 9 av 12% var nytta til førebuing av presentasjonar. Arbeidsprosessen – verkstaden – svarer altså til 84 av 100% av det munnlege arbeidet (Svenkerud et al., 2012). Dei resterande prosentane viser til samtalar og/eller undervisning om det munnlege som kompetanse og dugleikar, altså knappe 2% av den ordinære tidsressursen i norskfaget.

Andre funn i same forskinga var at elevane jobba skriftleg i førebuinga. Alle samla informasjonen i skriftlege dokument, og reviderte teksten etter kvart som dei formulerte innhaldet. Elevane hadde eit gjennomgåande fokus på innhald, samt at framføringane også hadde fokus på innhald som tungtvegande faktor. At innhaldet i elevpresentasjonane hadde med detaljar og mykje fakta stod fram som gjennomgåande. Hertzberg skildra også elevar som presenterte lesande av manus, og at læraren ikkje såg ut til å kommenterer dette. Også hos elevane verka opplesing av manus som noko venta og normalt, i presentasjonssituasjonen.

Funna får meg til å undre. Kvifor er det ikkje meir *metaundervisning* i det munnlege? Samt tid sett av til *øving* og *prøving* i kommunikasjon og formidling, for å fremje best mogleg erfaring og refleksjon om meiningsoverføring, samt mottakarmedvit? Er det ei felles forståing om at denne kompetansen best kan oppnåast ved gjentatt prøving og feiling i munnlege prosjekt, eller kunne elevane vore tent med ei meir systematisk opplæring også på dette feltet?

I likskap med mitt studium, nytta Hertzberg (2003) eit retorisk-analytisk perspektiv på forskinga (utgreiing om dette perspektivet i kapittel 2 Teori). Ho fann at hovudfokuset til elevane ser ut til å vera retta mot innsamling av kjelder og informasjon (*inventio*), samt tekstutforming (*dispositio* og *elocutio*), meir ennå å lære teksten (*memoria*) utanåt(*actio*)

(Bakken, 2016). Eg vil setje funn frå min studie opp mot desse funna i kapittel 4 Presentasjon av eiga undersøking og funn.

Ei masteroppgåve av Lene Storø og Stine Sørvik (2016) peikar på at det er ulikt korleis to lærarar definerer og forstår munnlege ferdigheiter, i forhold til korleis omgrepa er skildra og forstått i teorien. Deira funn indikerte at «munnlege ferdigheiter» er eit umedvite og underforstått omgrep i skulen, og forskarane spør om dette kan skyldast ytre press frå skuleundersøkingar, som til dømes PISA, der fokuset i stor grad er på andre områder i faget. Då det munnlege ikkje vert testa i like stor grad som andre fagområder, er det naturleg å tenke seg at emnet ikkje er like høgt verdsett hos lærarar, og spesielt skuleeigarar (Storø & Sørvig, 2016). Lærarane sine haldningar og interesser til eit enkelt fagområdet spelar inn på tidsdisponeringa i undervisinga, som igjen gjer posisjonen til det munnlege prissgitt enkeltpersonar (Svenkerud et al., 2012). Her blir lærarrolla trekt fram som ein avgjerande faktor i opplæringa, noko som gjer det naturleg å fylgje læraren si rolla også i mi forskning.

1.2.2 Kunnskapsløftet

Etter at læreplanen i norsk vart revidert i 2013 (NOR1-05) er norskfaget i grunnskulen tredelt til skriftleg- og munnleg kommunikasjon, og kultur, språk og litteratur. Min studie har konsentrert seg om munnleg kommunikasjon. Status til det munnlege har utvikla seg gjennom tidene, og det er interessant å ta eit kort tilbakeblikk i dei norsk læreplanane.

Språk som kommunikasjon gjennom verbalt uttrykk og kroppsspråk, altså det munnlege, vart etter M87 sidestilt med skriveopplæringa og kultur- og litteraturformidlinga (Hertzberg, 2003). I tidlegare læreplanar (Normalplan 39 og Mønsterplan 74) var det vektlagt eit fokus på funksjonen talen hadde, og det munnlege vart omtala som eit reiskap til læring, der språket var det viktigaste verktøyet (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012; M39; M74). I denne formuleringa kom det ikkje fram at det munnlege var gjenstand for kunnskap i seg sjølv, men noko som måtte forståast implisitt. I L97 endra nettopp det seg då det på ungdomstrinnet skulle gis ein eigen karakter i norsk munnleg. Den generelle delen i L97 omtala arbeid med det munnlege slik (L97):

I den munnlege delen av faget skal elevane få tilbod om ulike former for munnlege aktivitetar. Ein må sikre breidda i faget. Elevane må få prøve ut ulike sjangrar og måtar å framføre og presentere stoff på, nytte dramaaktivitetar for å oppleve, innsjå og formidle, og lytte til argumenta frå andre gjennom samtale, diskusjonar der alle er med.

Den generelle læreplanen ynskte å inkludere det munnlege som ein naturleg del av undervisninga. I teorien skulle dette truleg fungere, men i fylgje forskinga til Hertzberg (2003), samt forskning av Slettevold (2000), fann dei at lærarane trengte kompetanseutvikling og eit breiare fagleg tolkingssamarbeid for å kunne undervise i høve dei gitte kriteria. Lærarane kjente seg ikkje kompetente nok i fagfeltet. Her var det ikkje noko i vegen med dei gode intensjonane, men det tar tid å auka kompetanse hos lærarane i takt med læreplanar, skule- og samfunnsutvikling.

Språkhistoria fortel om ei utvikling frå ein munnleg talekultur til ein skriftleg. Etter at skriveopplæringa vart allmenn tilgjengeleg på i ei periode frå 15-1800-talet, var det ikkje lenger eit like stort behov for å memorere eller hugse. Det viktigaste kunne ein skrive ned, og dermed fekk ein fleire moglegheiter til kommunikasjon. Situasjonen slik vi kjenner den i vår samtid, tar vi i bruk skriftspråket med leik og letthet gjennom eit utal av medium. Skriftspråket har ei svært sentral rolle i vårt samfunn, og ber ein høg status. Det munnlege har ein lågare status, og er sett på som noko elevane skal vekse ut av (Hertzberg, 2003). Den skriftlege kulturen er med andre ord eit høgare steg i utviklinga, og det munnlege vil ikkje kunne sidestilla i kraft av sin eigen verdi. Hertzberg peikar på dette som svært problematisk då det munnlege treng å utviklast i opplæringsfeltet, og haldningar som dette i skulen vil stagnere den munnlege kompetansen hos elevane. Det nye opplæringsfeltet for munnleg kompetanse er per i dag forsøkt fordelt på alle fag, gjennom dei grunnleggande ferdigheitene.

Innføringa av grunnleggande ferdigheiter kom med Kunnskapsløftet i 2006. Desse skal vere del av den faglege vurderinga i kvart enkelt fag (Børresen, Grimnes, Svenkerud, 2012). Til tross for dette, avgrensar eg mitt studium til berre å omfatta norskfaget.

Liv Marit Aksnes og Sissel Høisæter fekk ansvar for å formulere krava til munnlege ferdigheiter i forarbeidet til Kunnskapsløftet, og vart i 2008 intervjuet i bladet «Betre skole». Der kjem det fram at berre ein liten del av det utførte forarbeidet deira, og breidda av det munnlege fagfeltet, var tatt med. Det munnlege er skildra med ei kort formulering i kunnskapsløftet sett opp mot lesing og skriving. Aksnes og Høisæter fortel at dette speglar realiteten i skulen i 2008. Det munnlege har svært liten plass i norskfaget. Dei sit samstundes med stor fagleg innsikt og ei forståing om at det munnlege er så mykje *meir* enn det som kjem fram i læreplanen. Aksnes omtalar framføringa som eit «sammensatt språk som krev samspill mellom innhold eller stoffutvalg, oppbygging, språkstil og framføring» (Brøyn, 2008). Det er dette samspelet eg ynskjer å sjå korleis etablerer seg hos elevane.

Aksnes har også i artikkelen «Muntlighet som fagfelt» presentert statusen til det munnlege i 2016, og legg til grunn nyare rapportar frå Utdanningsdirektoratet. Ho understreka at formuleringane av det munnlege i læreplanen er kraftig farga av retorisk teori. Likevel er ordet *retorikk* (les: retorisk) berre nemnt éin gong i kompetansemål for norskfaget etter tiande trinn. Det at ordet vert nytta så minimalt kan indikere statusen retorikk har i vår samtid. Dette vil eg kommentere nærmare i delkapittel 2.2 Retorikk.

Kompetansemålet som ligg til grunn for fordjupingsarbeidet i tiande trinn, er: «Presentere resultat av fordyping i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne og et språklig emne» (LK06). På tiande trinn er det eit litterært emne som er vektlagt. Vidare er dette kompetansemålet brote ned til lokale læringsmål, med desse formuleringane i oppgåveteksten (vedlegg 1): «Eg kan fordjupa meg grundig i eit emne. Eg kan framføra det førebudde emnet med gode stikkord og utdjupande forklaringar. Eg kan arbeida strukturert og koma fram til eit godt resultat. Eg kan laga ei god og grundig kjeldeliste.»

Vurdering av presentasjonen utgjer ein stor del av elevane si standpunktvurdering. Eg gjer ein analyse av kompetansemålet og dei lokale læringsmåla i delkapittel 2.5 Kunnskapsløftet og kompetansemål. Dette seier noko om forholdet mellom arbeidsprosessen og formålet med det munnlege arbeidet.

1.3 Problemstilling og forskings spørsmål

Ut frå mitt innblikk i tidlegare forskning på munnleg arbeid, ynskjer eg å undersøke sjølve førebuingprosessen til elevane, og kva som karakteriserer den. Problemstillinga mi er: ***Kva karakteriserer elevane sine arbeidsprosessar med å finne og organisere stoff, og utvikle manus, fram mot ein munnleg presentasjon?***

For å svara på problemstillinga mi har eg vore i feltet og observert og intervjuet elevar og lærar, samt samla inn arbeidsdokumenta deira. Eg skil mellom *aktiviteten* i arbeidsprosessen, og har eit forskings spørsmål knytt til det, og eit anna forskings spørsmål knytt til kva som karakteriserer det *skriftlege* arbeidet. Saman dannar dette mitt grunnlag til å svare på den overordna problemstillinga. Mitt fyrste forskings spørsmål er: *kva karakteriserer arbeidsmetodane til elevane, og kva faktorar ser ut til å ha innverknad på vala av fordjuping?*

Fordjupingsarbeidet var individuelt og det var derfor få faglege diskusjonar å observere. Mykje datamateriale er derfor frå intervju. Resultat og analyse av feltarbeidet blir presentert i delkapittel 4.2 Karakteristiske funn i fasane.

Som forskinga til Svenkerud Klette og Hertzberg (2012) viste er læraren er ein av faktorane med stor innverknad på tidsdisponeringa og haldning til emnet. For å kunne seie noko om læraren og den faktoren han spela i arbeidet, har eg samla observasjonane av lærar-elevrelasjonen i ein eigen kategori. Funna vert presentert i delkapittel 4.2.6 Lærar-elevrelasjonen. Fokuset mitt er likevel på eleven, og dei ulike faktorane som spelar inn i hans og hennar førebuing til den munnlege presentasjonen.

Den andre delen av undersøkinga er knytt til dei skriftlege formuleringane elevane gjer i manus. At dei skal laga eit skriftleg manus er presisert i oppgåveteksten (vedlegg 1), noko som gjorde det mogleg for meg å gjere ein dokumentanalyse av dei. Det er interessant kva sakkunnskapar elevane har samla, og kva utforming dei har gjort av innhaldet. Retorisk teori, som ligg til grunn for denne undersøkinga, har omgrep for denne typen sakkunnskap (*spesifikk topos*) og måten denne kunnskapen vert organisert på (*generell topos*). Omgrepet *topos* (flt. *topoi*) kjem i seg sjølv av det greske ordet for ‘stad’ (Høisæter, 2018), og skal i denne samanheng forståast som framstillinga, eller den ‘staden’ eleven vel sitt perspektiv frå, i fordjupingsarbeidet. I lys av hermeneutisk teori kallast dette for *forståingshorisont*. Den lærande kan berre forstå ny kunnskap ut frå sin noverande forståingshorisont (Kjørup, 2, 2008), altså frå det utgangspunktet han har. Dette skal eg utdjupa nærmare i delkapittel 2.2.3 Toposlæra. Mitt andre forskingsspørsmål ligg til grunn for dokumentanalysen, og er: *Kva karakteriserer innhaldet, strukturen, og dei språklege formuleringane i elevmanusa?* I arbeidet med å svara på denne har eg utført to analysar av dokumenta. I den første analysen (vedlegg 18a) gjer eg ei *topologisk analyse*, der eg ser etter elevane sine spesifikke- og generell *topoi*, samt om informasjonen i tekstane kan utdjupa fasane i den retoriske arbeidsprosessen. Den andre analysen eg gjorde av manusa er ein *strukturanalyse* i lys av *tekstteori* (vedlegg 18b).

Det er venta at elevar i tiande klasse har ein viss kompetanse i å formulera og uttrykka seg, både munnleg og skriftleg. Til tross for at dette er ei undersøking av det munnlege, er det å arbeida skriftleg ein naturleg del av dette arbeidet, også i fylgje retorisk teori. Tekstteori indikerer kva *teksttype* ein har med å gjere. Det er ikkje opplyst i elevoppgåva krav til sjanger, eller kriteria til struktur. Det vil seie at elevane må gjere ei vurdering av korleis dei vil strukturere stoffet. Eg skil mellom *sjanger* og *teksttype*, og støttar meg til Kjersti Rongen Breivega (2016, s. 51) si presentering av tekstteori, samt definisjon av teksttypar, i lys av tekstlingvistisk tradisjon. Ho forklarar omgrepet slik: «Teksttypar er konvensjonelle framstillingsformer som eksisterer uavhengig av ein konkret ytringskontekst». I denne samanheng kan ein seie at elevtekstane har ein struktur der innhaldet vert framstilt, som er

uavhengig av den munnlege konteksten dei er produsert til å fungere i. Breivega omtalar desse framstillingsformene som *superstrukturar*. Meir om dei ulike framstillingsformene – *superstrukturane* – i delkapittel 2.4.1 Teksteori og 2.4.2 Superstrukturar.

Denne undersøkinga søkjer å seie noko om kva strategiar elevane nyttar for å løyse det munnlege arbeidet, og dermed noko om den munnlege kompetansen elevane har i tiande klasse. Forskingsprosessen har gått over ti månader, og blir presentert under.

1.4 Disposisjon av oppgåva.

Dette er eit kvalitativt studium som skildrar korleis elevar jobbar fram mot ein munnleg presentasjon. Disposisjonen er bygd opp over **IMRoD**-strukturen for vitenskaplege artiklar, og vil etter dette **I**ntroduksjonskapitlet presentere teori som eit rammeverk for studien, **M**etodisk arbeid i feltet, **R**esultat av undersøkinga og **D**røfting av resultat opp mot teori og tidlegare forskning. Avslutningsvis vil eg summe opp innhaldet og konkludere.

I lys av tematikken, det munnlege, er vitenskapssynet mitt inspirert av prinsippa frå retorisk teori, som er eit 2500 år gamal syn på språk og formidling. Tradisjonen er mangfaldig og stor. Eg ser det naturleg og logisk å legge prinsipp av teorien til grunn i mi forskning på munnleg arbeid. Eg har retorikk også som fagteori, og nyttar *den retoriske arbeidsprosess* som analyseverktøy til empirien. Denne arbeidsprosessen har fem fasar for korleis produsere og setja saman ein tale, men kvar fase har fokus på ulike delar i framdrifta. Den siste fasen er *actio*, og omfattar sjølve presentasjonen. Eg har mindre fokus på denne, og meir på dei fire før. Eg har sett etter korleis dei retoriske fasane kom til syne i førebuinga, og kva som tilsynelatande er viktigaste fase for elevane. Er det slik som Hertzberg fann i 2003, at det er innhaldet (arbeid i *inventio* og *dispositio*) som er viktigast, medan framføringa er sekundært? Meir om den retoriske arbeidsprosessen i delkapittel 2.2.2. Den retoriske arbeidsprosessen, samt utgreiing om bruken av fasane som analyseverktøy i delkapittel 3.5 Analyse.

Resultata blir drøfta i kapittel 5, sett opp mot teori, før eg avslutningsvis prøver å samle hovudfunna i eit forsøk på å svare på problemstillinga i kapittel 6 Avslutning og konklusjon.

2 Teori

2.1 Val av vitenskapsteoretisk perspektiv

Denne studien har, som nemnt tidlegare, retorikk som teoretisk rammeverk og vitenskapssyn. Kapitlet vil presentere det retoriske synet på språk som katalysator til all erkjenning, læring og samhandling, samt danne fundamentet til min vitenskaplege ståstad. Eg har ein retorisk-konstruktivistisk ståstad i mi forskning. Dette skal forståast i semje med retorikken sitt menneskesyn, samt eit syn på læring gjennom språkleg dialog og forhandling. Konstruktivisme skal her forståast som sosial læringsteori, der læring, forståing og erkjenning er noko som vert til hos den lærande, i samspel med andre (Kjørup, 2, 2008).

Kapitlet er eit uttrykk for min teoretiske ståstad, – mine teoretiske *topoi* –, og legg premissa for analysen eg har gjort av elevane si arbeidsprosess, samt dokumentanalysen. Teorien vil verta nærmare utdjupa i delkapittel 2.2.2 Den retoriske arbeidsprosessen, 2.2.3 Toposlæra og 2.4 Språkteori. Kapitlet seier også noko om det retoriske perspektivet på læring, kommunikasjon og formidling i delkapittel 2.3 Retorikk og sosial læringsteori.

Søren Kjørup forklarar vitenskapsteori som *metavitenskap*. «Videnskapsteori handler om de forskjellige videnskaber; videnskapsteori er altså metavidenskap» (Kjørup, 1, 2008, s. 20). Det er med andre ord teori om teoriar. Vitenskapsteori er eit nivå høgare enn sjølve fagteorien, og stiller spørsmål med grunnlagsproblem (Postholm, 2010). Dette er vitenskapsteorien sin filosofiske del: erkjenningsteoretiske -, verditeoretiske- og ontologiske spørsmål, der *ontologi* handlar om kva som eksisterer, og kva som ikkje eksisterer, og kva ting djupast sett *er* (Kjørup, 1, 2008, s. 21), og sorterer kunnskap og fakta, *epistemologien*, slik den er erkjent logisk.

Retorikk som vitenskapsteori set eit utgangspunkt for forskinga der diskusjonen ikkje treng konkludere med noko konstant, som éi sanning, men peikar på det *sannsynlege*. Teorien gir dermed gode rammer for kvalitativ forskning, i analyse av empiri og diskusjon av funn. Kjørup (2008, 2, s.12) skildrar retorikken slik:

Ved således å være en gennemtænkt «huskeliste», bliver retorikken imidlertid også en «tenkemåde», på kommunikasjon i særdeleshed og på menneske i almindelighed. Som man kan regne ud, opfatter retorikken kommunikation ikke blot som en slags «neutral» meddelen sig, men som en strategisk handelen, en bevidst målrettet aktivitet, vendt mot en tilhørerskare – en målgruppe ville man sige i moderne

kommunikasjonsteori – med bestemte forutsætninger i form av ønsker, viden, følelser osv. Allerede heri ligger naturligvis en menneskeoppfattelse gemt: Mennesker er ikke blot rasjonelle væsener, men også emotionelle. Talaren må derfor sørge for på en gang at belære, fornøye og bevæge (*decere, delectare, movere*) sit publikum.

Sitatet presenterer retorikken som ei grunnplattform for all form for kommunikasjon med intensjon. Vitskapssynet er, som nemnt over, ikkje berre ein «tænkemåde», men i fylgje Høisæter (1992) «ein overordna heilskapleg teori om kva språk og formidling er». Teorien er del av den humanistiske tradisjon og set menneske i sentrum. Retorikk «omfattar både erkjennings- og handlingssida ved språket, og er prega av vilja til å sjå menneske, språket og omgjevnadane i ein samanheng» (Høisæter, 1992). Det er spesielt perspektivet på menneske og språket, og ikkje minst det grunnleggjande om formidling, som gjer denne teorien aktuell for mi forsking på det munnlege i ungdomsskulen.

Retorikk var teori om talekunst. Læra er den eldste i humaniora sin tradisjon, og fortel om korleis ein best mogleg kan utforma og utføra ein innhaldsrik og overtydande tale. Med ei slik omtale skulle læra isolert sett passa godt i fagleg opplæring av det munnlege i grunnskulen. Retorikk er nemnt i kunnskapsløftet, men berre i eitt kompetansemål. Når det er sagt, har eg ikkje til hensikt å presentere retorikk som forslag til fasit for korleis elevane *burde* gått fram. Tradisjonen skildrar *kva* som er ein god tale, kva faktorar som spelar inn, og ikkje ei oppskrift. Eg har ei analytisk tilnærming til det som skjer i forskingsfeltet, *ontologien*, i observasjonar av arbeidsprosessen til elevane, og nyttar retorisk teori som analyseverktøy. Meir om dette i delkapittel 2.2.2 Den retoriske arbeidsprosessen.

Dei humanistiske vitskapane, og vår tenking om dei, er sterkt influert av synet på verda som ligg i den retoriske tradisjonen (Kjørup, 2, 2008), men historia har sett merke i retorikken sitt omdømme, og gitt den dårleg status. I fylgje teorien er *det gode* eit overordna ideal; rett forståing, rettferd og det mest sannsynlege. Læra kunne (og kan) likevel bli brukt til vonde føremål. Tradisjonen sitt syn på menneske og danning gjorde talaren sjølv ansvarleg for innhaldet, samt kva innverknad det kunne ha på tilhøyrarane. Å gjera talaren ansvarleg vart del av danningsutviklinga.

Det er interessant å studera retorikken i eit historisk perspektiv, men det er ikkje relevant for denne studien. Det som er relevant for å gi eit metaperspektiv for analysen og til drøftinga, er å greie ut om retorikk i praksis.

2.2 Retorikk

Den klassiske retorikken famnar om mykje meir enn berre *overtydande tale*. Den understrekar også verdien av *å verta overtydd* (Kjeldsen, 2014). Vi forstår verda slik vi erkjenner den, og i det sosiale fellesskapet er det menneske som erkjenner. I samhandling med andre står språket i ei særstilling. Det er gjennom språket vi samhandlar, diskuterer og erkjenner (gjennom sjølv å verta overtydd av andre). Språket blir i så måte eit verkty for ny kunnskap. Med eit retorisk perspektiv ser ein koplingar mellom kommunikasjon og læring (danning), med språket som felles faktor. Det er med støtte i denne teorien eg har utført forskinga mi. For å oppnå ei felles forståing av kva retorikk er i praksis skal eg presentere teorien med støtte frå Kjeldsen (2014) og Høisæter (1992).

2.2.1 Retorikk i praksis

Aristoteles forklarte retorikk som «...evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale» (Aristoteles, 2006, s. 27). Kunsten å overtale går igjen, men skal ein verkeleg forstå retorikk som vitskapssyn må ein sjå forbi dette. Kjeldsen og Høisæter har ulike framgonger i sine skildringar av retorisk praksis. Medan Kjeldsen skildrar teorien inndelt i retorikk som praksis, historisk, som samfunnsdannande, som menneskesyn, som fag og som makt og avmakt, har Høisæter ein meir heilskapleg framstilling.

Kjeldsen (2014) uttrykker at retorikk i praksis er korleis vi påtalar, forsvarar, unnskyldar, tilrår og åtvarar, minnst og skapar fellesskap. Det vi seier og gjer vil alltid ha som mål å passe inn eller tilpassast kommunikasjonskonteksten (*kairos*), og kan forklarast som retorisk kommunikasjon. Eit døme på ein slik situasjon kan vera kva medelevar seier i respons til ein klassekamerat som nett har hatt eit munnleg foredrag. Her er det ikkje *reglar* for kva ein skal seie eller ei, men normer som tilseier at ein bør anerkjenne aktøren, og gjerne (les: helst) med oppmuntrande ord. Her kan ein seie at praksisen, og situasjonen den opptrer i, er retorisk. Det er gitt i situasjonskonteksten korleis det er venta å kommunisere.

Høisæter (1992) forklarar at «retorisk teori er kommunikasjonsteori (...)», og det er sendarinstansen som står i sentrum. Ut frå *formålet* med talen vil sendar tilpasse innhald og formulering til målgruppa. Retorikk er, som nemnt tidlegare, læra om korleis formidle ein innhaldsrik og vel formulert tale, med potensialet om å treffe målgruppa med slagkraft. Læra spring ut av oldtida sitt Grekenland og Roma, der den munnlege talen stod sterkt.

Retorikk som talekunst fungerte som kunstteori fram til romantikken. Kunnskap om menneske var viktig, og peika på menneskesynet i teorien; menneske med fornuft, kjensler og vilje (Kjørup, 2, 2008). Kunnskap om eit lyttande menneske var eit viktig fokus for sterk nedslagskraft. Kunsten å tala var å tilpassa talestilen (*aptum*) til talesituasjonen (*kairos*), og det stod fram tre stilnivå for talen i framlegginga av ei sak. Aristoteles såg på talaren, talen og tilhøyraren som retoriske ressursar. Alle tre partane kan på sine måtar medverke til overtyding. Det var derfor viktig for han å skilje mellom talaren sine fagtekniske midlar til prov, og dei ikkje-faglege, ikkje-tekniske prova som vart presentert i ein tale. Dei vitigaste midlane til prov hos talaren, som retorikken sjølv har skapa, er *ethos*, *pathos* og *logos* (Andersen, 2012, s. 33-34). Høisæter omtalar uttrykka som talestil, eg nyttar appellformer som omgrep i min seinare omtale av talestilane. Høisæter skildrar stilnivåa slik (1992, s. 3):

Stilnivåa er dei tre måtane *persuasio* (overtyding) kunne skje på. Ein har intellektuell *persuasio*, *logos*, ein appell til forstanden, og to former for emosjonell *persuasio*, *ethos* og *pathos*, som appellerer til kjensler.

Logos-taler utgjer lågstil, formålet var først og fremst å læra tilhøyrarane noko. (...) Ethos er ei stabil, varig kjensle som talaren kunne overføre til tilhøyrarane ved å overtyda dei om at han sjølv var eit godt menneske. Ethos-talen er mellomstil, formålet er (...) å underhalde. (...) Pathos er ei sterk kjensle som oppstår momentant i tilhøyraren. Pathos-talen er høgstil. Formålet er å røra, bevega og skaka (*movere*). (referanse)

Formidling av ein tale kan vera svært ulikt. Det kjem an på kommunikasjonsteksten, som igjen er situasjonsavhengig. For å kunne overtyde nokon må ein i fylgje retorisk teori, både ha kunnskap om menneske, om saka og om tekstformulering (Tekstomgrepet skal her omfatta både munnlege- og skriftlege tekstar). «Den som holder en tale, skal ikke bare «tale». Han skal gjøre tre forskjellige ting: *belære*, *behage*, *bevege*» (Andersen, 2012, s. 42). Talarar med denne *kunnskapen* og desse *ferdigheitene* står fram som talekunstnarar.

Retorikken skildrar kva som gjer ein tale god, noko som dannar grunnlag for kvifor teorien passar mitt studium. Høisæter (1992) omtalar 'oppskrifta' som «fem disiplinær», Bakken (2016) «de retoriske forarbeidsfasene» og Kjeldsen (2014) «planleggingsfasen». Eg omtalar dei som *den retoriske arbeidsprosessen*.

2.2.2 Den retoriske arbeidsprosessen

I fylgje retorisk teori skjer førebuinga til talaren gjennom fem fasar, altså, *den retoriske arbeidsprosessen*: idéfasen med stoffinnsamling og utforming av argument (*inventio*), oppbygging av disposisjonen av talen (*dispositio*), den språklege utforminga (*elocutio*) av den, til innøving (*memoria*) og sjølv presentasjonen (*actio*) (Andersen, 2012, s. 43; Kjørup, 2, 2008, s. 13).

Inventio er idéfasen og research-delen. Her plantar talaren motivasjon og formål inn i sin tale. Det er i denne fasen fokuset og budskapet blir etablert, det utgangspunktet talaren har for å tale om tema. Talaren vil ut frå det som er naturleg for henne gjere grep for å fremje sine argument til saka, sine *spesifikke- og generelle topoi*. Kjørup (2018, 2, s. 13) skriv om inventio at fasen handlar om å samle stoff, for så å handle om den logiske utforminga av stoffet. Meir om dette i delkapitel 3.2.3 *Toposlæra*.

Dispositio handlar om ordning av stoffet (Andersen, 2012, s. 46), «Disponeringa hjelper taleren til å få tak på stoffet; den tjener altså inventio. En god disposisjon gjer også talen lettere å huske; den tjener altså memoria. Men først og fremst er disposisjonen myntet på publikum» (Andersen, 2012, s. 46). Måten talen er disponert må vera logisk, slik at det også tenar til overtaling.

Ein deler hovudsakleg talen i grunnstruktur over tre deler: innleiing, hovuddel (*corpus*) og avslutning. Innleiinga opnar slik at den fangar merksemd og vekker sympati (*exordium*), og skal innehalde ein presentasjon av kva saken dreier seg om (*narratio*), før talaren formidlar kva som kjem vidare i talen, og korleis den er bygd opp (*partitio*). Hovuddelen samlar i all hovudsak argumentasjon for eige standpunkt (*confirmatio*), og argument mot motstandaren sine synspunkt (*refutatio*). Avslutning (*conclusio*) inneheld gjerne ei oppsummering av innhaldet (*recapitulatio*) (Kjørup, 2, 2008, s. 13-14).

Elocutio handlar om den språklege formuleringa av talen som er tilpassa kommunikasjonskonteksten (*aptum*). Fasen omfattar i snever forstand stillæra, slik vi kjenner den frå skriveopplæringa i vår samtid, og er eit av dei elementa frå retorikken som har vore lettast å ivareta frå retorikken etter 2. verdskrig (Kjørup, 2, 2008). Fasen fokuserer på appellform og mønster som har ein ynskja effekt i høve budskapsformidlinga til målgruppa. Språkformuleringa har det overordna målet om best mogleg *effektiv* kommunikasjon, med bruk av låg-, mellom- eller høgstil. Bruk av metaforar, gjentaking, samanlikning og forsterking i form av overdrivingar med meir, er døme på språklege verkemiddel ein kan

nytta for å nå treffe målgruppa, men som er mest kjent frå sjangerlæra. Den språklege formuleringa er spesielt viktig med tanke på heilskapen i talen (rettskriving i språk, tekstbinding, klarleik i budskapet, utsmykking og hensiktsmessig språkval), og ein del der ein spesielt jobbar med ord og uttrykk (Kjørup, 2, 2008, s. 15).

Memoria er den fasen der teksten skal lærast utanåt. Fenomenet er vanleg i teateret og ved talarar som blir karakterisert som *gode*. Det å lytte til nokon som talar tilsynelatande fritt og med stor innleving skapar tillit (*peitho*) og det styrkjer talaren sin (*ethos*). Lyttaren kan tenkje at budskapet kjem frå hjarte, då han eller ho talar så fritt. På denne måten har det å vera fri frå manus mange fordelar. Ein får høve til å verke overtydande ved ekstra kraft i stemma og bruk av kroppslege gestar, og kan nytta energien andre stadar. I eit historisk perspektiv var ikkje eit skriftleg manus mogleg, men sjølv om det er fullt mogleg i dag, legg ein likevel vinn på å tala mest mogleg manusfritt.

Siste fase er sjølv framføringa av talen, **actio**. Det er då talaren sin appell, *logos*, *ethos*, *pathos*, kjem til uttrykk. Logos-talen har som føremål å opplyse og informere og lære, og er karakterisert som lågstil. Talen må vera sann og med kunnskap eller informasjon som er av interesse for lyttaren (Høisæter, 1992). Ethos er når talaren prøver å verke truverdig og vinne fram med budskapet ved å skapa tillit, og stå fram som eit godt førebilete. Denne appellen er ein *mellomstil*. Pathos-talen ynskjer å vekkje sympati og engasjement hos lyttaren. I fylgje retorisk teori er dette *høgstil*. Begge dei siste formene har som mål å vekkje engasjement og oppmode til handling agering.

Dei fem fasane (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio*) dannar den retoriske arbeidsprosessen. Det er ei logisk og kronologisk framgang talaren gjer, for å førebu og formidle ein god tale. Med desse fasane som analyseverktøy for min empiri vil eg kunne seie noko om kva fase det ser ut til å elevane jobbar mest med, og kva ytre faktorar som ser ut til å verke inn på vala deira. Ein del tidlegare forskning har hatt fokus på *actio*. Eg har ynskje om å sjå hovudsakleg på arbeidsprosessen, og vel dermed å sjå mindre på denne fasen. Funn i dokumentanalysane vil eg diskutere opp mot funn i desse fasane, og drøfte kva fasar elevane med fordel kunne ha jobba meir med i førebuinga.

2.2.3 Toposlæra

Toposlæra er *felles* for dialektikken (teori og metode for samtalen) og retorikken (teori og metode for foredrag). Den tradisjonelle dialektikken, som bygger på omgrepsanalyse, diskusjon og dialog, og er «et reiskap i erkjenningarbeidet» (Andersen, 2012, s. 141),

harmonerer ikkje med nyare kommunikasjonsteori. Retninga er opptatt av sanning, og om å trengje inn i omgrep med mål om å bestemme riktig innhald, gjennom samtalen. Slik dialektikken tradisjonelt er nytta i opplæringsssamanheng (IRE: Spørsmål for riktig svar), som instrumentalisme, fungerer ikkje saman med nyare, moderne opplæringspedagogikk. I retorisk teori, derimot, er *topologien* framleis aktuell.

Topos er gresk for «stad», og er utgangspunktet ein har når ein skal presentere ei sak. Ein *topos* fungerer altså som det perspektivet det konkrete emne omtales i lys av (Andersen, 2012). Høisæter (2018) skildrar *toposlæra* som 'staden' der talaren hentar argument til ei sak. Saka er framstilt frå talaren sitt perspektiv, sin *topos*. I dokumentanalysen er det interessant å sjå etter kva perspektiv elevane har i møte med fordjupingsemnet, og korleis det blir uttrykt i teksten.

Argument og framstillinga av ei sak vert etablert i *inventio*fasen. Her bestemmer eleven emne han skal fordjupa seg i, og korleis han språkleg skal presentere det. «*Topologi* dreier seg såleis både om argumenta i ei saksframstilling og om korleis ein finn desse argumenta, med andre ord om *topoi* som system og metode» (Høisæter, 2018, s. 2).

Aristoteles skil mellom *spesifikke*- og *generelle topoi*. Medan *spesifikke topoi* er knytt til den konkrete sakkunnskapen om det aktuelle emnet, er dei *generelle topoi* «synspunkter som kan brukes i alle slags diskusjoner og anvendes på enhver sak» (Andersen, 2012, s. 154; Aristoteles, 2006; Høisæter, 2018). I «Retorikkens hage» (2012) viser Andersen til vanlege *topoi* hos Aristoteles, Cicero og Quintilian, som alle er kjende retorikarar. Enkelte perspektiv på ei sak, ser ut til å vera uavhengig av saka. Ein kan til dømes finne historiske aspekt, endringar, lovar og reglar om ulike fenomen om kva som helst emne. Det er slike perspektiv Aristoteles kallar *generelle topoi*. Gjennomgåande hos han er dei generelle *topoi* som set saka opp som mogleg/umogleg, har skjedd/har ikkje skjedd, motsetnadar, analogiar, årsak/verknad, konsekvens, samanheng, likskapar, større/mindre. Alle desse representerer strukturar for å finne argument for og synspunkt til, i ei saka. I mitt studium skal eg sjå etter kva *topoi* (generelle og spesifikke) som er å finne i manusa til elevane.

Arbeidsdokumenta til elevane er ikkje formulert til å vera eit skriftleg produkt, men som manus. Etter å ha sett presentasjonane var det likevel ei kraftig i overvekt av elevar som las frå manus, noko som gjer dei skriftlege dokumenta svært relevante i drøftinga av *actio*. I denne påstanden tar eg (naturlegvis) atterhald om at den skriftlege teksten i seg sjølv vert gjort munnleg levande i formidlinga, noko det skriftlege i eiga kraft ikkje kan.

I strukturanalysen av dokumenta (delkapittel 4.3.2 og vedlegg 18b) ser eg dei spesifikke- og generelle topoi som inngåande i *superstrukturar*. Manusa har ein struktur som står fram som uavhengig av ytringskonteksten, og desse strukturane har komponentar som passar med topologien. Eg skal utdjupa påstanden min i delkapittel 2.4 Språketeori, og viser til funn i analysearbeidet i delkapittel 4.3.2 Resultat av dokumentanalyse 2: Strukturanalyse.

2.3 Retorikk og sosial læring

Gjennom språket er det menneske forstår, og vår forståing kjem til uttrykk ved at me formidlar den (Kjeldsen, 2014). Retorisk teori omtalar erkjenning og ny læring som eit resultat av språkleg argumentasjon. Det er ikkje før ein skal formidle vidare det ein trur ein kan, at ein verkeleg må spørje seg sjølv om ein har forstått, eller erkjent det riktig. Når ein skal formidle noko til andre tilpassar ein språket til mottakaren. Her harmonerer retorisk teori med sosial læringsteori.

Sosial læringsteori skal forståast som teori som legg vekt på læring gjennom observasjon av, og samhandling med, andre (Woolfolk, 2006). I møte med den norske skulen er det spesielt utviklingspsykologiane Piaget og Vygotskij som i dag dominerer dei pedagogiske grunnsyna. Begge set språket i ei særstilling for læringsutvikling. Medan Piaget er mest kjend for sin utviklingsteori og ser på læring som eit resultat av utvikling, meiner Vygotskij at prosessen er motsett; først kjem læringa, før ein ser utviklinga som eit resultat av den. Vygotskij forklarar det slik (Vygotskij, 2001, s. 190):

Tankens forhold til ordet er ikke en ting, men en prosess, en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake fra tanke til ord og fra ord til tanke. Under denne prosessen gjennomgår forholdet mellom tekning og ord forandringer som i seg selv kan betraktes som utvikling i funksjonell betydning. Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; den blir til gjennom dem.

Vygotskij sitt språksyn kling godt saman med retorikken sitt; språket gjev grunnlag for tanken. Det vil seie, at tankane i vårt indre, har same struktur som samtalar med andre. Skilnaden er at me former for- og motargument sjølv, og åtferda vår er uttrykk for vår erkjenning, og kva som er riktig i den bestemte situasjonen (Woolfolk, 2006; Kjeldsen, 2014). Utrykk og innhald er så tett knytt saman i språket. Endrar ein på den eine faktoren vil det påverke den andre. Kjeldsen forklarar det slik (Kjeldsen, 2014, s. 93):

(...) retorikken hevder at både språk og erkjennelse samt uttrykk og innhold er tett forbundet. Vi forstår ved å formidle. Endrer vi uttrykket, endrer vi innholdet og dermed karakteren av den retoriske handlingen.

Den retoriske handlinga er situert. Det vil seie at den må sjåast i lys av den sosiale praksisen den står i (Säljö, 2006). Det som blir ytra kan berre vere uttrykk for erkjenninga eller forståinga den talande har om ei sak i den bestemte konteksten. Det er naturlegvis derfor talaren uttrykker seg på nett den eller den måten, og seier det nett slik han gjer. Berre på denne måten kan han vinne gjennom med si meining, ytring og appell.

Retorikken ser menneske som ein kompleks heilskap av tanke, kropp og kjensler. Tredelinga er symmetrisk, som betyr at fornufta, kjenslene og viljen er ein heilskap i talaren (Kjeldsen, 2014). Ser ein slik på talaren, må også dette menneskesynet gjelde lyttaren. Like viktig er lyttaren si fornuft, kjensle og vilje medan han lyttar til talaren, og vilje til å verta overttydd.

2.4 Språkteori

Manusa har ein struktur som står fram som uavhengig av ytringskonteksten, og desse strukturane har komponentar som passar med topologien. Eg skal utdjupa påstanden min i delkapittel 2.4 Språkteori.

I tillegg til retorisk teori har eg lese Breivega si doktoravhandling, og hennar bruk av *superstrukturar* i analysen av vitenskaplege artiklar. Under kjem ei utgreiing av kva som ligg i omgrepet superstruktur, samt ein presentasjon av min bruk av tekstteori. Gjennom dokumentanalysane ser eg etter kva *teksttypar* manusa representerer, kva (spesifikke- og generelle) topoi som er mogleg å identifisera, for å kunne seie noko om kva munnleg kompetanse elevane har.

2.4.1 Tekstteori

Breivega har i si doktoravhandling skrive om argumentasjonsstrategiar i vitenskaplege artiklar, og nytta *superstruktur* som analyseverktøy. Hennar studium går ut på å studere og analysere vitenskaplege artiklar ved hjelp av tidlegare tekstteori frå van Dijk, Hoey, Tirkkonen-Condit og Adam (Breivega, 2003). Dokumenta eg skal analysere i min studie er ikkje skrive for å lesast av ein mottakar, men er eit manus eller eit arbeidsdokument i arbeidsfasen for ligg til grunn for formidlinga. På bakgrunn av dette vil eg tilpasse Breivega sitt analyseverktøy til mitt materiale, men eg kjem til å støtte meg til dei koplingane ho gjer mellom teksttypeomgrepet frå Werlich og komponentane i dei ulike superstrukturane hos van Dijk, Hoey, Tirkkonen-Condit og Adam. Breivega argumenterer at heile tekstar ikkje fylgjer ein superstruktur aleine,

men ofte er ein kombinasjon av fleire, altså; funna hennar indikerer ein bruk av superstrukturar på *deltekst*-nivå. Med deltekst meiner ho at dei enkelte strukturane (*narrativ, deskriptiv, argumenterande og PL-modell*) er å finne i delar av tekstar, men sjeldan som ein struktur over ein heil tekst. Eg tar dette med meg inn i min eigen analyse.

Med superstruktur refererer ho til teksten på eit funksjonelt nivå, og viser til at delar av teksten er atkjenneleg som gjentakande strukturar det er mogleg å hente ut av ein vitskapleg tekst. Werlich viser til det same, og poengterer det kan vere like vanleg å finne *narrativ* i meir deskriptive teksttypar, som til dømes handlingsreferat i ein reportasje, eller at ein finn deskriptive utgreiingar i ein skjønnlitterær, *narrativ, sjanger*, som til dømes ein roman. Breivega diskuterer omgrepet *teksttypar* opp mot den tradisjonelle forståinga av *sjanger*, og peikar på at det ikkje vil vera mogleg å nytte desse omgrepa om ein annan (2003, s. 110). Eg kjem til å støtte meg til Breivega si forklaring av teksttypar slik ho set det i kontekst med superstrukturar (2016, s. 51):

Vi står i ein tekstlingvistisk tradisjon med Werlich (1976), van Dijk (1980), Hoey (1983), Tirkkonen-Condit (1985) og Adam (1992) som sentrale inspirasjonskjelder. Grovt skissert vil dette seie at for oss er teksttypar grunnleggjande måtar å organisere tekst på som å beskrive (deskriptiv teksttype), fortelje (*narrativ teksttype*), forklare (ekspositiv teksttype), grunnge synspunkt (argumentativ teksttype) og instruere (instruktiv teksttype). Teksttypar er konvensjonelle framstillingsformer som eksisterer uavhengig av ein konkret ytringskontekst.

I ei større oppgåve ville det vore naturleg å greidd ut om dei ulike tekstteoretiske superstrukturane Breivega nyttar, men i denne oppgåve vel eg å berre kjapt presentere kva som ligg til grunn for analysereiskapen eg har nytta. Denne oppgåva søker å kunne seie noko om *kva som karakteriserer elevane sine arbeidsprosessar med å finne og organisere stoff og utvikle manus, fram mot ein munnleg presentasjon*. Arbeidsdokumenta deira er eit uttrykk for kva dei har samla av innhald og korleis dei presenterer det. Dokumentet vitnar om det endelege resultatet av fordjupinga. Teksten kan vera med å indikere elevane sitt perspektiv, definerte rammer og kva teksttype dei stør seg til. Eit analyseverktøy til dokumentanalysen vil derfor vera lånt frå dei same tidlegare tekstteoretikarane som Breivega viser til (van Dijk, Hoey, Tirkkonen-Condit og Adam), då desse har bestemte komponentar som indikerer om

teksten er formulert *narrativt, deskriptivt, argumenterende* eller som ein *Problemløysingmodell*. Under kjem ei kort utgreiing om dei ulike.

2.4.2 Superstrukturar

Omgrepet superstruktur vert her nytta for å skildre tekstforståinga på eit *funksjonelt* nivå, det vil seia kva funksjon strukturen i ein tekst har. Forståinga bygger på van Dijk si formulering: «the schematic form that organizes the global meaning of a text» (van Dijk, 1980, s. 108).

Breivega understrekar at van Dijk ikkje er konsekvent i si forklaring av superstrukturar, sett i lys av heile tekstar, eller på deltekstnivå. I mi dokumentanalyse nyttar eg strukturane på heiltekst- òg deltekstnivå. I tekstanalysen ser eg etter trekk frå dei ulike superstrukturane, nokre funn er på heiltekstnivå, andre i delar av teksten.

Den *narrative* superstrukturen bygger på komponentar som *orientering, komplikasjon, resolusjon, og koda*. Dette er den klassiske oppbygginga av ei forteljing. Orienteringa fortel om situasjonen, konteksten. Komplikasjonen om ein konflikt eller ei utfordring. Resolusjonen er skildringa av korleis utfordringa vert løyst, medan koda avsluttar handlinga med å fortelje korleis det gjekk.

PL-modellen er bygd opp over komponentar som *situasjon, problem, løysing og evaluering*. Det er Hoey sin struktur som her vert skildra, og likskapane til van Dijk er påfallande, til tross for at Hoey ikkje viser til van Dijk sin svært like struktur. Hoey omtalar tekststruktur ikkje som superstruktur, men som *diskurs*, noko som står i konflikt med tradisjonell diskursteori¹¹. «Hoey syner korleis dette mønsteret blir realisert i ei rekkje ulike tekstar som klart tilhøyrer ulike sjangrar og inneheld ulike framstillingsformer, t.d. eventyr, (populær) vitskaplege artiklar og reklametekstar» (Breivega, 2003, s. 121).

Den *argumenterende* superstrukturen byggjer på den franske tekstlingvisten Jean-Michel Adam, som deler mønsteret opp i *gamal tese, data, restriksjon og konklusjon*. Skjemaet er eit resonnementstruktur inspirert av Toulmin-modellen. Strukturen viser til korleis påstandar vert argumentert for, korleis ein via resonnement bygger under for ein konklusjon (Breivega, 2016). Dette mønsteret minner om den vitskaplege artikkel innan naturvitskap. Den bygger på tidelegare forskning, eller teori, og søker å teste nytt data mot nye hypotesar (Hypotetisk-deduktiv metode).

¹¹ Diskurs: Diskurs kan bety samtale, vidløftig drøfting eller dispuTT, men ordet vert også brukt i ei samanhengande rekke med språklege einskapar som er ytra i ein bestemt kontekst (snl.no).

Den *deskriptive* superstrukturen har komponentar som *tema, aspektualisering, relasjonsdanning* og *tematisering*. Breivega skriv at dette mønsteret er Adam aleine om å presentere. Skjema «synleggjer korleis eit tema vert beskrive nærare i form av aspektualiseringa og relasjonsdanningar. Via aspektualiseringa, som er kjernen i all deskripsjon, blir ulike delar av det beskrivne objektet presenterte, og visse eigenskapar vert knytte til det. Via relasjonsdanninga vert objektet sett i samanheng med andre storleikar i tid og rom» (Breivega, 2016, s. 56).

Desse superstrukturane vil kunne vera med å seie noko om kva teksttypar som dominerer i elevane sine arbeidsdokument. Sjølv om det er eit munnleg arbeid denne studien krinsar om, er arbeidsdokumenta ein del av den munnlege førebuinga, og eit uttrykk for deira avgrensingar i høve fokus, emne, innhald og formulering.

2.5 Kunnskapsløftet og kompetansemål

Kunnskapsløftet skil mellom munnleg kompetanse og munnlege ferdigheiter som grunnleggande dugleik. I denne studien har eg berre fokusert på det munnlege som kompetanse i norskfaget. Slik forklarar den generelle delen av læreplanen kompetanse (LK06):

Læreplanene beskriver den kompetansen eleven skal tilegne seg i faget. Å forstå hva kompetanse innebærer er derfor nødvendig i det lokale arbeidet med læreplaner for fag.

Kompetanse er i læreplanverket for Kunnskapsløftet forstått som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver.

Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan.

Det er spesielt to faktorar som peikar seg ut som dei sentrale i forståinga av omgrepet. Desse er: «**Kunnskapene** og **ferdighetene** må kunne anvendes i ulike situasjoner og til å løse oppgaver eller en konkret utfordring». Kompetanse er altså ein kombinasjonen av kunnskapane i emnet og ferdighetene som trengst for å vise dei.

Kompetansemålet for denne fordjupingsoppgåva er å: «Presentere resultat av fordyping i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne og et språklig emne»

(Utdanningsdirektoratet, 2006). På tiande trinn på denne skulen er det eit litterært emne som er fordjupinga. Kompetansemålet er vidare brote ned til lokalt formulerte læringsmål, og analysert av meg i matrisa under :

Matrise 1 Analyse av kompetansemål

Lokale læringsmål	Kunnskap – korleis nå målet?	Ferdigheiter i bruk/ Kommentar
Eg kan fordjupa meg grundig i eit emne.	Setja seg inn i ei litterært emne, gjennom <i>studium</i> av tekstar mm.	Kan lesa, nytta internett, gjer eit utval, reflektere, resonnerer, mm.
Eg kan framføra det førebudde emnet med gode stikkord og utdjupande forklaringar.	Kan stoffet, viser fagleg innsikt Formidle ved hjelp av stikkord, og ha innsikt i emne.	Eleven er uavhengig av manus, berre stikkord til stønad. Har lese, øvd og er budd på bruk av fagomgrep i forklaringar.
Eg kan arbeida strukturert og koma fram til eit godt resultat.	Treng definisjonsavklaring. Kunnskap om arbeidsstrategiar. Veit kva det er lurt å byrja med. Veit korleis ein bør disponera tida.	Kva vil det seie å jobba strukturert? Kva er eit godt resultat?
Eg kan laga ei god og grundig kjeldeliste	Treng definisjonsavklaring. Kunnskap om korleis setje opp ei kjeldeliste. Kva er ei god kjeldeliste? Namn, boktittel, år? Netadresse?	Kriteria for ei god kjeldeliste? Visast, fortelja om kjelder? Leverast inn skriftleg? Til eiga bruk? Korleis skal dette punktet vurderast?

Læringsmåla inneheld subjektive formuleringar som *god(t)*, *fordjupa meg grundig og jobba strukturert*. Dette opnar for individuelle tolkingar. Det ville vore interessant å høyrt med elevane korleis dei tolka og forstår desse læringsmåla. Det kan tenkast at desse er utdjupa av lærar ved eit tidlegare høve, og at elevane er godt kjende med korleis *lage ei god og grundig kjeldeliste*. Det tar eg atterhald om, og det er ikkje tatt med i forkinga.

Det er spesielt læringsmålet om å *jobba strukturert og koma fram til eit godt resultat* som peikar seg ut som interessant i mi forskning. Korleis elevane arbeidar og uttrykkjer seg (munnleg og skriftleg) kjem fram i kapittel 4 Presentasjon av undersøking og funn.

3 Metode

Metode kan ein omsetje til ”veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140) der målet mitt er å avdekke kva som *karakteriserer elevane sine arbeidsprosessar med å finne og organisere stoff og utvikle manus, fram mot ein munnleg presentasjon*. Vegemot målet er mangslungen og dette kapitlet skildrar forskingsmetodane eg har nytta, informantutvalet og korleis eg har handsama datamaterialet. I delkapitlet 3.6 Kvalitet i undersøkinga, set eg eit kritisk blikk på *validiteten* og *reliabiliteten*.

3.1 Kvalitativ metode

Dette er eit kvalitativt studium. Å forske kvalitativt inneberer å forstå deltakaren sitt perspektiv, i eit felt der handlingar i sin naturlege kontekst fanges opp (Postholm, 2010, s. 17). I kvalitative studium får ein ikkje brei mengdekunnskap, men grunnleggjande innsikt i og rike skildringar om fenomenet ein studerer. Ein får ikkje konstatert at slik er det, men ein får forklaringar for «kvifor» (Krumsvik, 2014). Eg søker å avdekkje *kva* som *karakteriserer* arbeidsprosessen fram mot den munnlege presentasjonen, i elevaktivitet og i deira skriftlege produkt. For å kunne svare på dette, har eg vore til stade i klasserommet, og observert og intervjuet, samt analysert dei skriftlege arbeidsdokumenta deira. Metodisk framgang og innsamling av empiri vert skildra i delkapittel 3.4 Innsamling av data.

I kvalitativ metode studerer ein som sagt eit fenomen, men for å forstå fenomenet må ein sjå det i lys av konteksten det skjer i (Postholm, 2010). Kleven kallar det *skjønnsmessig generalisering* (Kleven, 2002). Det vil seie at ein først definerer gruppa ein ynskjer å generalisere til, og dermed argumenterer for at ei slik generalisering er mogleg. Halvorsen (2007) set ynskje om å generalisere opp mot ytre validitet. Dette vil eg kommentere nærmare i delkapittel 3.6 Kvalitet i undersøkinga.

Denne forskinga vil kunne generaliserast til ein lesar med erfaring frå ungdomsskulen, med norskfagleg munnleg kompetanse, samt institusjonar som utdannar vordande ungdomsskulelærarar. Som nemnt tidlegare er forskingsfeltet skildra detaljert slik at det skal vera mogleg å kjenne att situasjonen, og legge til rette for det Postholm skildrar som *naturalistisk generalisering*. Eg skal i kapittel 6 konklusjon og avslutning, argumentere for kvifor dette kan vera aktuell forskning for denne målgruppa.

3.2 Forskingsdesign

Skal eg svare på problemstillinga mi må eg ta medvitne val. Eg såg nokre opplagte metodar melde seg tidleg, som observasjon og intervju, og i forarbeidet med forskningsteori skjønna eg kor viktig det var å vera godt budd før ein gjekk ut i feltet. Eg valte ein *kvalitativ forskingsdesign*, med god støtte i teori frå Rune Johan Krumsvik (2013; 2014, s. 26). Han skil mellom forskingsmetode og forskingsdesign slik:

Ein forskingsdesign består enkelt sagt i at forskaren vel ulike strategiar for å kunne gjennomføre forskinga si, og ein kvalitativ forskingsmetode kan vere ein slik strategi dersom forskingsmål og forskingsspørsmål skulle tilseie det.

Ut frå mitt forskingsmål og ynskje om å undersøkje kva som karakteriserer elevane sine arbeidsprosessar med å finna og organisera stoff, og utvikle manus, fram mot ein munnleg presentasjon, såg eg at ein slik *kvalitativ forskingsdesign* passa godt. Strukturen i designet har spesielt fire overordna element i fokus: *Design, empiri, teori og praksis*

A. *Design*. Dette elementet stakar ut målet og føremålet med studien i eit overordna forskingsspørsmål.

Målet med dette studien er å svare på forskingsspørsmålet om det munnlege i ungdomskulen. Føremålet er også motivasjonen og drivkrafta i forskinga. Kvifor forske på dette? Eg var inne på dette innleiingsvis, då eg skildra personlege- og intellektuelle mål for forskinga i delkapittel 1.2 Bakgrunn for problemområdet. Motivasjonen kjem av innsikt i tidlegare forskning, der eg fann at majoriteten av tidlegare forskning fokuserer på framføringa, og at det var manglande forskning på mitt interesseområde. Eg trur innsikt i *korleis* elevane jobbar i arbeidsprosessen kan fortelje lærarar og utdanningsinstitusjonar, noko om kva kompetanse ungdomsskuleelevar har i det munnlege. Kanskje vil funna underbygge praksisen slik den er, men kanskje vil den indikere eit behov for opplæring i metodiske strategiar i arbeid med det munnlege.

B. *Empiri*¹². Forskaren utfører undersøkjande granskingar for å finne ny kunnskap, eller etterprøve eksisterande kunnskap.

¹² «Begrepet brukes i forskning om kunnskap innhentet ved hjelp av systematiske observasjoner og undersøkelser (empirisk dokumentasjon)» (snl.no).

I innsamlinga av data har eg utført fokusgruppeintervju, intervju av enkeltelevar og lærar, observasjon av elevarbeid og innsamling av manus. Silverman skildrar fokusgruppeintervju som gruppediskusjonar som vanlegvis er baserte på spørsmålstriggarar gitt av forskaren (Silverman, 2011, s. 434). Under delkapittel 3.4.1 Intervju kjem meir utfyllande om gjennomføringa. Det same gjeld gjennomføring av 3.4.2 Observasjon og 3.4.3 Dokumentanalyse.

C. *Teori*. Forskaren set empiriske funn opp mot ei større teoretisk heilskap, med mål om forklaring og forståing.

Teori som ligg til grunn for forskinga er utdjupa i kapittel 2 Teori, og i kapittel 5 Drøfting ser eg funna opp mot teorien. Det er denne delen eg ynskjer at vil vise aktualiteten i forskinga, og eg vil svare på det overordna forskingsspørsmålet, samt andre forskingsspørsmål som har vore del i den undersøkinga på delmål nivå.

D. *Praksis*. Forskaren formulerer tilrådingar ut frå forskingsbasert kunnskap og teori.

I siste del av denne studien drar eg slutningar for å summerer opp funn i lys av teori, og peike ut over dette forskingsarbeidet, og gi tilrådingar til felt denne kan vera aktuell for. Som nemnt over er det lærarar i grunnskulen, vidaregåande, samt utdanningsinstitusjonar eg trur denne forskinga kan vera aktuelle for. Meir om dette i kapittel 6 Konklusjon og avslutning.

Krumsvik (2014) poengterer at forskingsspørsmålet i A har to hovudfunksjonar:

1. Til hjelp for å fokusere studien.
2. Å vise veg for korleis ein skal utføre studien.

Denne poengteringa har vore avgjerande. Det overordna forskingsspørsmålet medfører ei tydeleg målsetjing. I møte med teori er det fullt mogeleg å lese seg vidare ut og inn i andre fagfelt, noko som kan forstyrre fokuset. Metaperspektivet til Krumsvik var derfor til hjelp i å avgrense moglegheitene til det som er forskingsspørsmålet i studien, og stadig sette meg i riktig retning i analysearbeidet – i høve forskingsspørsmålet.

3.3 Utval

Halvorsen (2007) understrekar at det er avgjerande at ein er medviten utvalet av informantar til studien i val av forskingsdesign og strategi. Med dei rette informantane kan vise til truverdige funn, noko som spelar inn på validiteten. Meir om dette i delkapittel 3.6 Kvalitet i forskinga. Når ein skal finne informantar er det viktig at desse kan tydeleggjere fenomenet

ein forskar på. Ein gjer eit «formålsutvalg» (Halvorsen 2007, s. 61) som er ein effektiv og vanleg strategi innan kvalitativ forskning. I mi undersøking var den mest formålstenelege gruppa ungdom i ungdomsskulen. Informantar frå tiande trinn var også ei ynskja gruppa, då dei på siste året i grunnskulelaupet skal ha gode føresetnadar for å ta i bruk, og gjere synleg for meg, si munnlege kompetanse.

Innleiingsvis tok eg kontakt med rektor på skulen, og bad om løyve til å gjennomføre forskingsprosjektet på denne skulen. Rektor gav sitt samtykke (vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor). Responen var positivt og eg oppsøkte norsklærarar for å finne eit høveleg munnleg prosjekt å fylgje. Eg var velkomen inn i ein tiande klasse, og deira fordjupingsprosjekt i januar -18 (vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærar).

Klassen fekk informasjon om forskinga, metodar eg ville nytta og korleis informasjonen skulle handsamast. I informasjonsskrivet gav eg uttrykk for ynskje om å observera, intervju, samt å filma elevane sine presentasjonar. Det var mogleg å samtykke til alle desse metodane, eller å reservere seg mot enkelte av dei. Klassen var på 22 elevar. Eg fekk samtykke frå 16 elevar (Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elevar).

3.4 Innsamling av data

Målet med feltarbeidet var å kunne svara på problemstillinga mi, og det meldte seg eit behov for å ramme inn kva som var *det munnlege arbeidet* i fordjupingsoppgåva deira. Eg fekk innblikk i oppgåveteksten, kompetansemåla som låg til grunn og vurderingskriteria. I møte med læraren i forkant av feltarbeidet, viste det seg at prosjektet var organisert på ein litt anna måte enn først førespegla. Eg måtte gjere endringar for å få hente ut informasjonen eg søkte. Eg var førespegla eit gruppearbeid, og dermed vart mitt ynskje om å observera samhandlinga mellom elevane i arbeidsprosessen avgrensa. Det munnlege arbeidet i denne fordjupingsoppgåva viste seg å vera individuelt arbeid, ei fordjuping, som skulle presenterast munnleg for ei lita gruppe medelevar. Eg måtte stø meg meir til intervjusituasjonen, og til den lydlege dialogen mellom elevar, og mellom lærar og elev. Dette kravde at eg utnytta intervjusituasjonane godt, og stilte godt budd.

Utfordringa med slikt individuelt arbeid viste seg likevel tidleg; elevane satt kontinuerleg med datamaskinar, og gav lite eller ingen uttrykk for kva dei *tenkte, vurderte og konkluderte*. Situasjonen gjorde det vanskeleg for meg å skulle svare på problemstillinga. Det som då utpeika seg som interessant var arbeidsdokumenta elevane jobba med skriftleg. Desse skulle fungere som eit manus i presentasjonen, stod det i oppgåveteksten (vedlegg 1). Eg hadde fått

godkjent forskinga mi (vedlegg 20), men hadde ingen avtale om å samle inn desse dokumenta. Eg kontakta NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) for å konferere om metodeendring. Responsen var positivt, både frå NSD¹³ og elevane. 13 av 16 ungdomar i studien gav friviljug frå seg manusa.

Manusa vart eit uttrykk for dei val og vurderingar elevane hadde gjort fortløpande i arbeidet, med tanke på innhald, struktur av innhaldet og språkleg formulering. Tekstane eg samla inn var dei ferdige manuset. Nokre av dei fekk eg ikkje før etter presentasjonen deira var gjennomført. Tekstane fortel om det *ferdige arbeidet* fram til presentasjonen, slik eleven sjølv hadde løyst fordjupingsoppgåva. Manusa er eit resultat av sakkunnskapar elevane samla, organiserte og utvikla til eit manus, i arbeidsprosessen fram mot ein munnleg presentasjon.

3.4.1 Intervju

Eg nytta intervju ved tre høve i denne forskinga; intervju av lærar, enkeltelevar og fokusgruppeintervju. Dette gav innblikk i informantane si forståing og perspektiv på fenomenet. Kvale og Brinkmann (2014) forklarar det kvalitative forskingsintervjuet som ein måte «å forstå verden frå intervjupersonenens side». Denne metoden opnar for å sjå fenomenet frå informantens sitt perspektiv.

Eit intervju er ei utveksling av synspunkt mellom to personar om eit tema begge er opptekne av (Kvale og Brinkmann, 2014). Læraren intervjuar eg i forkant av observasjonsperioden, og etter presentasjonane. Han er naturlegvis opptatt av elevane si læring. Som forskar i intervjusituasjonen er eg interessert i læraren sine tankar og fordommar om arbeidsprosessen. Me er med andre ord opptekne av same det same *fenomenet*, den same lærings situasjon, men frå ulike perspektiv. Lærarintervjuet i forkant fortel om kva kompetansegrunnlag han meiner elevane har, samt korleis elevane vert organisert. Intervjuet fortel også om læraren sin intensjon i arbeidet. Oppgåveformuleringa til elevane bygger på eitt kompetanssmål, samt nokre lokale læringsmål. Læraren si tolking og vektlegging av desse er også av interesse. Intervjuet etter presentasjonane fortel om vurderingane han gjorde av presentasjonane.

Tilnærminga til lærarintervjuet er ei blanding av to intervjuvariantar; nemleg *det kvalitative forskingsintervju*, som søker intervjuobjektet sitt syn og oppleving av fenomenet, og *det faktuelle intervju*, som søker informasjon og fakta intervjuobjektet har om fenomenet (Kvale

¹³ Endringa vart registrert i meldeskjema mitt, over telefon med NSD 10.04.18. Dokumenta er samla inn med namn, men elles ingen andre personopplysningar, eller sensitiv informasjon. Dokumenta er handsama anonymt, og dei inneheld ingen opplysningar som kan kople innhaldet til elevane.

& Brinkmann, 2015, s. 180). Læraren, som har gitt ut oppgaveformuleringa, sit naturlegvis også med fakta og informasjon om innhaldet i den, og det var hovudvekt av faktuelle spørsmål i intervju med han.

Intervjua med læraren utførte eg på to tidspunkt; i forkant av arbeidet, og i etterkant av presentasjonane. Intervjuet i forkant gav informasjon om forkunnskapane han meinte elevane sat med, samt kva tankar han gjorde seg om resultatet av dei kommande presentasjonane.

Intervjuet i etterkant fortel om læraren sine vurderingar av presentasjonane, og karaktervurderinga dei fekk. Begge intervjua var i ein ein-til-ein-situasjon, der eg fylgde ein førebudd intervjuguide (vedlegg 8). Dei overordna målet med intervjuet var å få innblikk i kva forkunnskapar og munnleg kompetanse han meiner elevane skal ha, kva han ventar av resultat, og om vurderingane av gjennomført presentasjonar.

Intervju av enkeltelevar gjennomførte eg på fleire tidspunkt, og med ulike tilnærmingar. Enkelte gjennomførte eg på ein diskret måte, der eg sat meg ned med elevane og stilte nokre spørsmål medan dei jobba, medan eg i andre høve bad elevar koma til meg i naborommet for eit intervju. Planen var å gjennomføra intervju pre-, medi- og postarbeidsfasen. Dette gjennomførte eg, og gjorde tilpassingar undervegs for å få tilgang til informantane.

Alle intervjua var førebudd som *semistrukturerte intervju*, og eg utarbeidde intervjuguide for kvart av dei (vedlegg 5-7 Elevintervju pre-, medi- og post fullført prosjekt). Eit semistrukturert intervju er den mest nytta forma for intervju i kvalitativ forskning. Det sentrale i metoden er å hente inn skildringar av livsverda til den intervjua og korleis vedkommande opplev ulike fenomen frå si ståstad (Krumsvik, 2014, s. 124-125). Intervjua med elevane hadde eit overordna mål om å avdekke og identifisere utviklingsprosessar i førebuingsfasen. Kva byrja dei med? Kva var viktig for å gå vidare? Kvifor tok dei vala dei gjorde?

Fokusgruppeintervju vert karakterisert som ein «ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Spørsmåla var opne og tematiserte om prosessen og status på tidspunktet. Eg let det vera opp til gruppa å avgjere kven som svarte. Mitt kroppsspråk og blikk spela truleg inn på kven som kjente presset til å ta ordet, sjølv om eg presiserte ynskje om flest mogleg innspel og synspunkt, og at den som ville kunne ta ordet når det var naturleg.

3.4.2 Observasjon og observasjonsnotat

Observasjon avgrensar seg til faktorar som lar seg registrerast som synleg og lydleg åtferd (Halvorsen, 2007). Halvorsen set ord på konkrete føringar for kva som er praktisk mogleg. Metoden stiller krav til forskaren i høve validitet i forskinga. Er det samsvar mellom det som vert observert og notert ned, og det ein seier vert observerer? Dette har vore ei etisk rettesnor for meg i feltarbeidet.

I observasjonsøktene har eg hatt fokus på *kva som karakteriserer arbeidsmetodane, og kva faktorar som ser ut til å ha innverknad på vala av fordjuping*. Dette er eit av forskingsspørsmåla, og for å svara på dette var observasjon eit naturleg val av metode.

I evalueringa av Reform 97 frå 2003 skriv Frøydis Hertzberg artikkel om «Arbeid med muntlige ferdigheter». Funna hennar er at «(...) fremføringer (...) dominerer i det bevisste arbeidet med muntlig» (Hertzberg, 2003, s. 156). Det er framføringa som vert vurdert, og ho stiller spørsmål til førebuingfasen, og undrar seg over kva som skjer der. Hertzberg uttrykker at det ville vore interessant å sett på førebuingfasen, om den inneheld undervisning og strategiar som avdekkjer andre sider ved det munnlege i ungdomsskulen. I hennar forskning tek ho derfor atterhald om dette. Ho peikar på at førebuingfasen truleg har med element av munnleg arbeid som ikkje er registrert, og at det derfor ville vore interressant å få identifisert nettopp førebuingfasen. Eg har sett etter «element av munnleg arbeid» i observasjon av lærar-elevrelasjonen. Meir om dette i delkapittel 4.2.6 Lærar-elevrelasjonen.

Observasjonane vart notert ned i observasjonsnotat. Eg følgde spesielt med på arbeidsmetodane, og på relasjonen mellom lærar og elev og tema i dialogen deira. I observasjonane har eg skildra korleis elevaktiviteten er frå startfase til presentasjon.

Feltarbeidet har gått over fem veker, og elevane vart etter kvart vant til at eg var der, og eg nytta min sosiale- og pedagogiske kompetanse for å skape tryggleik og aksept. Sjølv er dei kontaktsøkande og eg har vore tilstade med blikk og kommentarar for å halde ei god relasjon. På denne måten vart forholdet mellom meg som forskar og elevane tidvis humoristisk og uformell, noko som førte til at dei tilsynelatande svarte ope og engasjert i intervjusituasjonar.

Observasjonar skreiv eg tidvis sitjande bakarst i klasserommet, tidvis i etterkant av møtepunkt i undervisninga, og delvis også etter observasjonssituasjonen. Eg nytta observasjonsnotat også i presentasjonssituasjonen, og valte vekk videoopptak.

3.4.3 Dokumentinnsamling

Elevane samla informasjon i worddokument som vart redigert, utvida, omskrive og finskrive fram mot presentasjonen. Dette som var eit arbeidsdokument i førebuingsfasen vart eit manus i presentasjonen. Som nemnt tidlegare var elevane positive til å dele desse dokumenta med meg. Desse manusa kunne gi innsikt i den munnlege kompetansen og arbeidsprosessen frå eit heilt anna perspektiv, og svare på mitt andre forskingsspørsmål: *Kva karakteriserer innhaldet, strukturen, og dei språklege formuleringane i elevmanusa?*

3.4.4 Videoopptak var ikkje lenger aktuelt

Situasjonen med den munnlege presentasjonen endra seg i høve det eg trudde før feltarbeidet, og på tidspunktet eg søkte til NSD. Enkeltelevar som ville delta i forskingsarbeidet reservert seg mot å bli filma, og medan andre elevar var positive. Eg vurderte situasjonen slik at sidan det var sjølve arbeidsprosessen eg hadde i fokus, og ikkje presentasjonen, var det eit godt val å gjere observasjonsnotat. Det overordna forskingsspørsmålet spurte etter *prosessen*, og ikkje presentasjonen og kva som karakteriserer den. Då vart det ikkje naudsynt å filme presentasjonen, men høveleg å nytta observasjonsnotat, intervju og dokumentanalyse.

3.5 Analyse

For å kunne svara på problemstillinga mi er det naudsynt å analysera og systematisera datamaterialet. I slik arbeid må ein vite kva ein vil sjå etter. Både Postholm og Krumsvik poengterer at analysejobben gjerne er ein gjentakande og dynamisk prosess, som gjerne bør byrja medan ein er i feltet, men at den største analysejobben er til slutt. Analysen blir presentert saman med Presentasjon av undersøking og funn i kapittel 4.

Målet med kvalitativ forskning er å lytte til og forstå informanten sitt perspektiv og hans skildring, slik at forskaren kan utføre ein analyse og at fortolkinga vert sett opp på ein reliabel måte. Ei grundig analyse styrker validiteten, men er tidkrevjande (Krumsvik, 2013). Analyse betyr å dele opp i mindre delar (Postholm, 2010), og i mitt analysearbeidet er desse mindre delane fasane i *den retoriske arbeidsprosessen*, samt to dokumentanalysar i *matriser*.

Matriser hjelper å halde oversikt over materialet, og dannar grunnlag for temasentrerte eller personsentrerte analysar av elevmanusa (Grønmo, 2016).

Dei fem fasane i den retoriske arbeidsprosessen har fungert som kodar i analysearbeidet.

Dette er kodar henta frå retorisk teori, altså *omgrepsstyrt koding*, medan andre kodar vart til etter kvart som eg jobba med datamaterialet, kalla *datastyrt koding* (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodane har eg sett inn i kategoriar som anten handla om aktiviteten i arbeidet, eller

under det skriftlege arbeidet. Kategoriar er til hjelp når ein skal prøve å sjå datamaterialet på overordna nivå. Totalt sett vil analysen av arbeidsmetodane og aktiviteten i klasserommet, samt dokumentanalysen gi grunnlag for at eg kan svare på problemstillinga.

Alt analysearbeid har eg utført i Word. Dette er eit program eg kjenner godt. Planen i utgangspunktet var å nytta Hyper Research, som er eit dataprogram ein kan legge inn transkripsjonar for å kode og kategoriserer tekstutdrag eller informant utsegn. I dette programmet kan ein også få opp rapportar som gir ei oversikt ved å samle inn og summe opp frekvens av kodaar, og informasjon om kvar eg kunne finne att dei ulike kodane og kategoriane. Fordelane er mange, men sidan eg er så kjend med Word, og såg for meg korleis eg kunne gå fram med å analysere stoffet i det programmet, verka det mest hensiktsmessig. Eg nytta fargekodar på dei ulike fasane, og markerte dei med kommentarboksar. Andre runde samla eg dei tekstdelane med same kode i eitt dokument, og gjekk grundige til verks med nye fokuspunkt innan dei ulike kodane. Meir om dette i kapittel 4 Presentasjon av undersøking og funn.

3.5.1 Analyse av intervju

Intervju må transkriberast før dei kan analyserast. Transkripsjon er overføring av tale til lydskrift, eller av ein tekst frå eit skriftsystem til eit anna (Gundersen, Johansen, & Bjerkestad, 2018). Ved intervju gjeld det å overføre innhaldet frå munnleg tale til skriftleg tekst, noko som gjer innhaldet meir tilgjengeleg for analyse.

Når ein skal transkribere intervju må ein vite kva målet med intervjuet er. Målet gir føringar for korleis ein må transkribere det. Det finnes nemleg ingen fasit for korleis ein bør transkribere eit intervju, men her må forskaren gjere hensiktsmessige val (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfellet var innhaldet i intervjuet viktigare enn den språklege formuleringa. I transkripsjonen har eg likevel valt å ta med pausar, småord og ufullstendige formuleringar. Enkle kommentarar, som skildringar av gestar og handlingar, latter eller ein dult i aksla, er også tatt med, og står fram som forklaringar til intervjusituasjonen. Dette tolka eg som respons eller kommuniserande ytringar som gir meining i intervjusituasjonen.

Då eg skulle analysere intervju nytta eg eit analyseskjema for kvar *kode* (vedlegg 9). Som nemnt koda eg etter den retoriske arbeidsprosessen sine fem fasar (*inventio, dispositio, elocutio, memoria* og *actio*), og la til ein kode for lærar-elev-relasjonen, samt ein kode eg kalla *anna*. Dersom det var spesielle merknadar eg ynskja å ha med, så gjekk dette under *Anna*.

Funna samla eg under kategoriane *1 arbeidsprosess i aktivitet* og *2 det skriftlege arbeidet*. Ut frå spørsmåla eg var interessert i for kvar kode, gjorde eg ei utvida analyse av funna.

Hovudfunna i kvar kode samla eg i eit kort samandrag, som vert presentert i kapittel 4

Presentasjon av undersøking og funn. Då eg hadde gjort dette med intervjudokumenta, gjorde eg det same med observasjonsnotata.

3.5.2 Analyse av observasjonsnotat

I observasjonsnotata såg eg etter aktivitetar og handlingar frå elevar og lærar, som kunne seie noko om *arbeidsmetodane*, og kva faktorar som kunne ha innverknad på vala i arbeidet. Her var fokuset særleg på observasjon av arbeidsmetodar og elev-lærarrelasjonen.

I analysen av observasjonsnotata har eg samla observasjonane i dei same kodane som i intervjuanalysen, altså dei fem fasane i *den retoriske arbeidsprosessen*, noko som viste seg å vera vanskeleg. Aktiviteten ser tilsynelatande lik ut om elevane jobbar i *inventio*, *dispositio* eller *elocutio*. Her er det dei indre dialogane elevane har med seg sjølv som er sjølv *aktiviteten*, det som er mogleg å observera er at dei skriv på datamaskinar. Derfor vart observasjon mest aktuelt i dei samlingspunkta ved timestart, i prosjektstart, munnlege interaksjonar mellom elev og elev, og lærar-elevrelasjonen, og i presentasjonssituasjonen.

Relasjonen mellom lærar og elev vil eg skildre samla, ut frå observasjonar frå heile perioden. Eg er interessert i å identifisere rolla til læraren som del i det første forskingsspørsmålet mitt; (...), og kva faktorar ser ut til å ha innverknad på vala i *fordjuping?*, og sjå etter i kva grad læraren er ein slik faktor. Observasjonane sorterte eg etter spesifikke komponentar i ei matrise (Vedlegg 9). Resultata av analysearbeidet blir presentert i delkapittel 4.2

Karakteristiske funn i fasane.

3.5.3 Dokumentanalyse av elevmanusa

Ut frå det eg såg i observasjonsperioden vart det veldig aktuelt å ta inn manusa til elevane.

Dokumenta var det skriftlege arbeidsdokumentet frå starten av. Det vaks i lengde og innhald parallelt med arbeidsprosessen, og dei vart nytta i presentasjonen.

Manusa er skrive gjennom heile førebuingstida, altså gjennom dei ulike fasane. Det vart vanskeleg å observere konkret korleis manuset *utvikla* seg, med tanke på innsamling av stoff og (mogleg) argumentinnsamling i *inventio*, organiseringa av stoffet i *dispositio*, og dei språklege utformingane i *elocutio*, då dette er stille prosessar eleven har med seg sjølv. Men det eg har gjort er å sjå på det ferdige manuset, slik elevane har jobba det fram. Omfanget i

tekstane er på mellom ein til seks sider. Manusa har eg analysert i to rundar. Den første analysen er ein *topologisk analyse*. Ein topologisk analyse er ein analyse av språklege grep (Høisæter, 2018), der eg har sett etter dei språklege framstillingane av innhaldet (*generelle topoi*), samt dei språklege formuleringane i teksten (*elocutio*), og om desse kan avdekka kva appell talen har. Eg sorterte informasjonen i denne matrisa:

Matrise 2: Topologisk analyse av elevmanus.

Kategoriar	<i>Inventio</i>		<i>Dispositio</i>	<i>Elocutio</i>
Tekstar	Spesifikk topos Sakkunnskap og informasjon om:	Generell topos: Systematisk framstilling av innhaldet	Disposisjon Innleiing, hovuddel, avslutning	Språkleg formuleringar Appell Frekvens:
<i>Tekstdøme</i>	<i>Konkrete funn i tekst</i>	<i>Konkrete funn i tekst</i>	<i>Konkrete funn</i>	Konkrete funn

Som overordna inndeling har eg dei tre fyrste fasane i den retoriske arbeidsprosessen (*inventio*, *dispositio* og *elocutio*). I *inventio*fasen er det dei *spesifikke- og generelle topoi* vert etablert. *Dispositio* viser til disposisjon i innleiing, hovuddel og avslutning. Medan *Elocutio* samlar språklege formuleringar med tanke på målgruppa, eller formuleringar for tekstbinding, som også indikerer mottakarmedvit og *appellform*.

Resultata vart samla i eit liknande skjema (vedlegg 17), og vil bli presentert i delkapittel 4.3.1 Resultat av dokumentanalyse 1: Resultat av topologisk analyse.

Den andre dokumentanalysen har gjort er ein *strukturanalyse*, og eg har nytta *superstrukturar* som analyseverky, som vist i matrisa under:

Matrise 3: Dokumentanalyse 2: Strukturanalyse

Dokumentnummer:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Narrativ struktur													
Orientering													
Komplikasjon													
Resolusjon													
Koda													
Problem-Løysing-struktur													
Situasjon													
Problem													
Løysing													
Evaluering													
Argumenterende struktur													
Gamal tese													
Data													
Restriksjon													
Konklusjon													
Deskriptiv struktur													
Tema													
Aspektualisering													
Relasjonsdanning													
Tematisering													

Dei i alt 13 dokumenta vart analysert i lys av desse bestemte strukturane. Superstrukturane og komponentane i dei vart presentert i delkapittel 2.4 Språkteori. Etter kvart som eg las elevmanusa i lys av desse strukturane, kryssa eg ut i skjema kva tekststruktur, eller element frå strukturane som viste seg. Resultata vert presentert i delkapittel 4.3.2 Resultat av dokumentanalyse 2: Strukturanalyse.

Manusa utdjuar elevane sin munnlege kompetanse, og gir substans til å kunne svara på problemstillinga mi: *kva karakteriserer elevane sine arbeidsprosessar med å finne og organisere stoff, og utvikle manus, fram mot ein munnleg presentasjon?* Arbeidsdokumenta vil, i tillegg til observasjon og intervju, seie noko om korleis elevane strukturerer og organiserer sakkunnskapane i fordjupingsarbeidet – altså seie noko om den munnlege kompetansen deira.

3.6 Kvaliteten på undersøkinga

Når ein skal snakke om kvaliteten i studien er det særleg to omgrep som går att. Det er snakk om *validitet* og *reliabilitet*. Krumsvik (2013) og Kvale og Brinkmann (2015) har begge ei nøysam forklaring til omgrepa, og gir tips til korleis medvite innhaldet av dei kan verka inn på truverdet i studien. Eg har nytta Krumsvik (2013) i mi forklaring og bruk.

3.6.1 Validitet

«Kort sagt handlar validitetsomgrepet i kvalitativ forskning om ein har undersøkt det som ein hadde til hensikt å undersøkje, (...) (Krumsvik, 2013, s. 79). Forskingsspørsmålet og formålet med studien må gjennomsyre alle val i prosessen. Det vil styrkje truverdet, og ikkje tilsløre funna med unødvendig teori eller metodeval, eller presentere vage resultat grunna tilfeldigheter. Krumsvik skil mellom indre og ytre validitet, der den indre tek opp spørsmålet om forskingsfunna samsvarar med verkelegheita, og den ytre går på om funna i dette studiet kan generaliserast til andre situasjonar. Han understreker kor viktig det er at forskaren diskuterer den indre validiteten til forskingsprosjektet, då det har inga hensikt å ha ei forskning om den ikkje er valid (Krumsvik, 2013).

Eg har som mål å skrive så detaljerte skildringar om mi undersøking, at det skal vera mogleg å kjenne att situasjonar og funn som sannsynlege i situasjonen. Postholm (2010) kallar dette å legge til rette for ei *naturalistisk generalisering*, som eg har vore inne på tidlegare. Prosjektet eg har fylgt er verken eit krondøme, ei heller eit dårleg døme, på arbeid med det munnlege, men ei vanleg praksis av eit munnleg prosjekt i ungdomsskulen. Det skal vera mogleg å sjå at forskingsfunna samsvarar med verkelegheita, noko som vil styrke den indre validiteten i mi forskning.

Kvale og Brinkmann (2015) har sju fasar for å validere ei intervjuundersøking. «Å validere er å kontrollere, og validiteten blir sjekka ved at ein undersøker feilkjeldene» (Krumsvik, 2013, s. 80-81). Eg skal gi ei enkel forklaring til dei sju fasane, og kommentere mitt studium i lys av dei:

1. *Proessorientert forankring*, der samanhengen mellom teori og forskingsspørsmål er.

Kva som kom først av forskingsspørsmål og val av teori kan eg ikkje hugse. Dei sprang begge ut av mine personleg mål og engasjement for emnet. Etter å ha studert retorikk såg eg klart eit samband mellom teori og praksis. Eg visste det var det munnlege feltet eg ville forske i, og let kunnskap om dei fem fasane for planlegging og gjennomføring av ein tale, inspirera meg til å studera arbeidsprosessen til eit munnleg prosjekt i grunnskulen. Her var det formuleringa av

problemstillinga vaks fram. Etter å ha søkt og lese ein del tidlegare forskning vart det klart for meg at det var lite forskning på denne vinklinga av det munnlege arbeidet. Då Frøydis Hertzberg, som viste seg å vera engasjert i mange av dei tidlegare forskingsartiklane eg las, poengterte at det ville vore interessant å få avdekka kva som gjekk føre seg i forarbeidsfasen, vart valet enkelt. Dette ville eg ta del i. Med noko innsikt i retorisk teori og tidlegare forskning vart det overordna forskingsspørsmålet etablert, samt eitt av forskingsspørsmåla. Det skal seiast at sluttformuleringa av problemstillinga ikkje var den første, men det har heile tida krinsa om det same, til tross for at ordlyden har vorte endra.

Det var ikkje før under observasjonsperioden at eg såg kor interessant det ville vera å undersøka arbeidsdokumenta til elevane. I dialog med rettleiar fann me fleire retningar å forske på desse i. Teori om språk og teksttypar vart dei mest aktuelle, noko som resulterte i eitt nytt forskingsspørsmål (Delkapittel 1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål).

2. *Planlegging* er validitet ved at forskaren har valt ein forskingsdesign som er i stand til å svare på forskingsspørsmåla i studien.

Designet i mitt studie er ein *case study*, der eg forskar på ein situasjon, gjennom ulike metodar. Eg har, som presentert i delkapittel 3.2 Forskingsdesign, valt ein forskingsdesign etter Krumsvik (2013) sitt oppsett i fire delar. Denne vart delvis til undervegs, men når den først vart definert har den vore rådande for strukturen for forskinga, samt korleis forskingsresultata vert presentert.

3. *Intervjuing* er validitet ved at intervjuguidar blir kvalitetskontrollert.

Ein intervjuguide er svært viktig når ein skal intervjue, ein må la formålet med intervju forme alle spørsmål, slik at ein held fokus i intervjusituasjonen og får informasjon eller innblikk i det feltet ein forskar i. Det var nytt for meg å skulle intervjue på denne måten, og rettleiar las gjennom dei panlagde intervjuguidane eg hadde formulert før eg gjennomførte intervju, og kunne gi rettleiing i forkant.

Dei same prinsippa gjeld for observasjon og dokumentanalysen. Før ein går i gong må ein vite kva ein ser etter. Då har ein betre føresetnad for å få gode observasjonar, eller markante funn i analysearbeidet.

4. *Transkribering*, med fokus på å vera nøye med å gjengi informanten akkurat slik dei svarte på spørsmåla.

Eg har transkribert alle intervju sjølv, og kjenner dermed materialet godt. Som eg var inne på i delkapittel 3.4.1 Intervju, har eg skrive ned det elevene har sagt ordrett, og samstundes notert ned signal, teikn eller gestar frå informantane i dei situasjonane eg registrerte dei som ytringar, og kommuniserande innspel til samtalen.

Enkelte korte sekvensar i intervjusituasjonar vart opptaket forstyrra av andre hendingar i rommet. Då har eg opplevd det som vanskeleg å skrive ned ordrett kva elevene sa. I eitt tilfellet har eg lete elevene lytte til lydsporet, og kome med si forståing av det som vart sagt, eller fekk utfylla svaret sitt i det nye treffpunktet.

5. *Analyse*, der validitet går på spørsmål i intervjuet er gyldige, og om fortolkinga er logisk.

Igjen kjem poenget med å bu seg godt i forkant av intervju, og formulere spørsmål som kan opplysa fenomenet ein er opptatt av. Dette er gjeld også for observasjon eller å laga eit godt analyseverktøy til dokumentanalysen. Det ein risikerer ved å ikkje jobbe med dette i forkant er at datamaterialet ikkje kan nyttast til å svara på forskingsspørsmål, og ein har dobbelt arbeid. Har forarbeidet vore godt har ein god hjelp av det i analysearbeidet. Analysen er å dele opp casen i mindre delar, for å studere dei nærmare og kunne seie noko om korleis delane i dannar heilskapen.

I mitt studie hadde eg klart føre meg at det var den retoriske arbeidsprosessen eg skulle nytta som analyseverktøy. Derfor forberedte eg spørsmål som var knytt til dei ulike fasane etter kvart som eg såg dei meldte seg, eller tenkte dei gjerne skje. Dette analyseverktøyet var ikkje nok til å kunne analysere arbeidsdokumenta, og eg måtte formulere eit analyseverktøy for. Eg tok utgangspunkt i retorisk teori i den topologisk analysen, og tekstteori for den andre.

6. *Validering*, ei reflektert vurdering av kva for valideringsformer som er relevant for den bestemte studien.

Dette delkapittelet er eit uttrykk for mi vurdering av validering som er relevant for denne bestemte studien. Ut frå arbeid i desse sju fasane vert eg medviten validitetsomgrepet, og kan vurdere mi forskning. Det gjer forskinga transparent, og det vil styrkar truverdets i den (*ethos*).

7. *Rapportering*, om rapporten av hovudfunna frå studien er ei valid skildring av dei.

Presentasjonen av feltarbeidet og resultat frå forskinga mi skal vera ein nøysam attgiving av forskingsarbeidet, og verken underdrive eller overdrive funna i tolkingane mine.

Presentasjonen skal vera valid, og med det meiner eg at den både skal vera i samsvar med verkelegheita og mogleggjer ei generalisering til andre liknande situasjonar. Meistrar eg dette vil eg kanskje nå mitt intellektuelle mål om å kunne bidra i feltet, i forskning på det munnlege.

I val av metode såg eg fordelene av å ha fleire innfallsvinklar til *casen* då elevarbeidet arta seg noko annleis enn først førespegla, men teorifundamentet har vore det same. Retorikk som vitskapssyn har vist seg å vera eit høveleg val av vitskapssyn og teori for denne studien. Det er einaste tradisjonen med eit så rikt omgrepsapparat for språk og formidling.

Ved å nytta intervju, observasjon og dokumentanalyse av elevnotata oppstår ei *triangulering* i metodearbeidet. Triangulering vil seie at ein ser på eit fenomen frå fleire perspektiv. Dette er bra, då ein ser dei tentative funna frå fleire hald, og dermed får eit utdjupa innblikk i dei (Krumsvik, 2013, s.83).

I forkant av intervju las rettleiar over intervjuguidar, og kom med innspel og kommentarar til desse. Intervjua har eg også transkribert fortlaupande i feltarbeidet, noko som gav høve til gå attende til elevar og lærar for å klare opp i det som var uklårt undervegs.

I forkant av observasjonane hadde fekk eg rettleiing om forskingsfokus, og kva områder i feltet som var aktuelle fokusområder for å svara på problemstillinga. I tillegg kom ynskje om å ta inn arbeidsdokumenta til elevane, og spørsmålet om kva elevane samla av innhald (*dispositio*) og korleis dei formulerte innhaldet (*elocutio*) vart mogleg å svare på i mykje større grad.

Undersøkinga har som mål å gjengi *sanninga* frå feltarbeidet. Med sanning vil eg sitere skildringa til Postholm (2010, s. 128):

Innenfor en postmodernistisk tankegang og dessuten i kvalitative studier er det ontologiske og epistemologiske grunnsynet at virkeligheten blir skapt eller konstruert av personer i sosiale samhandling. Det kan da eksistere like mange virkeligheter eller sannheter som det finnes mennesker til stede. Likevel vil kulturen, historien og de sosiale aspektene som inngår i disse menneskers liv og handlinger, være med på å dempe en fullstendig relativisme.

Målet i kapittel 4.1 Presentasjon av eigen undersøking og resultat, er å gi tjukke skildringar av det som er observert (*ontologien*), samt å skissere forholdet mellom forskar og

forskingsfelt (*epistemologien*), slik at lesaren kan kjenne att situasjonane, og det ligg til rette for naturalistisk generalisering.

3.6.2 Reliabilitet

Når ein snakkar om reliabilitet handlar dette om truverdet i resultata. Korleis formulerte eg spørsmåla i intervjusituasjonen? Kan eg ha påverka svara til informanten i måten eg stilte spørsmålet? «Reliabilitet har med konsistensen og truverdet til forskingsresultata å gjere» (Krumsvik 2013, s. 83). Vi ser dette i samband med a) reliabilitet i forhold til intervjuaren og spørsmålsformuleringar, b) reliabilitet i transkripsjonen og c) reliabilitet i analyse- og kategoriseringsarbeid (to kodarar). Resultata ein presenterer av ei forskning må stå fram som reliabel i alle desse tre områda for at truverdet til forskingsresultata skal vera gjeldande.

I kva grad eg og mine intervju spørsmål har verka inn på elevane sine arbeidsprosessar er eit atterhald i studien min. Dette er ikkje eit forskingsspørsmål, men eit atterhald eg tar, som det vert naturleg å ta med i drøftinga. I forskinga mi har eg gjennomført intervju i forkant, undervegs og etter presentasjonane. Med tanke på spørsmålsformuleringane undervegs er det svært tenkeleg at desse har verka på elevane sine val i vidare arbeid, ved at spørsmålsformuleringane har peika framover i arbeidet deira, og kanskje framskynda arbeidet dei stod i. Eg vel likevel ikkje å ta dette perspektivet med som del av forskinga mi. Det får ligge i bakhovudet som skjønn. Uansett formulering, fortolking eller grad av personleg engasjement, vil forskingsobjektet vera påverka av forskaren. Utan forskaren ville ikkje denne forskinga vorte slik den er. Medvite om at denne innverknaden skjer er grunnleggande for at forskinga skal ha tyngde, reliabilitet og validitet.

4 Presentasjon av undersøking og funn

4.1 Presentasjon av eiga undersøking

I dette kapitlet legg eg fram analyse og funn av undersøkinga mi. Presentasjonen vil verta skildra relativt detaljert då dette vil vera ein fordel når eg ved fleire høve gjer tilbakeblikk.

4.1.1 Ei fordjupingsoppgåve

Eg synes det er interessant å undersøke ein munnleg arbeidsprosess sidan det tilsynelatande er lite forskning på det. Eg søkte etter ei passande praksis å observera og fekk fylgja ein lærar og hans tiandeklasse. Her har eg observert eit ordinært norskprosjekt, der elevane hadde i oppgåve å gjere eit djupnestudium i eit valfritt litterært emne, som skulle kunne ut i ei munnleg presentasjon, og ein refleksjonssamtale. Prosjektet har gått over fem veker, med inntil tre norsktimar per veke. Det har ikkje vorte 15 norsktimar, då nokre av timane har gått til andre prioriteringar, men prosjektsoppgåva har også vore heimelekse. Ser ein omfanget i oppgåva i lys av tid på skulen, samt oppmoding til heimearbeid (lekse) vil eg seie at elevane har hatt tilstrekkeleg tid til arbeidet. Eg har vore inne i to av tre timar tre av vekene, og ein time i to. Datamaterialet er som nemnt tidlegare henta inn gjennom intervju og observasjonsmateriale. I etterkant av presentasjonane samla eg også inn 13 av 16 arbeidsdokument frå informantane.

Ei fordjupingsoppgåve som denne har fleire lag. Eit av desse er det faglege aspektet, altså innsikt i eit litterært emne – kva forkunnskapar har elevane i det norskfaglege emnet? Eit anna aspekt er det munnlege arbeidet. Korleis går elevane fram for å velje fokus, samle informasjon, gjere ei vurdering av informasjonen, formulere eigen forståing skriftleg og munnleg? Eit tredje aspekt med oppgåva er kven elevane skal tala *til*. Empirien seier noko om mottakarmedvit, og korleis elevane organiserer innhaldet, og førebur formidlinga av det. Det innsamla datamaterialet vil seie noko om desse aspekta.

4.1.2 I forkant av prosjektet

Før prosjektstart intervjuja eg læraren om dei praktiske rammene for prosjektet, forkunnskapane til elevane og korleis han såg på eiga rolle i dei kommande vekene. Læraren sa også noko om elevgruppa, og korleis han hadde jobba i norskfaget i år. Elevgruppa vart omtala som læreviljuge, men at dei hadde lese få tekstar over dei førre åra. Læraren forklarar situasjonen slik (vedlegg 10):

Eg har berre hatt desse elevane i tiande klasse, og dei har ikkje fått lese så veldig mange tekstar før. Eg har liksom kava litt på i år, pressa inn

at dei får lese litt tekstar, sånn at dei har litt meir å velje i, og då har eg jo tatt slike tekstar som er typisk for perioden. Sånn som *Karens jul*, Amalie Skram, naturalisme. Ibsen, *Et dukkehjem*, i realisme, og ja.

Læraren sin omtale av elevgruppa og tekstmangfaldet gir eit inntrykk av elevane sine moglege utfordringar med å finne tekstar i knytt til tema eller ei litterær periode. Læraren meinte elevane truleg måtte bruke ein del tid på å lese tekstar (for fyrste gong, eller repetera), samt gjere eit grundig djupnestudium av den litterære perioden dei valte.

På spørsmål om arbeidsprosessen hadde noko å seie for vurderinga av det munnlege, var svaret ganske enkelt nei. Det er den munnlege presentasjonen og innhaldet i den, samt evna til refleksjon over emnet, som ligg til grunn for vurdering i det munnlege. Det vart likevel poengtert at det naturlegvis ville vise seg kven som har jobba godt i arbeidsprosessen, og kven som ikkje har det. Læraren forklarte det slik: «Prosessen vil jo likevel spegla seg i presentasjonsdelen, tenker eg» (vedlegg 10).

I tillegg til å intervjuja læraren var eg fleire gonger innom hos klassen. Første møte kom eg med informasjon om forskinga og delte ut samtykkeskjema. I eit seinare møte utdjupa eg forskinga på ny, samt å tok imot spørsmål. Det viste seg at det berre var 16 elevar som var interessert i å delta. Informantgruppa vart derfor naturleg valt ut, eg har tilgang på over to tredjedelar av klassen på totalt 21 elevar. Det ville vore vanskeleg å observera ei heil klasse på 21 elev dersom alle hadde vore viljuge til å delta, og tanken var å gjere eit tilfeldig utval. I denne situasjonen vart det tilfeldige utvalet gjort for meg, og eg har observert dei 16 elevane på omgang, i dei ulike fasane av forarbeidet, samt analysert 13 av 16 elevmanus.

4.1.3 Elevføresetnadar

Utvalet informantar representerer ei ordinær gruppe i tiande klasse. Det er ei samansetning av fem jenter og elleve gutar, der utvalet sitt tidlegare, faglege nivå ikkje er kjend for meg. Det faglege nivå er heller ikkje av tungtvegande interesse frå mi side, då informantgruppa representerer eit tilfeldig utval elevar i ei ordinær klasse. Informantane har til felles at dei var villige til å delta i studien.

Ei ordinær tiande klasse er i januar i sitt siste grunnskulesemester. Det er førebuing til avsluttande eksamen i basisfaga, og elevane skal ha brei kompetanse i dei fleste fag, som fylgje av opplæringa etter kompetansemåla i Kompetanseløftet. I norskfaget har elevane erfaring frå med fleire munnlege presentasjonar, og har fått vurdering i det munnlege i to år tidlegare. Dei har med andre ord erfaring frå liknande arbeid, og høgst sannsynleg opplæring i korleis eit

munleg arbeid med presentasjon som resultat bør, eller kan, løysast. Slik eg vurderer tilhøva for elevføresetnadane, skal dei vera gode i dette fordjupingsarbeidet.

Med tanke på dei faglege føresetnadane er det tenkeleg at elevane på dette tidpunktet har hatt undervisning om dei ulike litterære periodane, og lese ein del, eller nokre, klassiske tekstar frå dei ulike epokane. Kompetansemål under emnet Språk, litteratur og kultur legg opp til dette ved at elevane skal «presentere tema og uttrykksmåter i et utval sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur» (LK06). Og som læraren sa i intervjuet har han introdusert dei for ein del tekstar dette året, for å bu dei til nettopp denne typen oppgåve, samt til eksamen.

Eg skal ikkje gå så inn på djupnestudium som fenomen, men det denne oppgåva legg opp til er at elevane skal avgrense fokuset sitt til ein forfattar eller eit tema knytt til ei litterær periode, og setje seg godt inn i informasjon om dette. Det er individuelt arbeid og eleven står tilsynelatande aleine i fordjupingsstudiet, men med støtte i læraren. Elevar i tiande klasse skal ha gode føresetnadar for å meistra oppgåva, fagleg, ut frå tidlegare erfaring og ut frå ei konkret formulert oppgåve. Korleis dei går fram for å løyse oppgåva er nett det denne studien presenterer.

4.1.4 Oppgåveformuleringa

Oppgåva er velje eit tema og fordjupa seg i dette, og formidle det for medelevar (vedlegg 1):

Krav til oppgåva:

- Du skal kunne arbeida både heime og på skulen.
- Du skal velja eit tema innan norsk eller nordisk litteratur.
- Du skal undervisa dine medelevar i gruppa. Dei skal lytta, notera og stilla spørsmål.

Framføringane, som vert del av gruppesamtalar, byrjar i veke 7. Manus med kjeldeliste skal leverast inn etter gruppeframføringane. Du får karakter.

Oppgåva legg altså opp til både eit skriftleg manus, samt ein presentasjon i gruppe. Målet med presentasjonen kjem også tydeleg fram: «Du skal undervisa medelevane i gruppa». Med denne formuleringa kjem målgruppa klårt fram. Dette er jamgamle lyttarar som ikkje har same djupnekunnskap i emnet, og eleven skal *læra* dei opp.

Oppgåveformuleringa har også ei utdjuping av oppgåveformuleringa, og forslag til korleis eleven kan gå fram. I utdjupinga får ein god hjelp til å kome i gong med oppgåveløysinga:

Tips til korleis du kan vinkla oppgåva di :

Forfattarstudie: Du kan ta utgangspunkt i ein bestemt norsk forfattar, eller samanlikna to forfattarskap. Pass på at litteraturen alltid er i fokus. Det er det forfattaren har skrive som skal vera sentralt i oppgåva di. Ei interessant vinkling kan vera å sjå på korleis eit forfat... (...)

Temastudie: Du kan ta føre deg eit spesielt tema, til dømes kjærleik, kjønnsroller, kultur, død, mobbing, helt/antihelt, løgn/sanning, krig, fred og anna. Ved å ta utgangspunkt i ein eller fleir...(...)

Periodestudie: Du kan fordjupa deg i ein litterær periode, til dømes romantikken, realismen, naturalismen, modernismen, postmodernismen. Du kan òg samanlikna to verk frå t... (...)

Det ligg i formuleringa forslag til korleis fordjupinga kan avgrensast, eller kva tema ein kan fokusere på i tekstane. Epokane vert presentert med døme, med forslag til korleis eleven kan samanlikne to verk frå to ulike periodar. I desse formuleringane har elevane fleire alternativ å stø seg til i startfasen (*inventio*), då dei skal prøve å famne om fokus for fordjupinga, samle argument og sakkunnskapar.

4.1.5 Vurderingskriteria

I oppgåveformuleringa ligg også vurderingskriteria for innhald, struktur og formidling. Vurderingskriteria er delt i høg-, middels- og låg måloppnåing, og konkretisert i kvart nivå. Kriteria er lagt inn i matrisa under, og eg vil kommentere fokusområda for vurdering i eit retorisk perspektiv, etter dei same prinsippa eg nyttar for analyse av feltarbeidet. Til tross for at omgrepet retorikk, eller retorisk teori generelt, ikkje er nemnt i formuleringa, finn ein mange fellestrekk til teorien i desse kriteria (Vedlegg 1). Eg kommenterer desse under tabellen på neste side:

Presentasjon	Høg måloppnåing	Middels måloppnåing	Låg måloppnåing
Kunnskap	Mykje kunnskap om emnet. Har oversikten og viser god forståing.	God kunnskap om emnet.	Berre svært enkle dømer og framstillingar.
Innhald som samsvarer med emnet	Innhaldet samsvarer svært godt med emnet. Har gjort stoffet til sitt eige.	Har med ein del/dei fleste elementa, men det meste verkar som reproduksjon.	Har med få element som er relevante for emnet.
Struktur i framstillinga – rekkefølge, samanheng, forklaring	Tydeleg plan over arbeidet med grunngjeving.	Samanheng i oppbygginga	Uklar oppbygging, tilfeldig sett saman.
Viser engasjement og forståing for og innsikt i emnet	Verkar engasjert og entusiastisk. Kan vurdere, samanlikna og reflektera rundt emnet. Viser kreativitet.	Viser til dels engasjement for emnet.	Viser lite engasjement i framlegginga
Frigjer seg frå manus	Snakkar for det meste fritt utan manus. Brukar det som støtte til framføringa.	Prøver å frigjera seg frå manus, men les opp ein del.	Les frå manus.
Evne til å bruka fagspråk på ein naturleg måte	Stor grad, det verkar naturleg.	Middels	Liten grad

Til venstre i skjema er ei rekke kriteria for den munnlege presentasjonen, *actio*. Ser ein på kriteria i lys av retorisk teori kan ein lett finne koplingar: «Kunnskap» og «Innhald som samsvarar med emnet» er arbeid i *inventio*fasen der *spesifikke- og generelle topoi* er i fokus. «Struktur i framstillinga» er arbeid i *dispositio*, der organiseringa av teksten skjer. «Viser engasjement og forståing for og innsikt i emnet» er arbeid frå *inventio*, men også talaren sin appellform (*ethos, logos, pathos*). «Evne til å bruka fagspråk på ein naturleg måte» er arbeid med språkleg formulering i *elocutio*fasen. Kriteria om at eleven kan «Frigjer seg frå manus» krev arbeid i *memoria*fasen. Vurdering i *actio* er altså vurdering på arbeid i dei ulike fasane i den retoriske arbeidsprosessen, samt toposlæra og appellformene.

Oppgåva har også eit eige skjema for vurdering av samtalen (Vedlegg 1). Sjølv om samtalen er del av denne oppgåva, er den sekundær i mi undersøkinga. Samtalen er del av den munnlege presentasjonen, og bar preg av spørsmål frå lærar og medelevar, men med korte og gjerne få refleksjonar frå eleven som presenterte. Dersom eg skulle sett på det munnlege arbeidet i si heilskap er dette ein viktige del av det munnlege arbeidet, men i denne undersøkinga er *arbeidsprosessen* i fokus.

4.2 Karakteristiske funn i fasane

I presentasjonen av undersøkinga vil eg presisere at fasane i analyseverktøyet ikkje er knytt til bestemte tider. Arbeidsprosessen går så naturleg og upåverka som mogleg. Elevane har ikkje vore informert om kva analyseverktøy eg har nytta. Det same gjeld for læraren. Analysereiskapen er berre til skjematisk oppdeling av det som faktisk skjer i arbeidsprosessen. Det som vert presentert som funn i dei ulike fasane er handlingar og utsegn som fortel noko arbeidsprosessen, og refleksjonar elevane gjer kring spørsmål eg stiller i intervju.

I feltarbeidet såg eg at *observasjon* av desse fasane ikkje kan gi innsikt i alt det eg spør etter i fasane. Det skuldast at store delar av arbeidet går føre seg i tankane til elevane og dei stille forhandlingane dei gjer der. *Inventio* er den fasen var som lettast å observera, då arbeidet her ber preg av god kontakt mellom lærar og elev, elevarbeid med skjønnlitterære tekstar, og starten på det skriftlege arbeidet, men også i her skjer mykje av argumentasjonen og tankeprosessane i det indre. Derfor har *intervju* vore min veg inn til elevane sine refleksjonar og tankar.

I presentasjon av arbeidsprosessen vil eg nytta observasjonsnotata hovudsakleg om *inventio* og lærar-elevrelasjonen. Utdjupande om relasjonen i delkapittel 4.2.6 Lærar-elevrelasjonen. Arbeid i dei fem fasane vert utdjupa med funn frå intervju, medan dokumentanalysen, som vert presentert i delkapittel 4.3 Resultat frå dokumentanalysen, vil gi ytterlegare innsikt i resultatet av det skriftlege arbeidet, og innsikt i val *dispositio*- og *elocutio*fasane.

4.2.1 Inventio

Den første fasen i den retoriske arbeidsprosessen er der ideen for arbeidet skal utarbeidast. Det er her eleven skal velja sitt perspektiv (*topos*) for fordjupinga, velje tema og finne argument for si sak. Utan denne fasen veit ein ikkje vite kvar ein skal vende seg, i mylderet av moglegheiter. Det som karakteriserer denne fasen er søken etter fokus. Eleven vel eit fordjupingsfokus (utgangspunkt i forfattar eller tema, knytt til eit litterært emne), og sorterer sin tidlegare innsikt i emnet, før ho ser kva meir som trengs av informasjon. Det er også i denne fasen eleven skal «finne momenter og argumenter som kan brukes til å støtte opp om saken og gjøre fremstillingen troverdig» (Andersen, 2012, s. 43). *Inventio* er ein fase der eleven finn stoff og vel korleis stoffet skal strukturerast. Ein kan skilje mellom leiting etter spesifikke- og generelle topoi (Kjørup, 2008). Retninga på fordjupinga vert staka ut, men av naturlege årsakar er det mogleg å gå tilbake til denne fasen og gjere om, dersom det er ynskjeleg. *Inventio*fasen er ikkje ei tidsavgrensa periode. Når premissa for arbeidet er lagt og stoffet er samla inn, går

ein naturleg vidare til i arbeidet for å disponera innhaldet, og jobbe med dei språklege formuleringane. Når ein elev snakkar om dette nye fokuset er *inventio*fasen over, og eleven er i *dispositio* eller *elocutio*, som er dei neste naturlege fasane etter *inventio*.

Fordjupingsarbeidet vart presentert for elevane munnleg i januar, der læraren delte ut oppgåva på papir, og las gjennom innhaldet. Elevane fekk oppgåva ei veke før det var sett av tid til å arbeide med henne, «for at den skulle få tid til å modnast» (vedlegg 10), forklarte læraren. Då eg kom til fyrste observasjonstime var det tid for å ta tak i oppgåva.

I mitt analysearbeid såg eg etter konkrete punkt i denne fasen (vedlegg 9):

Funn i <i>inventio</i>	Spørsmål	Funn
	Korleis vart fordjupingsfokuset bestemt?	
	Kva gjorde elevane i startfasen?	
	Kor lang tid tok idéfasen?	
	Kva perspektiv har eleven på emne i emne (problemstilling, samanlikning, eller liknande)?	

Ut frå desse punkta kunne eg seie noko om kva som karakteriserte idéfasen.

Korleis vart fordjupingsfokuset bestemt? Det var tilsynelatande fleire faktorar som spela inn på korleis fokuset vart bestemt. Læraren si tidlegare undervisning ser ut til å ha stor innverknad. Tre elevar svarar at det «vart berre slik», og det verkar tilfeldig. Men i neste vending viser til dømes Elev 12 til at dei hadde sett filmen av *Victoria* av Knut Hamsun, noko som verka inn på hans val. *Elev 1* forklarar seg slik på spørsmål om kvifor han har om Ibsen (vedlegg 11):

E1: Eg berre gjorde det. For me hadde nett lese tekstar av han, så eg berre tok det.

I: Så, du fekk tips av læraren, eller?

E1: Nei.

I: Eller var det berre fordi de då kunne litt om det frå før?

E1: Ja. Sidan me kunne litt.

Vala ser ut til å vera sterkt prega av den tidlegare undervisninga, og dei fokus, tekstar og tema som vart gjort kjend for elevane innleiingsvis. Av alle informantane eg har motteke arbeidsdokument frå er det berre ein elev som skil seg frå dei andre, med eit anna litterært emne

som også er med nordiske tekstar av Astrid Lindgren. Alle andre har valt tematiseringar som vart skrive opp på tavla i første observasjonsøkt (vedlegg 9), eller tekstar og forfattarar som alle vart repetert innleiingsvis ved prosjektstart.

Dette er funn som harmonerer med læraren sin forståing av si eiga rolla i arbeidsprosessen (vedlegg 11): «Mykje av mi rolle er jo forhåpentlegvis på dette tidspunktet spelt, når eg har undervist om tekstane og slikt, sant. Ja, men eg må jo «coacha». I alle fall i byrjinga, då trengje jo alle litt, sant. Og så må eg jo passa på at dei vel emne som er mogleg å gjennomføra. At dei ikkje vel å samanlikna.. Donald Duck og Ibsen.»

Mine observasjonar stadfestar at læraren er spesielt aktiv i startfasen (vedlegg 11): «15.01: Lærar formidlar moglegheitene felles for klassen. Opnar opp for elevmedverknad, og presiserer at dei kan velje fritt. (...) Læraren skriv ei liste over tekstane dei har lese. Tekstane vert kommentert saman tema' som allereie står på tavla.» Elevane er lyttande, og tilsynelatande tenkande.

Kva gjorde elevane i startfasen? Den fyrste observasjonstimen var lærarstyrt. Elevane var som sagt lytta. før dei fekk beskjed om å hente datamaskinar og gå i gong. Elevane etablerte eit worddokument og enkelte sat med både skjerm og eit knippe tekstar føre seg. Nokre såg ut til å ha klårt kva fordjupingsfokus dei skulle ha. Desse hadde færre tekstar på bordet og jobba meir skriftleg. Andre trengte å samtala om tema og problematisering av desse (vedlegg 11):

2.02.18 Observasjonsnotat:

«Kvifor er «Karen» under realismen? Passar ikkje den betre inn i naturalismen?» Ein anna elev spør læraren. Spør meg. (...) Læraren svarar, og kommenterer samtykkande om at novella gjerne passar betre inn i naturalismen til tross for karakteristikken/plasseringa den har under realismen. (...) Eleven ville søkje meir informasjon om dei litterære periodane og sjå om han kunne finne konkrete argument.

Her viser eleven at han testar ut si forståing på læraren, og i samtale med læraren vert han utfordra til å samle argument for forståinga si.

Kor lang tid tok idéfasen? Som nemnt over er ikkje inventio tidsbestemt til veker i arbeidsprosessen. Allereie så seint som tre veker inn i prosjektet var Elev 4 i inventio-fasen. Han visste kva tekstar han skulle ha, men ikkje korleis han skulle samanlikne dei (vedlegg 11)

02.02.18, Intervju:

E4: Eg har *makt og motmakt*. Og så har eg *Faderen* og *Karen*.

I: *Faderen* og *Karen*, har du. Har du lese dei no?

E4: Eg har lese den eine, *Faderen*, no. Så får eg lese gjennom *Karen* ein gong, tenker eg.

I: Okay. Men..

E4: Eg må berre prøve å finne ut av det.

I: Finne ut av...?

E4: Måten eg skal samanlikne dei på.

Elev 4 hadde ikkje strategiane klar for korleis han skulle gjere det, sjølv om oppgåveteksten så tydeleg oppmoda til det.

For enkelte varte idéfasen tilsynelatande ein time. Då må eg ta atterhald om at eleven kan ha tenkt i forkant, og det at ho var klar til å gå i gong med sitt perspektiv i fordjupinga allereie fyrste time truleg skuldast at ho hadde tenkt før timen. Dei fekk som sagt oppgåva utdelt veka før fyrste observasjonsøkt. Tidsspennet var med andre ord stort i *inventio*. Ein elev trengte ein time til å vite kvar ho skulle med fordjupinga, andre trengte tre veker.

Kva perspektiv har eleven på emne (problemstilling, samanlikning, eller liknande)? Perspektiv, eller organisering av fordjupinga, vert naturleg bestemt i startfasen. Det er her eleven sin ståstad, sitt *topos*, kjem til syne. Desse avgrensingane kan vera medvitne, eller umedvitne uttrykk for forståinga av oppgåva. Dei kan anten gi tydeleg retning på arbeidet, eller forme arbeidet på ein meir tilfeldig måte, og speglar føresetnadane til eleven. Retorikken skil mellom generelle og spesifikke topoi, der det er dei generelle som set retning for korleis stoffet vert organisert av eleven. Dei spesifikke topoi er sakkunnskapen, og val av fordjupingsfokus.

Eg vil trekkja fram *Elev 11* som hadde eit konkret analysereiskap for korleis ho skulle samanlikne tekstane (vedlegg 11):

Intervju, 26.01: E11: Eg har sett opp nokre punkt som eg skal fylle ut på begge tekstane. Med forfattar, handlinga, forklara miljø og sånt.

I: Okay, spanande. Fine noveller... Og kva skal det bli til slutt då?

E11: På måte ein analyse der du får innblikk i alle tekstane, i tillegg til at eg får tydeleg fram kva som er likt, og sånn.

I: At du skal samanlikna tekstane?

E11: Ja.

I: Ut frå tema *makt og motmakt*?

E11: Ja, på ein måte.

Eleven har gjort eit utval i stoff, og har ein tydeleg tanke for korleis stoffet skal strukturert gjennom ei samanlikning i fleire punkt. I hennar tilfelle er både spesifikk- og dei generelle topos klårt. No kjem arbeidet med å setje disposisjonen av stoffet (*dispositio*).

Elev 12 hadde også konkrete punkt å avgrense til, nemleg språk, og forfattaren (vedlegg 11)

Intervju 26.01:

E12: *Pan*. Eg skal samanlikne den med *Victoria*.

I: Kva blir dine fokusområde?

E12: Språk. Og forfattaren.

Elev 5, der i mot, hadde ei meir tilfeldig tilnærming til arbeidet då eg intervjuar han før presentasjonen, 02.02.18 (vedlegg 11):

E5: Eg tenkte makt og motmakt.

I: Korleis fann du ut kva du ville ha om då?

E5: Eg måtte jo ha noko. (latter) Om eg skal vera heilt ærleg. *Makt og motmakt* er jo noko som ein finn nesten over alt.

Eleven si forståing av tema som noko allment tilgjengeleg opna opp for at tema var å finne i dei fleste felt. Argumentasjonen hans er at dette er noko han kan klara å seie noko om. Eleven si forståing av omgrepa peikar på hans den spesifikke topos, medan det på dette tidspunktet ikkje kvar klårt for han korleis tema skulle strukturera det, altså hans *generelle topos*.

4.2.2 Dispositio

Dette er fasen etter innsamling av stoff er gjort. Arbeidet i dispositio vert identifisert ved at eleven set saman talen i ein heilskap, med innleiing, hovuddel, kroppen (*Corpus*) og avslutning. Retorisk teori har spesifikke skildringar for framstillinga av alle delar ein tale, men i denne oppgåva vert dette for detaljorientert. Eg vil ta utgangspunkt i grunnstrukturen i talen, som bygger på retorisk teori, men som også er kjent for elevane gjennom sjangerlæra i skriveopplæringa. Eg ser etter ein disposisjon av materialet som kommuniserer med tanke på ein lyttar. Dette analysearbeidet er vanskeleg å observere, då dette er indre forhandlingar eleven gjer for seg sjølv. Strukturen vil bli nærmare kommentert i dokumentanalysen. Det eg

presenterer under er indikasjonar frå intervju. Eg har nytta eit skjema også for denne fasen, og vil svara på to av spørsmåla under:

Funn i <i>dispositio</i>	Spørsmål	Kommentar
	Korleis organiserer eleven stoffet?	
	Kva er fokuset til eleven i denne fasen?	

I overgangen frå *inventio* til *dispositio* pendlar elevane litt frå og til. Ei stund jobbar dei med å samle stoff, før dei gå over til å jobba med å organiserer stoffet (*dipositio*), før dei treng meir innblikk i andre sider ved emne, og må samle meir stoff (*inventio*). Dette var observasjonar eg gjorde, samt at utspel elevane hadde i intervju indikerte det same. Refleksjonar og utsegn i intervju (26.01.18) kunne fortelja om konkrete mål med innsamlinga (vedlegg 12):

I: Les du på Per Gynt enno?

E1: Ja.

I: Åh... Er det dette du har byrja med, liksom, for å kome i gong med oppgåva, eller har du gjort noko før lesinga?

E1: Ehm, eg har litt om «Et dukkehjem» og litt om karrieren hans, på ein måte. Og no les eg på dette.

Det kjem fram her at eleven treng meir kunnskap om begge tekstane han har valt, samt kunnskap om forfattaren.

Fleire elevar jobbar slik lenge. Dei som veit kvar dei skal hente argument – kva topos dei vil velje – jobbar meir sjølvstendig. Elev 4, i dømme over som vil samanlikne *Faderen* og *Karen*, veit ikkje, sjølv tre veker inn i arbeidet, korleis han skal gå fram for å samanlikne tekstane. Ein kan seie han har ein fot i *inventio*, og jobbar med innhaldet, men har den andre foten i *dispositio* (vedlegg 12). På denne måten går arbeidet framover. Enkelte treng mykje tid å samle stoff, før dei ser ut til å sjå føre seg korleis dei skal kunne *undervise* medelevar i emnet, og korleis dei skal organiserer innhaldet til lyttargruppa.

Korleis ordnar eleven stoffet? Dette var vanskeleg å *observere* i individuelt arbeid. Sidan eg ikkje hadde tilgang til å lesa eller sjå dokumenta utvikle seg, kan eg ikkje seie noko om denne prosessen. Det er derimot kan seie noko om er resultatet av dokumenta. Ved å analysere dokumenta fekk eg innblikk i korleis organiseringa vart, og gjennom å intervjuar elevar fekk eg innblikk i kva tanke som låg bak (vedlegg 12), 13.02.18 :

I: Har du tenkt på kva det første du skal seie er? Korleis du skal opne?

E3: Eg skal sei kva tekstar eg har om og litt om forfattarane.

E6: Eg har temabasert fordjuping, og då vil eg sei noko om kva som er typisk for tematikken. Deretter set eg tekstane eg har valt inn i tema.

E13: Eg skal sei noko om kvifor eg har valt tekstane og tema.

E5: Eg har det litt likt som *Elev 6*. Temabasert. Skal sei litt om tema i tekstane i byrjinga.

Desse klare utsegna vitnar også om medvitne val av tekstorganisering – generelle topoi frå *inventio*-fasen. Elevane viser at på dette tidspunktet er trygge på strukturen og har ei formeining om formidlinga og disposisjonen av den. Kommentrarane indikerer at elevane har disposisjonen av manus klart, og dei er i grunn kome til *memoria*fasen, altså siste fase før presentasjonen. Disposisjonen varierer i innhald i forhold til emne, men slik eg les E3, E6, E13 og E5, har dei alle ei innleiing.

På spørsmål om korleis dei tenker å avslutte framlegget kjem det formuleringar om «oppsummering av innhaldet», «kanskje konkludera» og «Ta opp tråden i tema eg presenterte innleiingsvis». Fleirtalet av informantane viser til struktur i form av innleiing, hovuddel og avslutning, noko som truleg også er kjend for dei frå sjangerlæra i skriftleg opplæring.

Kva er fokuset til eleven i denne fasen? I fylgje mine observasjonsnotat frå 02.02.18 er elevane i djupt eigenarbeidsfokus, men gjennom dialog med læraren viser dei kva som er viktig fokus for dei (vedlegg 12): «Elevane ser ut til å teste ut si forståing på læraren. Når læraren kjem i nærleiken spør elevane om hans meining og syn på ulike spørsmål til deira fordjuping. «Lærar. Kor mykje må eg ha med om forfattaren?» (...)» Læraren er den som kan gi best råd, og er den elevane vender seg til ved faglege- og rettleiande spørsmål: «Kvifor er «Karen» under realismen? Passar ikkje den betre inn i naturalismen?» *Elev 3* ser spørjande på læraren.» Elevane er godt i gong med eigne fordjupingsfokus, og søker læraren si stadfesting i eigen tolking og forståing.

4.2.3 Elocutio

I denne fasen skjer arbeid med å formulere språket. Utval av innhald, samt ei disposisjon for struktur av stoffet er gjort i *dispositio*, og neste fase skal formulere innhaldet på ein slik måte at det blir lett tilgjengeleg for ein mottakar. Eg nytta desse punkta i analyse av fasen (vedlegg 9):

Funn i <i>elocutio</i>	Spørsmål	Funn
	Korleis jobbar elevane med språkformuleringane?	
	På kva måte kjem det fram at elevane er medviten målgruppa for presentasjonen?	
	Kor mykje tid går til dette?	

Korleis jobbar elevane med språkformuleringane? Det kome lite fram at elevane hadde fokus på dette med språkformulering. Indirekte kunne eg sjå hint om at handsaming av formuleringane i manus var ein del av fokuset (Vedlegg 12): «E12: Ja, også har eg skrive litt om språklege verkemiddel. Og så har eg sett på kva han har gjort. Så fekk eg hjelp av søster mi, som seier alt eg må fiksa på, også..». Her snakkar han om både innhald og språkformuleringane sine. Søster til *Elev 12* står fram som viktig støttespelar i fordjupingsarbeidet hans.

Elev 1 poengterer på at han treng å jobbe med manus om lag midt i arbeidsprosessen (Vedlegg 12):

Intervju 02.02.18:

I: Kva er planen vidare då?

E1: Eeehm, (latter i gruppa) Skrive meir, sikkert. Betre manus.

I: Jobbar du med ditt manus?

E12: Ja. (latter)

I: Så du er allereie kome der at du ser korleis du skal presentere det?

E12: Ja, kva eg skal seie, liksom.

Heilt kva som ligg i å «betre manus» kjem ikkje konkret fram, men det kan indikere det språklege, så vel som innhaldet og disposisjonen. Den siste kommentaren, «Ja, kva eg skal seie, liksom» peikar spesielt på korleis formidlinga skal vera formulert språkleg.

På kva måte kjem det fram at elevane er medviten målgruppa for presentasjonen? På spørsmål om kven dei skal formidla til er det først samsvar frå tre elevar om at mottakarane er «klassen». Alternativet, slik eg ser det, er å formidla til læraren, som er den einaste andre til stade, og er han som skal gi dei karaktervurdering. Elev 3 utdjupar at målet med presentasjonen er retta

mot medelevane (vedlegg 13): «Eg skal fortella og sjå om dei forstår. Dersom dei ser ut som dei ikkje forstår skal eg gi dei høve til å stille spørsmål. Det er viktig at dei forstår, og då får eg vist at eg kan.» Motivasjonen kjem godt fram i eit slik utspel. Det er viktig for Elev 3 at han får vist kompetansen sin, og hans strategi er å forsikre seg om at lyttarane forstår innhaldet. Han snakkar om lyttarane i fleirtal, noko som indikerer medelevane, og ikkje læraren.

4.2.4 Memoria

I denne fasen øver talaren på det ferdigkomponerte manuset. I retorisk tradisjon tilbake til antikken, var det ikkje vanleg med eit skrive manus, derav kjem omgrepet *talekunst*, den talande kunne halde lange talar utan manus. I denne fordjupingsoppgåva er det eit vurderingskriteria at den talande skal frigjere seg frå manus (vedlegg 1), men gir heller ikkje nokre restriksjonar mot å nytta det.

I *memoria* skjer den konkrete planlegginga av *actio*, når det gjeld kroppsspråk, stemme og val av appellform når ein er utan manus. I lys av retorisk teori kan elevane velje mellom appell til logos, (fornufta), til etos (som tillitsvekkjande og truverdig), eller appell til patos (å appellera til sterke kjensler hos dei som høyrer på)(Andersen, 2012, s. 33). Meir om dette i skildringa av *actio* under, samt dokumentanalysen.

Den einaste observasjonen eg har av tilsikta aktivitet i *memoria*fasen er i eit møtepunkt før siste intervju, på presentasjonsdagen (vedlegg 14): 13.02.18: Observasjon før intervju: «Eg tar kontakt med elevane med eit lite vink. Elev 6 har papira i hendene, sender meg eit blick, og kjem i mi retning. Det var tydeleg at han satt og øvde på teksten sin.» Det var einaste gongen eg observerte øvinga. I intervju med elevane fekk eg eit større innblikk i fasen.

Eg har nytta desse spørsmåla i analysearbeidet (vedlegg 9):

Funn i <i>memoria</i>	Spørsmål	Funn
	Korleis bur elevane seg til sjølv presentasjonen?	
	Kor mykje tid er sett til denne fasen?	
	Kvar skjer denne fasen (heime, skule, aleine, med andre?)?	

Korleis bur elevane seg til sjølv presentasjonen? På spørsmål om kva dei trur skal til for å få ein god karakter på denne oppgåva, svarer *Elev 3*: «E3: Kriteria, og fylgja dei, og jobba godt, eigentleg. Kunna stoffet sitt, sidan det er ein gruppediskusjon. Kan du det så gjer du det bra»

(Vedlegg 14). Her indikerer han ikkje at dette er noko han sjølv har gjort eller har tenkt å gjere, men han peiker kva faktorar som kan føre til ein god karakter.

I: Manus – Korleis har du jobba med manus?

E 6: Eg har laga manus. Skrive ut alt eg skal seie.

E 5: Eg har stikkordliste. Lang stikkordliste.

I måten *Elev 6* og *Elev 5* snakkar om manus er det tydelege skilnadar i kva som ligg i forståinga av manus. *Elev 6* har laga manus som skildrar alt han skal seie, medan *Elev 5* har to sider med stikkord. Det er altså variasjon i disposisjonen, men kor stor denne variasjonen er vil eg sjå presentere i delkapittel 4.3.1: Resultat av dokumentanalyse 1: Topologisk analyse.

Kor mykje tid er sett til denne fasen? Elev 6 fortel om tekstøving høgt for seg sjølv i 30 minutt på kvelden, medan *Elev 13* nett er ferdig med manuset, og ikkje har øvd i det heile (Vedlegg 14). Dette er frå eit intervju dagen dei skulle framføre. *Elev 5* fortel at han har øvd etter stikkorda, høgt for seg sjølv. Her er også store variasjonar.

Kvar skjer denne fasen (heime, skule, aleine, med andre?)? Dei som har øvd indikerer at dei har øvd for seg sjølv, og gjerne heime. I gruppeintervjuet med *Elev 6, 4, 13 og 3*, fekk eg desse svara på spørsmål om innøving av manus (vedlegg 12):

E 6: Ja, eg har lest på manus mange gonger. Høgt til meg sjølv.

E 5: Eg har snakka høgt til meg sjølv. Etter alle stikkorda eg har laga.

E 13: Eg vart ferdig no. Denne timen. (latter) har ikkje øvd så mykje.

E 3: Har øvd ca. ein halv time for meg sjølv.

I: Korleis har du brukt vurderingskriteria?

E 6: eeh.. (latter)

E 13: Vurderingskriteria? Dei har eg ikkje brukt.

E 3: Nei, eg har lest dei, men ja..

I: Hugsar de kva dei var?

E 3: Nei. Det er vel sikkert slike vanlege som å ha godt innhald, kunne stoffet og ikkje vera avhengig av manus.

E 6: Eg har lese dei, men hugsar dei ikkje.

Korleis elevane har øvd er ulikt. Nokre har øvd meir enn andre, og enkelte ikkje i det heile. Deira forhold til vurderingskriteria er verkar tilfeldig og ikkje så nøye. Oppgåva skal dei gjennomføre, men sjølv om Elev 3 visste kva som skulle til for å få ein god karakter, som eg var inne på i døme i *memoriafasen*, indikerer han i dette intervjuet at han ikkje kjenner kriteria godt, eller har nytta dei i eige arbeid.

4.2.5 Actio

Dette er den siste av dei fem fasane i den retoriske arbeidsprosessen – sjølve presentasjonen. Elevane presenterer det dei har brukt tid på å fordjupa seg i, samt formidlar dette etter beste evne, og slik dei meiner ein presentasjon skal vera. Dette er også ein vurderingssituasjon. Elevane skal verta vurdert på det dei formidlar, det dei underviser medelevane i. Det er mange faktorar og element ved ein presentasjon som er interessant å forske på, med tanke på formidling, *etos*, *patos* og *logos*, stemmebruk, kroppsspråk, semiotiske ressursar, presentasjonsform, med meir. Eg har valt å avgrense omfanget til desse konkrete spørsmåla for denne fasen:

Funn i actio	Spørsmål	Funn
	Kva er rammefaktorane for presentasjonen (rom, elevgrupper, hjelpemiddel, tid)?	
	Korleis framfører elevane (Stemmebruk, kroppsspråk, semiotiske ressursar) ?	
	Kor medviten er eleven presentasjonen sin?	
	Korleis var kontakten mellom den som presenterer og lyttarane?	

Kva er rammefaktorane for presentasjonen (rom, elevgrupper, tid)? Elevane får tildelt den tida dei treng til å presentera munnleg. I intervjuet i forkant av prosjektstart gir læraren uttrykk for at han er fleksibel på tida (vedlegg 15): «Eg legg ikkje noko krav til kor lenge dei må snakka. Dette plar gå seg til veldig naturleg.» Mine observasjonar av presentasjonslengde strekk seg mellom 6-10 minutt.

Rom: Ved presentasjon går ei gruppe på 4-5 elevar til eit grupperom saman med læraren. Dei nyttar ingen digitale hjelpemiddel, men får beskjed om å stå medan dei presenterer (vedlegg 15). Dei gjer presentasjonane sine, og læraren inviterer deretter til ein samtale. I observasjonane mine nytta dei om lag 50 minutt på gjennomføring av fem elevar, med presentasjonar og samtale.

Korleis framfører elevane (Stemmebruk, kroppsspråk, semiotiske ressursar)? I mine observasjonar arta elevpresentasjonane seg svært likt (Vedlegg 15, Observasjonsnotat 13.02.18):

Elev 10 fortel om Ibsen, hans forfattarkarriere, først og sist. Han står og les opp frå manus. Ser ikkje opp. Han kommenterer sine eigne utspel slik: «Kathalina blei aldri sett opp. Ikkje før seinare då.» Deretter kjem eit kort handlingsreferat frå *En folkefiende*, også med ein kommentar: «Eg syns ein folkefiende er mest interessant. «Et dukkehjem» er ikkje lenger aktuelt her.» Utan å utdjupa meir det siste utspelet er presentasjonen overstått og *Elev 10* set seg ned. Presentasjonslengde: 6 minutt.

Forma på presentasjonane er slåande like: Elevane står og formidlar til ei lita gruppe medelevar. Tydelege fellesfaktorar er stemmebruk (enkelte med meir variasjon i stemma enn andre), manus i handa der dei fleste les eller er tilsynelatande svært bunden til teksten. Korleis dei nyttar blikket og tar pausar i formidlinga er tilsynelatande avgjerande. Enkelte ser på mottakarane med eit blikk som komplimenterer og forsterkar innhaldet formidlinga. Det oppstår då ein form for kontakt. Andre ser i manus under heile presentasjonen, og det er tilsynelatande heller ingen grunn til å sjå på *elevane* under formidlinga heller. Det oppstår dermed ingen kontakt.

Det var interessant å leggja merke til verdien av pausar og gestar i formidlinga, og krafta i det. Elev 6 meistra dette godt i sin formidling (Vedlegg 15, observasjonsnotat 13.02.18):

Om Elev 6. Avslutningsvis kommenterer ho sitt eige innhald slik: «I begge desse tekstane bryt ekteskapa opp. Det kjem alltid tilbake til makt og motmakt. Den eine har makt og den andre innser at den er lei av å bli styrt. Ho tar ein slags kunstpause for å pendle fokuset mellom dei omtalte partane. Ho løftar ei hand for å symbolisere eine sida, og den andre handa for motsett part. Det gjer det lett å fylgje resonnementet hennar. «Det var slik eg tolka tema «makt og motmakt» i *Et dukkehjem* og *Den store dagen*.»

Det var enkelt for meg (som lyttar) å fylgje henne, og det såg ut til at elevane også vart engasjert. Det var etter denne presentasjonen elevane synte mest deltaking i samtalen etterpå

(vedlegg 15, observasjonsnotat 13.02.18): «I etterkant av foredraget kom det ein spontan kommentar til foredraget «Slik er det jo i dag også, trur eg. Det er jo ein grunn til at folk går frå kvarandre i dag og.»» Fleire vart engasjert i samtalen, og kunne reflektere om emnet.

Kor medviten er eleven presentasjonen sin? Fleire elevar poengterer at det er viktig å gjere seg forstått (vedlegg 15, Intervju 13.02.18): I: Korleis skal du presentere det? Kva er viktig? Elev 3: «Det viktigaste er forståinga. Eg skal fortella og sjå om dei forstår. Dersom dei ser ut som dei ikkje forstår skal eg gi dei høve til å stille spørsmål. Det er viktig at dei forstår, og då får eg vist at eg kan forklare det på ulike måtar.»

Det er også eit medvite fokus at dei ikkje berre skal stå stille og lese, men vera engasjert og poengtera delar av innhaldet med kroppsspråket der det kjem naturleg (vedlegg 15): «Elev 13: Eg skal vise med armane. Ikkje stå stille som ein soldat med hendene på ryggen. Elev 5: Ta den derre "riste-på-boks-metoden" med armane. Då får ein poengtert ein del (latter).»

Korleis var kontakten mellom den som presenterer og lyttarane? Elev 3 poengterer kor viktig det er å vera engasjert i det dei andre formidlar, og seier han vil «prøve å stille smarte spørsmål.» Det er tilsynelatande det dei fleste elevane strekkjer seg mot også, i fylgje observasjonsnotat frå presentasjonssituasjonen. Det er likevel påfallande i kva grad den som formidlar inviterer til engasjement gjennom sitt eige kroppsspråk. Elev 6 er eit godt døme på ein presentasjon der engasjementet vart naturleg vekt. Denne eleven «kikar på medelevar og lærar. Mest medelevar», og på den måten held ho dei engasjert gjennom foredraget (vedlegg 15). Slik lærar kommenterte det sjølv i intervju etter presentasjonen, gjorde dette stort utslag på den faglege samtalen etterpå (vedlegg 15): «Elevane diskuterte emne i større grad enn hos førre gruppe. Det var meir flyt i samtalen, og ein oppnådde meir diskusjon eller dialog.»

4.2.6 Lærar-elevrelasjonen

I forkant av undersøkinga mi tenkte eg at sidan mitt fokus var på eleven, og eleven sin arbeidsprosess, var læraren mindre sentral. Eg hadde heilt medvite valt å ikkje ha med læraren. Det viste seg å vera umogleg, då læraren er ein så stor del av elevane sin arbeidsprosess. Den viktige påverknaden læraren er kan ikkje veljast vekk dersom eg skal kunne svara på mitt første forskingsspørsmål om *kva karakteriserer arbeidsmetodane, og kva faktorar ser ut til å ha innverknad til vala i fordjupinga?* Læraren står fram som ein avgjerande faktor i arbeidsprosessen deira, og er ein som elevane vender seg til for faglege- og ikkje-faglege spørsmål.

Gjennom alle fasar er læraren til stade, som ein som peikar framover og som stiller rettleiande spørsmål. Hans rørslemønster går frå elev til elev i startfasen, samtalar tidvis felles til gruppa, og er seinare i arbeidet tilgjengeleg (og fysisk til stade) for potensiell stønad til elevane.

Det egg har sett etter i mine observasjonar er kva som er tema i samtalen med elevane, og om det skjer noko form for undervisning *i det munnlege* i arbeidsprosessen. Eg har laga ei matrise for å sortere funna mine (Vedlegg 16):

Matrise 3: Relasjonen mellom lærar – elev

Relasjonen mellom lærar – elev, samt lærar – fag	Fagleg om innhald	Fagleg om det munnlege
Lærar snakkar til heile elevgruppa		
Lærar snakkar til enkeltelevar		
Elev tar kontakt med lærar		

Mine funn viser til at læraren er mest aktiv i arbeidet til elevane tidleg i prosjektstart. Første observasjonsøkt (Vedlegg 16, observasjonsnotat 15.01) skisserer han opp moglege retningar å ta i fordjupinga, samt tekstar å velje mellom. Det vert opna for å velja andre tekstar enn dei klassen har gått gjennom felles, skriv han opp eit ei lang liste tekstar som skal vera kjende for elevane, og som kan vera aktuelle i ei slik litterær oppgåve. Veka seinare, 26.01, observerer eg at: «Lærar går rundt og spør elevane kva dei har valt å fordjupa seg i. Svara varierer frå forfattar- eller temabasert fokus, til fordjuping i ei litterær periode. Læraren kjem med konkrete forslag til andre tekstar som kan passa til eleven sitt utgangspunkt.» Læraren er leiar samtalen i heilclassesituasjonen, og er i dialog med enkeltelevar i deira individuelle arbeid. Observasjonsnotat 15.01.18: «På tavla skriv lærar opp ulike tema som er aktuelle for elevane å velje mellom. I dialog med faglærar kjem det nokre forslag til tema; kjærleik og kjønnsroller, makt – motmakt, mobbing» (Vedlegg 16). Det er berre eit par elevar som er med i klassesamtalen, og læraren får ingen respons på spørsmål om «Har de noko ide og korleis de skal gå i gong no? (...) Elevane ser på han og ser ut til å fylgje med, men få gir uttrykk for respons.» Her opnar læraren for spørsmål frå elevane, men får lite respons. Det kan kanskje skyldast at elevane treng tid til å tenkje før dei veit kva dei skal spørje om. Andre funn frå intervju viser til at fleire elevar ikkje er stø på korleis dei skal gå fram for å til dømes samanlikne tekstar, likevel spør dei ikkje om dette i denne situasjonen. Eg undrar meg over kvifor, og om det kan skyldast at dei ikkje er klar over kva dei lurar på dette tidspunktet, eller om det skyldast

andre faktorar i situasjonen. Det er vanskeleg for læraren å vite kva enkeltelevar tenkjer når dei ikkje set ord på det, og sjansen for at han kan fylgje dei tettare opp ein og ein er større når han i tillegg oppsøkje kvar enkelt av dei i starten av det individuelle arbeidet.

Hovudutslaget i funna mine er at tema i samtalen mellom lærar og elev dreier seg om innhald. Læraren spør elevane «kva» dei skal studera, og skriv ned dette. Elevane spør spørsmål til oppklåring tilbake. Mine observasjonar handlar hovudsakleg om innhaldet (vedlegg 16). Unntaket er innleiingsvis når læraren går nøyaktig gjennom oppgåveteksten med heile klassen, og i presentasjonen. Innleiingsvis går læraren gjennom oppgåveteksten og korleis den kan løysast på tre måtar, og i presentasjonssituasjonen presiserer han form og kriteria for den munnlege presentasjonen.

4.3 Resultat frå dokumentanalyse

I undersøkinga mi ser eg også på det skriftlege arbeidet som er del av den munnlege førebuinga. Eg skal svara på forskingsspørsmål nummer to, *Kva karakteriserer innhaldet, strukturen, og dei språklege formuleringane i elevmanusa?*, ved hjelp av to analytiske tilnærmingar. Ein *topologisk-* og ein *strukturanalyse*.

Oppgåva legg tydeleg opp til at elevane skal jobba skriftleg: «Manus med kjeldeliste skal leverast inn etter gruppeframføringane» (vedlegg 1). Dette byrja elevane med frå fyrste stund, og dokumentet vart hyppig revidert fram mot presentasjonen. Eg fekk inn 13 av 16 elevmanus, og gjorde to analysar av desse. Den topologiske analysen var for å kartlegge dei skriftlege resultata av dei første tre fasane i den retoriske arbeidsprosessen (*inventio*, *dispositio* og *elocutio*), den andre analysen var ein analyse av strukturen i tekstane, for å sjå manusa i lys av nyare tekstteori. Innblikk i strukturen gir eit meir overordna bilete av kva som pregar tekstane, og dermed ein peikepinn om kva for tekststragi elevane har valt for å undervisa medelevar. I strukturanalysen nytta eg *superstrukturane* presentert i Breivega si doktoravhandling, som analyseverktøy.

Dei *spesifikke-* og *generelle topoi* som vert presentert i analysen av *inventio*-prosessen (i første analyse), samt disposisjonen av teksten i *dispositio*, seier også noko korleis teksten er strukturert. Eg skal sjå dei konkreta funna av *generelle topoi* opp mot strukturanalysen, då desse har nokre fellestrekk. Meir utdjupande om dette i delkapittel 4.3.2 Strukturanalyse.

4.3.1 Resultat av dokumentanalyse 1: Resultat av topologisk analyse

Elevmanusa gav god informasjon om kva fordjupingsarbeidet resulterte i med tanke på innhald og struktur. Tekstane er analysert med eit retorisk perspektiv, etter dei same kodane som for intervju og observasjon, men gav innsikt i arbeidet frå ein anna vinkel. Elevmanusa er analysert i skjemaet under (vedlegg 18a):

Matrise 4: Dokumentanalyse 1: Topologisk analyse

Kategoriar	Inventio		Dispositio	Elocutio
Tekstar	Spesifikk topos	Generell topos:	Disposisjon	Språkleg formuleringar Frekvens:
	Sakkunnskap og informasjon om:	Systematisk framstilling av innhaldet		
Forfatterstudie: Henrik Ibsen. Et dukkehjem og En folkefiende	forfattarar tekstar Handling i tekst, språklege verkemiddel		Hovuddel: Finn argument for sin topos: Info om forfattaren, og tekstane. Avslutning (Mi meining...)	Språkleg formuleringar retta mot lyttaren. <i>Logos</i> – fokus på innhald Frekvens: 1
Forfatterstudie: Alexander Kielland Realismen Karen	Forfattarar Tekstar Epoken Handling i tekst, Språklege verkemiddel Tema	Samanliknar tema Samanliknar innhald Problemstilling Relasjon til samtid (før/no)	Innleiing: Presenterer innhald, fokus. Hovuddel: Info, samlar argument for sitt topos Avslutning: Oppsummerer og konkluderer.	Språkleg formuleringar retta mot lyttaren. Tekstbinding <i>Logos</i> – fokus på innhald <i>Ethos</i> – Refleksjon, verkar truverdig. Frekvens: 7

Kategoriane er den retoriske arbeidsprosessen i tre fasar, toposlæra og retoriske appellformer. Som nemnt tidlegare er *topos* standpunktet ein tar for å seie noko om ei sak, og perspektivet ein presenterer saka gjennom. Dei *spesifikke topoi* seier noko om saksinnhaldet, medan *generelle topoi* er korleis saksinnhaldet vert framstilt (organisert). I denne samanheng ser eg etter kva eleven gjer med innhaldet, og kva appellform som kjem til uttrykk.

I matrisa over har eg med to døme frå analysen. Første døme er ein tekst om Henrik Ibsen der eleven har hovudvekt på sakkunnskap om forfattaren og tekstane, «Et dukkehjem» og «En

folkefiende». Han skildrar forfattarkarrieren til Ibsen, samt handlinga i drama, og har ein setning avslutningsvis i dokumentet der han presenterer si subjektive mening om drama. Skriftleg er hans generelle topos ei deskriptiv presentasjon av informasjon, noko som eg vil kommentere i lys av strukturanalysen i andre runde.

Døme nummer to er også eit forfattarstudie, om Alexander Kielland. Eleven greier ut om forfattaren, tekstane og den litterære epoken, som alle er uttrykk for *spesifikke topos*, som ho samanliknar og set i relasjon til kvarandre. Måten ho samanliknar og set tekstane i relasjon til kvarandre er uttrykk for *generelle topoi* i tekstorganiseringa.

Disposisjonen har nokre fellesstrekk, men er svært ulike. Begge har ein lengre hovuddel som skildrar sakkunnskapane grundig, men skilnadane er tydelege. Medan det første tekstdøme berre ser ut til å konsentrere seg om vektlegge sakkunnskapane, har teksten om Alexander Kielland formulert innleiing og ei lengre avslutning i tillegg. Dette er tydelege funn for disposisjonen i *dispositio*, og vitnar om eit mottakarmedvit. Innleiinga presenterer saka, og orienterer lyttaren om kva som kjem, medan avslutninga summar opp saka, argumenta og konkluderer (Andersen, 2012). Funn i min analyse viser variasjon i disposisjon av teksten (Vedlegg 19).

Ser ein på dei språklege formuleringane i det første tekstdøme finn eg berre ei formulering som tydeleg er gjort med tanke på ein mottakar. Det andre tekstdøme har språklege formuleringar som er retta direkte til forklaringar av omgrep, tekstlege overgangar og med tanke på å dra slutningar lyttaren skal fylgja. Korleis dei formulerer innhaldet i høve ein mottakar seier også noko om kva *appell* eleven ynskjer. Dette heng tett saman med målet med formidlinga. Av desse to tekstdøma er teksten om Alexander Kielland ein tekst der eleven står fram som truverdig og sakleg. Eleven argumenterer sakleg og logisk, og har med fleire historiske merknadar til grunn for sine påstandar. Teksten innleiar med å presenterer Kielland som «ein sentral norsk representant for realismen», og at han «høyrer til «dei fire store»», og heile hovuddelen går til å grunngi kvifor han vert omtala på denne måten. Appellen er med både *logos* og med *ethos*, og gir tydelege døme på arbeid i *elocutio*fasen. Funn i denne analysen viser variasjon i mottakarmedvit og appellform (vedlegg 19). Drøfting kring dette vil eg gjere i kapittel 5.

Funna mine har eg samla i tabellen under:

Komponentar:	Funns i frekvens:
Inventio: Innhald (<i>Spesifikke topoi</i>): - Fakta om emne (forfattar, tekst, epoke) - Organisering (<i>generelle topoi</i>): Kva vinkling/perspektiv på saken	- 13 /13 elevtekstar har referat frå innhald i tekstane. - 9/13 har med fakta om forfattar. Unntaka er 1 elev med periodestudium, og 3 elevar med temastudie. - 6/13 samanliknar tema i tekstar - 3/13 har ei problemstilling - 7/13 ser teksten i relasjon til si samtid
Dispositio: - Innleiing - Hovuddel - Avslutning	- 9/13 har innleiing - 13/13 har hovuddel - 7/13 har avslutning
Elocutio: Språklege formuleringar: - Tekstbinding - Ordval - Appellform (<i>logos, ethos, pathos</i>)	- 11/13 skriv utfyllande manuskript. 2/13 har stikkord. - 5/13 viser teikn til tekstbinding, språklege overgangar - 10/13 formulerer setningar retta mot lyttaren - 13/13 med logos-appell - 5/13 har ethos-appell

Inventio: Analysen viser at innhaldet er viktig. Innhald omfattar faktainformasjon om dei ulike aspekta i fordjupinga (forfattar, epoke, tekstar). 13/13 elevmanus har med ei deskriptiv skildring av innhaldet i tekstane som er med i fordjupinga deira. Eit anna tydeleg funn ligg disposisjonen av innhaldet.

Dispositio: Elevmanusa har variasjon i strukturen, men gjennomgåande er ein hovuddel der fordjupinga si hovudtyngde (sakkunnskapar) blir organisert på ulikt vis. Ut frå dei *generelle topoi* eleven nyttar vert aspekta anten samanlikna, drøfta mot ein annan, sett i relasjon til samtida eller epoken, eller tematisert i hovuddelen. 13/13 har ein hovuddel med innhaldsaspekta, og 6/13 samanliknar tekstar, medan 3/13 har formulert ei problemstilling, og 7/13 ser tekstane eller forfattaren i relasjon til samtida deira. Hovuddelen er samlinga av argument, og gir tyngde og grunnlag for konklusjon, som gjerne kjem av avslutninga. 7/13 elevtekstar har ein tydeleg avslutning i teksten. Avslutninga varierer i innhald, ut frå strukturen i tekstane, men til felles har dei ei avrunding av innhald og argumentasjon.

Elocutio: Dette er eit manus, altså eit dokument til støtte for den talande. Teksten er ikkje skriven for å verta lese eller analysert, men er eit resultat av førebuinga til elevane (innsamling og organisering av stoff, og utvikling av manus), fram mot ein munnleg presentasjon. Analysen viser variasjon i kor detaljskriven manusa er. 11/13 elevar formulerer fullstendige setningar som

utdjuar emnet, medan 2/13 har manuset strukturert i kronologiske stikkord. Eit døme frå eit slik dokument er:

FØDT

4. august 1859

DØD

19. februar 1952

Svikta lande sitt og måte betale 325000kr i erstatning til staten.

Strukturen er punktvis og i stikkord. Det er stikkordbasert og det krev at talaren fyller inn med logiske overgangar. Sidan dette er nytta som eit *manus* er det ingen retningslinjer for korleis informasjonen skal strukturast eller at den skal skrivast i fullstendige setningar, likevel vel 11/13 å skrive med fullstendige setningar. Av desse 11 elevane er det 5 som viser at dei i språklege overgangar mellom avsnitt, bind teksten saman. 10 av 13 tekstar har også språklege formuleringar retta mot lyttaren, eller er tilpassa ein bestemt mottakar. Dette gjeld omgrepsavklaringar, argument eller formuleringar som peikar vidare i teksten, som:

Det same ser vi igjen i karen der karen som ble gravid med ein gift mann innser at ho var dømt til eit liv i skam med dårleg utsikter får både hun slev og barnet. Og løyste problemet på same måte som sonen i faderen og tok livet sitt.

Eleven skriv «Det same ser vi igjen i karen...» og fører merksemda til lyttaren inn på ønskja fokus. Eg tolkar formuleringa som retorisk, då lyttaren vert leia med inn til eleven sitt topos, t perspektiv til eleven, og argumenterer for samanlikninga som skjer. Gjennom ei slik formulering står eleven fram som truverdig, og han har *ethos*-appell.

I analysearbeidet av tekstane har eg sett etter korleis eleven appellerer til lyttaren, i dei språklege formuleringa. Funna er at 13/13 har logos-appell. Elevane nyttar presentasjon av sakkunnskapane som viktigaste strategi for å vekke interessa hos lyttarane. Fem elevtekstar har språklege formuleringar som indikerer ein truverdig talaren gjennom påstandar og haldbare argument for påstandane.

4.3.1 Resultat av dokumentanalyse 2: Strukturanalyse

I strukturanalysen såg eg etter tekstoppbygginga i komponentar, anten på heil- eller på deltekstnivå. Eg var open for begge delar i arbeidet med manusa. Dei ulike teksttypene, slik dei er presentert hos Breivega, sette eg opp i ei matrise, og kryssa av for funn av komponentar

i alle dei 13 manusa. I tillegg til desse superstrukturane la eg inn ein komponent eg kalla *Anna*. Denne la eg inn då tekstdelar i tre av manusa ikkje såg ut til å passe inn under nokre av komponentane i analyseverktøyet. Resultatet vart dette:

Matrise: Dokumentanalyse 2: Strukturanalyse

Dokumentnummer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Narrativ struktur													
Orientering	X				X	X	X					X	X
Komplikasjon													
Resolusjon													
Koda													
Problem-Løysingsstruktur													
Situasjon													
Problem													
Løysing													
Evaluering													
Argumenterande struktur													
Gamal tese													
Data													
Restriksjon													
Konklusjon													
Deskriptiv struktur													
Tema		X	X	X				X	X	X	X		
Aspektualisering		X	X	X	X			X	X	X	X		X
Relasjonsdanning		X		X	X	X		X	X	X	X		X
Tematisering		X		X	X			X	X	X	X		
Anna	X											X	X

Resultatet viser at 6/13 tekstar hadde ein deskriptiv struktur på heiltekstnivå, medan 5/13 hadde spor av enkeltkomponentar i delar av teksten. Strukturen har fire komponentar, men ved å ta eit retorisk perspektiv inn i superstrukturen, ser ein tekstane sine spesifikke- og generelle topoi, samt disposisjon og appellform, passar inn med komponentane. *Tema* er orienteringa eller innleiinga til saka. I *aspektualiseringa* får ein utdjupa innsikt og informasjon om dei ulike aspekta i tema, altså dei *spesifikke topos*. I *relasjonsdanninga* skjer framstillinga av saka fram, altså dei generelle topoi. Medan *tematiseringa*, gjerne skjer i ei avslutning med konklusjon, der summen av argumenta stiller saka fram med ynskja appell.

I den første dokumentanalysen fann eg at sakkunnskapar var gjennomgåande i 13/13 manus. Altså, *aspektualiseringa* i den deskriptive strukturen stod sterkt. Funn som står til

relasjonsdanning, altså bruk av generelle topoi, viste at 6/13 samanliknar tema i to tekstar, medan 7/13 ser teksten i relasjon til samtida den er skriven i og 3/13 hadde formulert problemstilling og sette innhaldet i relasjon til den.

Tematisering skjer som nemnt over avslutningsvis, der eleven samlar fokus tilbake til tema, summar opp innhaldet og konkluderer i framstillinga. Her samsvarar funn av tematisering 7/13, med funn av avslutning i dispositio, som også viste 7/13.

I analysen om struktur fann eg også at 6/13 hadde ein komponent – *orientering* - frå den *Narrative strukturen*. Dette var tekstdelar som presenterte fakta, utan noko uttrykk for kontekst, eller generell topos. Eg var usikker på om desse tekstdelane kunne gå inn under *tema* i deskriptiv struktur, men i lys av mi forståing som tema som eit underliggende budskap eller som ei tolking av innhaldet, passa ikkje desse tekstdelane der. *Orientering*, slik den står under Narrativ struktur, er fortellande og opplysende om saka eller situasjonen. Tekstdelane i desse 6 manusa passa betre under denne komponenten.

Kategorien *Anna* vart ein dataorientert kode som avdekka tekstdela som ikkje kunne stå i struktursystema til Breivega, slik eg las dei. Dette var subjektive formuleringar som ikkje viste samanheng til innhaldet elles.

I kapittel 5 Drøfting drøftar eg funna opp mot teori, og freistar å svare på forskingsspørsmåla.

5 Drøfting

Eg vel å organisere drøftingsdelen etter forskingsspørsmåla, for å skape ein mest mogleg ryddig tekst. Enkelte stadar vil det vera emne som overlappar kvarandre, då forskingsspørsmål og tema tidvis vil gli over i kvarandre.

5.1 Kva karakteriserer arbeidsmetodane i arbeidsprosessen, og kva faktorar ser ut til å ha innverknad på vala av fordjuping?

Data frå feltarbeidet er analysert etter kodar (fasar), for å kunne seie noko om arbeidsprosessen si utvikling i eit retorisk perspektiv. Dette gir innblikk også i det skriftlege arbeidet med å laga manus. For å svare på fyrste forskingsspørsmål vel eg å sjå på arbeidsprosessen som ein heilskap, og drøfte spørsmålet i lys av funn frå observasjon og intervju. Underkapitla viser til tre fokuspunkt, med utdjupa karakteristikkk frå arbeidsprosessen, og drøfting av desse punkta.

5.1.1 Arbeidsmetodar

Å bestemme fokus for fordjupinga, samle og organisere stoff stod fram som viktig for elevane. Observasjonar stadfesta at *inventio*fasen tok opp mest tid. Prosjektstart bar preg av tekstlesing og nettsøk, samt lærarstyrte samtalar i innleiinga av dei to fyrste timane. I *inventio* var det mogleg å *lytte* til kva spørsmål og vurdering elevane hadde, då læraren gjekk rundt og samtala med kvar og ein. Samtalane bar preg av å vera fagleg orienterte.

Læraren påpeika i sitt intervju, at elevane nok måtte setje av tid til å samle informasjon om forfattarar, tekstar og epokar, då dette var store felt dei med fordel kunna jobba meir med gjennom dei førre åra. Enkelte elevar visste frå fyrste time kva dei skulle ha om, og kva for nokre tekstar dei skulle nytta. Desse var tidleg i gong med å samle sakkunnskapar frå nettet. Andre streva med val av tema, eller med å hugse kva tekstane handla om, og tok til å lese tekstar. Læraren var ein viktig faktor i deira arbeid, då han kom med innspel og forslag til tekstar. Sakkunnskapane skreiv dei i eit worddokument. Dokumentet vart stadig revidert.

Eg har vore spesielt opptatt av kva spesifikke- og generelle topoi elevane har i fordjupinga si. Desse vert etablert i *inventio*fasen, og er avgjerande for korleis eleven går vidare i framstillinga av stoffet, med tanke på formålet. Det er spesielt innsamling av sakkunnskapane (*spesifikke topoi*) som ser ut til å oppta mest tida. Dei elevane som tidleg hadde ei formeining om korleis dei ville ordne stoffet (*generelle topoi*), meistra å avgrense innsamlinga, og disponere tida til utvikling av manus i større grad. Eg undra meg over kva som gjorde at

nokre veldig tidleg visste innhald og framstilling av stoffet dei fordjupa seg i, medan andre nytta mykje lenger tid på same arbeidet. Kva faktorar var verka inn på val av fordjuping? Eit mogleg svar kan peike på tidlegare erfaring og innsikt i mønster og måtar å gjera framstillingar på. Modellering frå tidlegare undervisning, kan vera ein slik faktor, samt andre interesseområder eleven sjølv kjenner til. Meir om val av fordjuping i delkapittel 5.1.3.

5.1.2 Viktige faktorar i arbeidet

Sosial læringsteori. Ser ein *inventio*fasen i lys av sosial læringsteori kan ein i dette feltarbeidet sjå kor viktig samhandling er for utvikling av læring. Gjennom språket kan eleven prøve ut forståinga av ei sak, og få den bekrefta eller avkrefta. Vygotskij meinte at først kjem læringa, før ein ser utviklinga som eit resultat av den (Vygotskij, 2001). I individuelle arbeid der eleven sjølv skal avgjere om han har skjønna eit emne eller ei, blir læraren den som kan gi respons i arbeidet, og dermed gi eleven kjensla av *læring*, og arbeidet kan utvikle seg vidare til neste fase. Utan denne stadfestinga, frå lærar eller andre meir kompetente enn eleven sjølv, kan det vera vanskeleg å avgrense innsamlinga av informasjon i emne ein har valt. Det trur eg gjaldt enkelte elevar i denne undersøkinga, då fleire jobba med innhaldet heilt fram til presentasjonen.

Lærar-elevrelasjonen. Tidlegare forskning av Svenkerud et al. (2012) viste at 40% av tida i verkstararbeid var elevane aleine. I prosjektet eg har undersøkt var det mykje individuelt arbeid, men læraren har alltid vore tilgjengeleg i klasserommet. Det individuelle arbeidet er karakterisert ved at elevane sit med kvar sine datamaskinar i fleire rom. Når læraren vandrar rundt, kjem spørsmåla frå elevane. Sjølv om læraren ikkje er langt vekke, ser det ikkje ut til at elevane søker rettleiing på eige initiativ. Kvifor er det slik? Treng dei det eigentleg ikkje? Eller er det ein kultur som oppstår i klassemiljøet ved slike prosjekt? Det som var interessant med dette var likevel at når ein elev stilte spørsmål til læraren, så kom det fleire elevar etter. Det verka som læraren i kraft av å vera i nærleiken, var opphav til fagleg samtale. Dette er nettopp hovudfunna i denne *koden*; tema i samtalen mellom lærar-elev dreier seg om på det faglege i fordjupinga og om eleven har skjønna innhaldet.

5.1.3 Val av fordjuping

I intervju om kva som fekk elevane til å velje fokus i fordjupinga kom det fram fleire innspel som viste til tidlegare undervisning, tekstar dei hadde lese og samtala om, eller filmatisering av sentrale tekstar dei hadde sett. Berre i eitt tilfellet var det ei som valte tekstar som ikkje var skrive opp på tavla i første observasjonstime. Dette er interessant og viser kor stor innverknad

lærer si tidlegare undervisning har for val av fordjuping. Læraren poengterte i intervju innleiingsvis, arbeidet han hadde gjort med å lesa tekstar og samtala om klassiske tekstar i lys av samtida dei var skriva i. Det er tydeleg at han også la vinn på å presentere eit breitt utval tekstar til innsikt i emna i fordjupingsoppgåva, og sette sakkunnskapane i perspektiv med tema og epoke. Det læraren då gjer er å legge vekt på sakkunnskapane. Det er tilsynelatande viktig for læraren at elevane skjønner koplingane mellom emne og kontekst, noko som vil hjelpe dei i gong med arbeidet. Fokuset hans står til fleire kompetansemål i norskfaget, men ser ein det i lys av funn i tidlegare forskning om at læraren sine interesser og haldningar i faget spelar inn på val av fagfokus (Svenkerud et. al., 2012; Storø og Sørvik, 2016), kan det tenkast at dette eit uttrykk for det læraren meiner er viktig. Dersom formidlinga var tungtvegande faktor i den munnlege presentasjonen, ville det truleg vore ein slags repetisjon, eller metaundervisning, også av dette i innleiinga av fordjupingsarbeidet. Det var det ikkje.

Alle dei 13 elevmanusa eg analyserte hadde tydeleg tyngde på sakkunnskapar. Dette harmonerer med funna Hertzberg gjorde i 2003, om «Arbeid med muntlige ferdigheter», som viste at hovudfokuset til elevane såg ut til å vera retta mot innsamling av kjelder og informasjon (*inventio*), samt tekstutforming (*dispositio* og *elocutio*), meir enn å lære teksten (*memoria*) til framføringa (*actio*). Kunnskapen om emnet er det som må fram i presentasjonen. *Formidlinga* kjem i andre rekke. I lys av retorisk teori er alle dei fem fasane viktige for ein god tale. Dette inneber godt arbeidet med innhald, struktur, språkformulering, så vel som evna til å *formidle* den, gjennom å appellere til lyttaren.

Retorisk teori peikar på kor tett innhald og formidling er knytt saman (Kjeldsen, 2014, s.93): «Vi forstår ved å formidle. Endrer vi uttrykket, endrer vi innholdet og dermed karakteren av den retoriske handlingen.» Det er i formidlinga at elevane får vist kva kompetanse dei har i emnet. Dette passar saman med Kunnskapsløftet (LK06) si definisjon av kompetanseomgrepet: «Kompetanse er (...) forstått som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Eleven viser sin kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver.» Fokuset til elevane om å vise at dei har *forstått* emnet dei snakkar om harmonerer altså med dette, men seier lite om *korleis* dei skal få vist forståinga. Kva er dermed kunnskap og ferdigheiter i det munnlege? Kva er uttrykk for munnleg kompetanse? Desse spørsmåla lar eg henge inntil vidare, og tar dei opp att avslutningsvis i drøftinga.

Det oppgåveteksten presiserte var forslag til korleis elevane kunne gå fram i fordjupinga, ved anten å samanlikne tekstar, tematisere eller sjå tekstane i relasjon til samtida. Dette seier også

noko om eit fokus på sakkunnskapane, og korleis ein kan famne om dei. Forslaga var truleg til støtte for mange, og det var fleire eg intervjuar som visste kva og korleis dei skulle *samanlikna*. Medan ein elev sa at han ville samanlikne, men var usikkert på *korleis* han skulle gå fram. Det eg undrar meg over er kva med dei andre elementa i ein god tale, som mottakarmedvit, appellform, stemmebruk, kroppsspråk og ikkje minst å øve på det ein skal seie – kva verdi har desse aspekta i formidlinga av fordjupinga? Undervisning *om* det munnlege ville gitt *kunnskap* om og *ferdigheiter* i det munnlege, nokre verkty og strategiar eleven kan ta i bruk for å «mestre komplekse utfordringer» (LK06).

Arbeid med innhald er i fokus. Det som karakteriserer arbeidsprosessen frå eit retorisk perspektiv er arbeid i dei tre fyrste fasane, *inventio*, *dispositio* og *elocutio*, det skriftlege arbeidet. Fasane som av gamalt står fram som kjenneteiknet på den munnlege framføringa, *memoria* og *actio*, er mindre i fokus. Arbeidsmetodane er hovudsakleg skriftleg arbeid, noko som samsvarar med forskinga til Hertzberg (2003) i samband med Evalueringa av Reform 97. Ho fann at elevane i forberedingsfasen også for femten år sidan, hadde fokus på innhald, og at dei skriftlege produkta var detalj- og faktaorienterte. I hennar forskning fann ho berre i eitt «*tilløp*» til det retoriske aspektet, og det var i førebuing til ei dramatisering. Hertzberg kommenterer at arbeid med innøving tilsynelatande ikkje skjer, og at elevane står med manus under presentasjonen (sjølv i dukketeaterframsyninga frå hennar forskning).

Memoria er ikkje viktig. Mine funn viser til éi observasjon av *memoria*, då ein elev stod og las sitt eige manus i forkant av presentasjonen. Han står stille, og les manus for seg sjølv, utan å sjå ut til å lære det utanåt. Han ville tilsynelatande førebu seg, men såg det ikkje som viktig å memorere teksten. I intervju kom det også tre ulike utsegn om innøvinga: Ei hadde øvd 30 minutt for seg sjølv kvelden før, ein hadde øvd etter stikkord og tenkt gjennom innhaldet og presentasjonen, medan ein tredje ikkje hadde øvd, og var ferdig med manus til presentasjonen. Å memorere foredraget er altså ikkje viktig, til tross for kriteriet om å «frigjer seg frå manus». Eg undrar meg over kvifor, og tenker at dette også kan ha med utsegn og fokus til læraren.

*Actio*fasen står like fullt fram som viktig. Det er *actio* som blir vurdert, noko som også læraren i mi undersøking kommenterte, og i vurderingskriteria er det både kriteria for innhald, struktur og *formidling*. Observasjon av elevane sine presentasjonar viste at dei også stod og las frå manus. Dette stiller eg også spørsmål til. Kvifor nyttar elevane mest tid på det skriftlege innhaldet i *munneg* arbeid? Kor stor verdi har sjølve *formidlinga*, og på kva tidspunkt skal ein fokusere på den, om ikkje i forarbeidet til ein munnleg presentasjon?

Kanskje rår haldninga om at den munnlege formidlinga kjem naturleg, om ein berre veit *kva* ein skal formidle. Erfaring tilseier at slik er det ikkje.

Liv Marit Aksnes (Brøyn, 2008) forklarar at det munnlege omfattar mykje meir enn berre framføringa. «Det er et sammensatt språk som krever samspill mellom innhold eller stoffutvalg, oppbygging, språkstil og fremføring». Vidare kommenterer ho at det munnlege kan opplevast som flyktig og utflytande, men at til dømes den klassiske retorikken har etablerte system, og ikkje minst språk, som kan gjere det meir konkret og handterleg. Det ligg meir i munnleg kompetanse enn sakkunnskapar om eit emne, og *actio* er den fasen der resultatet av dei munnlege ferdigheitene og kunnskapane kjem til uttrykk. Eg stiller spørsmål ved arbeidsmetodane som skal fremje den spesifikke munnlege kompetansen, og tenkjer at Høisæter og Aksens hadde god grunn til å spørje om kvar dei munnlege ferdigheitene vart av «i alt mylderet». Høisæter kommenterer at dei 15 linjene om «Muntlig kompetanse» i Stortingsmelding nr. 23 *Språk bygger broer*, illustrerer situasjonen «når det gjelder tenkingen rundt muntlige ferdigheter i skolen. Det er rett og slett ikke tenkt så mye rundt dette i det hele tatt» (Brøyn, 2008). Eg tenkjer at det truleg ville vore til fordel for elevane si opplæring om jobben med å famne om det munnlege vert tatt fatt i, og det munnlege ikkje lenger var «komplisert, utflytende og flyktig», men konkret og systematisk skissert. Kanskje då kunne metodar i arbeidsprosessen styrkja *formidlinga* i større grad.

Appellform. Gjennomgåande i *actio* var elevane sitt forsøk og fokus på å undervise medelevane i emne dei hadde fordjupa seg i. Alle stod med manus i handa. Eit fåtal av dei var relativt fri frå det, og viste teikn til variasjon i stemmebruk, kroppsspråk, blick og pausar. Dette er ikkje dette eit studium av sjølve presentasjonen, men denne enkle karakteristikken indikerer kva eit einseitig fokus på sakkunnskapar gjer med presentasjonen; Formidlinga vert informativ, men utan uttrykk for engasjement eller refleksjonar, verken hos talaren eller lyttaren. Talen har ein appell om å *informere* og *lære*, altså ein *logos*appell. Dette harmonerer godt med oppgåveformuleringa, og etter mitt syn, også til fordjupingsemnet. Når målet er «å undervise medelevar» er det naturleg, frå eit retorisk perspektiv, å leggja vinn på *logos*. Men ein slik appell fordrar også ha kontakt med publikum, og uttrykke tryggleik i formidlinga.

Actio. Eg synes det var eit relativt trist syn i presentasjonen, når enkeltelevar ser forknytt og utrygge ut, eller er likeglad og nøytrale i formidlinga. Enkelte las direkte av manus. Då er det manglar i verkstadarbeidet, eller kanskje manglar i opplæringa av det munnlege. Dette vert spekulasjonar, og eg har ikkje grunnlag for å argumentere for denne tolkinga utan om frå Hertzberg (2003) si tidlegare forskning på «I hvilken grad undervises det i muntlige

ferdigheter etter L97, og i hvilken grad innbefatter denne undervisningen konkret, tekstspesifikk veiledning?». Funna hennar var nettopp at det berre vart undervist spesifikt *om* munnleg i løpet av observasjonsperioden på ei veke, i eitt av 30 klasserom. Hertzberg tar atterhald om at det er ingen grunn til å tvile på at det skjer pensumrelatert undervisning *om* det munnlege i alle norske klasserom, men ut frå funna drøftar mangelen på systematisk rettleiing i framføringsprosjekta som eit verkty til arbeid med det munnlege.

Systematisk rettleiing: Noko systematisk rettleiing i den munnlege var heller ikkje eit funn i mi undersøking. Og eg skal vakte meg for å generalisere med funn eg *ikkje* har. Men det er interessant å spørje om det er venta at elevane kan nå læringsmåla for oppgåva (Eg kan fordjupa meg grundig i eit emne. Eg kan framføra det førebudde emnet med gode stikkord og utdjupande forklaringar. Eg kan arbeida strukturert og koma fram til eit godt resultat. Eg kan laga ei god og grundig kjeldeliste.), utan systematisk rettleiing i *korleis* nå dei? Kriteria i oppgåva som ligg til presentasjonen (vedlegg 1) handlar om å «vise engasjement og forståing for og innsikt i emnet», «frigjer seg frå manus» og vise «evne til å bruka fagstoff på ein naturleg måte». Strategiar for korleis vise engasjement og forståing for og innsikt i emnet kan med støtte i retorisk teori vera opplæring i og kunnskap om *talestilar*, samt kunnskap om mottakarmedvit, og korleis appellere til publikum ut frå formålet med talen. *Kriteriebasert rettleiing* er konkrete kriteria for, til dømes, korleis ein går fram for å «frigjera seg frå manus», eller kva strategiar ligg til grunn for å ha «evne til å bruka fagstoff på ein naturleg måte». Ved systematisk rettleiing gjennom til dømes kriteriebasert opplæring og rettleiing i det munnlege, står det opp om arbeidet med å gjer det munnlege meir tilgjengeleg.

Så i eit forsøk på å svara på første forskingsspørsmål om *kva som karakteriserte arbeidsmetodane*, og *kva faktorar som såg ut til å ha innverknad på val av fordjuping*, må det kommenterast at arbeidsmetodane var eit einseitig djupnestudium, og at val av fordjuping peika på tidlegare undervisning og læraren som viktig faktorar i det individuelle arbeidet.

Elevmanusa gav innblikk i arbeidet frå eit heilt anna perspektiv, og eg vil drøfte kva som karakteriserer det skriftlege arbeidet under.

5.2 Kva karakteriserer innhald, organisering og struktur i elevmanusa?

5.2.1 Topologisk analyse

Innhald. I kapittel 4 Presentasjon av undersøking og resultat kom det fram at dei skriftlege dokumenta har ei overvekt av sakkunnskapar i manusa. Dette står opp under funna eg gjorde i observasjon av arbeidsprosessen, der arbeidsmetodane var hovudsakleg skriftlege, og

indikerte arbeid i *inventio*, *dispositio* og *elocutio*. Medan det er spesifikt i *inventio* leitinga etter topoi skjer (Høisæter, 2018). Innhaldet i manusa viste gjennomgåande faktainformasjon om forfattar, tekstar og epoke. Det interessante aspektet med innhaldet er kor prisgitt elevane er læraren si undervisning og innhald. Som nemnt tidlegare var det berre ein av informantane som valte innhald ut over forslaga læraren skisserte på tavla innleiingsvis. Kor mange som valte frå eige forslag av dei resterande elevane som ikkje var med i forskinga mi kan eg ikkje uttala meg om, likevel kan ein ut frå det eg fann truleg generaliserer til å seie at elevane ser ut til å velje innanfor det læraren foreslår. Meir variasjon var det i framstilling av emne.

Organisering. 11/13 elevtekstar framstilte sakkunnskapane ved samanlikning, relasjon til samtida eller ved problemstilling. Desse er døme på dei generelle topoi, eit uttrykk for korleis eleven ordnar stoffet i si eiga forståing og attgiving av det. Dette er kan vera medvitne- eller umedvitne val. To tekstar skil seg ut som rein faktaattgiving. Ein kan diskutera om ikkje også dette er eit uttrykk for eleven sin generelle topos, nettopp gjennom å ordne fakta på ein slik deskriptiv måte. Det er logisk om ein forstår topos som den (metaforiske) staden ein hentar argument frå. I deskriptive skildringar kan det tenkast at elevane svarar på oppgåva etter beste evne, ved å informere lyttaren om eit emne, og på den måten *underviser*. Dette reiser spørsmål til bruk av omgrepet *undervise*. *Korleis* er det venta at ein ungdomsskuleelev skal forstå omfanget av det? Det som kjem til uttrykk i tekstane og foredraga, er elevane sine *tolkingar* av omgrepet, og må dermed også riktig forståing, sidan definisjonen av omgrepet tilsynelatande ikkje er gitt i observasjonsperioden, ei heller i oppgåveteksten. Her er det opp til eleven sjølv å *undervise* medelevar, på best mogleg måte.

I språklege formuleringane som seier noko om kva generelle topos elevane nytta, fann eg at 6/13 *samanliknar* tema i tekstar, 3/13 formulerte ei problemstilling og 7/13 sette teksten i *relasjon til* samtida. Funna viser organiseringa av kunnskapane elevane har tileigna seg, og indikerer deira kompetanse med å formidle forståinga. Læraren skisserte i intervju at elevar som samanlikna teksten kring eit tema, som mobbing, gjerne ikkje viste til eit veldig høgt nivå, medan elevar som kunne sjå tekst og forfattarskap i relasjon til samtida eller opp mot ei problemstilling måtte ha høgare kompetanse og breiare kunnskap for å kunne gjere ei slik framstilling.

Aspektet med dei generelle topoi var mest interessant i høve tidsaspektet. Det varierte i tid kor lenge eleven samla informasjon før han sjølv kunne framstille saka som eigen kunnskap. Dette var vanskeleg og heng truleg saman med tanken om å forstå saka sjølv først, før ein kan undervise det til andre. Fire elevar poengterte i intervjuet at det var viktig at dei i

presentasjonen viste at dei hadde forstått emnet. Det er tenkeleg at elevane då legg eit press på seg sjølv om å halde eit fagleg høgt nivå i foredraget sitt. Det fordrar at dei har spesielt god innsikt i emnet, og dermed brukar lang tid på å *lese og forstå*. Eg tenkjer at den lange perioden med informasjonsinnsamling kan vera eit uttrykk for at dei ikkje har tilstrekkelege kunnskapar i emnet, eller er trygge på om dei har det. Og kanskje er det slik at dess meir ein les, dess meir ser ein kva ein ikkje kan, og ein vil lese enno meir? Igjen tenkjer eg på læring gjennom samhandling som grunnlag for all læring. I individuelt arbeid er det mange stille prosessar som ingen andre enn eleven sjølv er del i. I slike stille arbeidssituasjonar vert det også svært synleg om eleven stiller eit «dumt spørsmål», eller viser at ein ikkje har skjønna innhaldet. Også her kan kriteriebasert rettleiing vera aktuelt. Kanskje ein prosessorientert rettleiing i munnleg arbeid kunne vore aktuelt å lagt inn i systematisk rettleiing?

Struktur. I analysen av dokumenta fann eg ein gjennomgåande struktur (uttrykk for arbeid i *dispositio*) med innleiing, hovuddel og avslutning. Arbeid med disposisjon er truleg godt kjend for elevane gjennom skriveopplæringa. Denne fasen er viktig for å hjelpe talaren til å få tak i stoffet. Gjennom ei logisk oppbygging er også talen lettare å hugse for den talande, men mest at alt er disposisjonen mynta på publikum, skriv Andersen (2012). Arbeidet med å organisere innhaldet gjer det lettare for publikum henge med, og er difor ein svært viktig fase som tenar til formålet, om det er å *engasjere, røre* eller *informere* lyttaren. Tekstar med både innleiing, hovuddel og avslutning indikerer mottakarmedvit. Kor stort fokus elevane hadde på sitt publikum i førebuinga var i grunnen vanskeleg å registrere. I eit intervju fekk eg to ulike syn på målgruppa. Det eine sa det var medelevar som var målgruppa for framlegget. Dette harmonerte også med oppgåveformuleringa. Ein anna elev påpeika at det var viktig at ein fekk vist til *læraren* kva ein kunne, for det var jo han som skulle til å setje karakter. Både lærar og medelevar ville vera til stade ved presentasjonen, noko elevane var klar over i førebuinga, men ein tale kan vanskeleg treffe to så ulike målgrupper på same tid. Konflikten er presentert i ei tidlegare forskning av Bartnes Rygg (2010). Ho sette fokus på nettopp kven som er målgruppa ved munnlege presentasjonar, og kor avgjerande dette perspektivet er for utforming av talen.

Retorisk teori set stort fokus på mottakaren. Kvifor skal ein tala om det ikkje er for å nå inn til lyttaren? Ein må kjenne målgruppa godt for å best mogleg treffe med budskapet sitt, og leggja det fram gjennom ein logisk disposisjon, slik at innhaldet blir tilgjengeleg for lyttaren. Dette er kunnskapar retorisk teori har å tilby opplæringa i det munnlege. I kva grad det er undervist om mottakarmedvit i munnlege foredrag for desse elevane har eg ikkje grunnlag for

å uttala meg om, men i lys av tidlegare forskning av Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) kan det tenkast at den minimale metaundervisning i det munnlege også kan vere tilfelle her. Observasjonar av arbeidet tilseier det same. Mottakarmedvit er likevel eit gjennomgåande fokus i skriveopplæringa. Ved å tenke på ein bestemt mottakar av teksten (munnleg eller skriftleg) tilpassar ein språket i den grad ein ser det løner seg (*Elocutio*).

I den andre dokumentanalysen tok eg eit meir moderne tekstteoretisk perspektiv på elevmanusa, og sjå tekstane i lys av superstrukturar.

5.2.2 Strukturanalyse

Å sjå på teksten frå eit anna fagleg perspektiv, tekstteori, opnar for andre drøftingar. Funn frå strukturanalysen viste ei overvekt at teksttypar med deskriptiv struktur, som eg presentert i kapittel 4.3.2 Resultat av dokumentanalyse 2: Strukturanalyse.

Strukturen er opplysende med innleiing av *tema*, og utdjupande i *aspektualisering*, men fordrar også å setje kunnskapane i system med omverden i tid og stad gjennom *relasjonsdanninga*. Og mottakaren skal vera godt informert om saka før den blir *tematisert* avslutningsvis. Det er spesielt *aspektualiseringa* og *relasjonadanninga* som er dominante komponentar i elevtekstane, etter mitt skjønn. Det er desse som gir strukturen ein *funksjonell* tyngde. Funksjonen i strukturen er å strukturere eit innhald i eit logisk resonnement for ein mottakar. Det logiske vert kjenneteikna ved at strukturen først opplyser lyttaren tilstrekkeleg før han det er venta å forstå samanhengane i *relasjonsdanninga*. Utan denne relasjonsdanninga har ein ikkje grunnlag for å konkludere eller tematisere. Slik eg ser det er strukturen tufta på respekt for mottakaren, og har ei audmjuk tilnærming. Avsendar ventar ikkje at innsikt i saka er sjølvstøtt, og presenterer saka gjennom ulike aspekt før delane kan setjast i relasjon til kvarandre eller omverda, og det kan konkluderast, eller *tematiserast*, avslutningsvis.

At teksttypen skil seg ut som eit naturleg val for majoriteten, vitnar om deira mottakarmedvit. Oppgåva til elevane var å undervisa medelevar, og den *deskriptive strukturen* står fram som det naturlege valet av tekststruktur i formidlinga. Dersom formålet med talen var eit anna ville truleg andre *superstrukturar* vore meir aktuelle. Ta til dømes den *argumenterande* superstrukturen med komponentar som *gamal tese*, *data*, *restriksjon* og *konklusjon*. Denne ville truleg vore aktuell om eleven hadde til formål å *overtale* lyttaren. Medan den *narrative* strukturen, med *orientering*, *komplikasjon*, *resolusjon*, og *koda*, ville vore aktuell i talen som vil underhalde eller *fornøye* lyttaren. Poengteringa mi har til hensikt å understreke dei

tydelege koplingane mellom tekstteori og retorisk teori, der mottakaren står fram som fellesfaktor.

Eit anna funn av analysen som også var i samsvar med funn hos Breivega, var bruk av komponentar frå strukturen på deltekst- og heiltekstnivå. Av 13 elevmanus fann eg at seks tekstar hadde den deskriptive strukturen på heiltekstnivå, medan 5/13 hadde komponentar frå strukturen i delar av teksten. Breivega poengterte at strukturar gjerne var å finne på deltekstnivå, så vel som på heiltekstnivå. I mine funn gir strukturen på heiltekstnivå ein heilskap i innhald, struktur og konklusjon, og står fram med tydeleg mål om å opplyse mottakaren på ein ryddig måte. Tekstar med komponentar på deltekstnivå har eit ufullstendig uttrykk. Dette heng saman med manglande innleiing eller avslutning, eventuelt begge delar. Tekststruktur i elevmanusa seier også noko om tekstkompetansen, eller tekststrategiane deira for å undervisa medelevar. Slik eg ser det svarar dette til mottakarmedvit, og det er fort å sjå parallellar til retoriske teori, og spesielt *talestil*.

Funn frå førre dokumentanalyse viste at 13/13 manus hadde *logos*appell. Dette er som nemnt tidlegare appell til fornufta, til det logiske, med mål om å opplyse, informere, eller *undervise*. Dette indikerer at val av struktur også seier noko om eleven sin munnlege kompetanse.

Strukturen er eit uttrykk for elevane sine avgrensingar i høve emne, innhald og formulering. I den deskriptive strukturen som seks elevar nytta på heiltekstnivå, vert fokuset sett innleiingsvis ved å definere *tema*. Slik vert omfanget i sakinformasjon naturleg avgrensa. Dei språklege formuleringane vitnar om tanke for målgruppa, samt kva appell som er ynskja. Retoriske omgrep som eg sett saman med strukturanalysen er for å demonstrere likskapar og korleis teoriane kan utfylle kvar andre. Slik eg ser det er dette også eit argument for å påstå at *kunnskapar* og *ferdigheitene* om tekststruktur inngår i arbeidet med det munnleg (den retoriske arbeidsprosessen) og indikerer munnleg kompetanse. Elevane nyttar strategiar i det skriftlege arbeidet som peikar om «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringar (...) ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver» (LK06).

Det som karakteriserer innhald, organisering og struktur i elevmanusa er at innhald ser ut til å vera valt innføre dei føreslåtte emna frå tidlegare undervisning, og i samråd med lærar. Organiseringa varierer i uttrykk og indikerer stor variasjon i medvitne og umedvitne val, medan majoriteten valte same deskriptive tekststruktur. Det siste tolkar eg som innprenta, god skriveopplæring, men også ein indikasjon på mottakarmedvit – ein avgjerande faktor i munnleg formidling, i retorisk perspektiv.

6 Konklusjon og avslutning

Til slutt vil eg kort og konkret prøve å presentere funna mine, før eg prøver å svare på problemstillinga mi.

6.1 Hovudfunn

Funna frå studien min viser at fokus på innhald i fordjupingsoppgåva var gjennomgåande hos alle informantane. Det individuelle elevarbeidet var dominert av skriftleg arbeid. Tidsbruk i dei ulike fasane varierte i elevgruppa. Fleirtalet av elevtekstane hadde tydelege framstillingar (generelle *topoi*) av sakkunnskapane (spesifikke *topoi*), og hadde ein disposisjon med innleiing, hovuddel og avslutning. Appellform var hovudsakleg *logos*. Arbeid med innøving av manus var lite prioritert, og alle dei observerte elevane stod med manus ved formidling. Strukturanalysen avdekkar ei overvekt tekstar med deskriptiv struktur, noko som indikerer eit mottakarmedvit i lys av funksjonen i strukturen. Ein slik struktur presenterer innhaldet del for del, og deretter korleis delane står i relasjon til ein annan. Strukturen legg til rette for at lyttaren skal verta tilstrekkeleg opplyst før delane vert sett i relasjon, og saman peikar i retning av ei *tematisering*. Observasjonar av arbeidsprosessen viste også kor viktig læraren er i elevane sine val av fordjupingsemne, fagleg forståing og avgrensing i innhald.

Slik eg ser det viser denne undersøkinga svært mange interessante funn, men det er vanskeleg å seie noko sikkert då undersøkinga har nokre avgrensingar i høve tal på informantar og at feltarbeidet gjekk over ei periode på fem veker. Denne undersøkinga kunne med fordel vore gjennomført fleire gongar for at funna kunne vorte klårare. Likevel vil eg argumentere for at funna kan gi innsikt i nokre sider ved arbeidsprosessen, og at dei samla gir nokre karakteristikkar eg vil nytte til å prøve å svare på problemstillinga mi.

6.2 Kva karakteriserer elevane sine arbeidsprosessar med å finne og organisere stoff og utvikle manus, fram mot ein munnleg presentasjon?

Observasjon og intervju indikerte at elevane brukte lang tid i *inventio*fasen med å samle og organisera stoff. Dette arbeidet strekte seg over ein lang tidsperiode, og funna indikerer også at elevane pendlar fram og tilbake mellom fasane i ein slik arbeidsprosess. Ei slik pendling er truleg naturleg i fordjupingsarbeid, då elevane skal forstå enkeltaspekt ved saka, for å forstå heilskapen i den. Prosessen fortel dermed noko om kva strategiar dei nyttar: Første mål er å sjølv få ei forståing av innhaldet. Neste steg ser ut til å vera arbeidet med å finne ei høveleg framstilling. Innsamlinga av kunnskap vil inga ende ta om ein ikkje veit kva ein skal nytta dei

til. Formålet med å *undervise medelevar* avgrensar mengda sakkunnskap. Det er truleg logisk, sjølv for elevar som ikkje er vant med å undervise, at ein ikkje kan seie *alt* om ei sak i første undervisning. Dei må gjere eit utval i informasjonen, og jobben med å setje fokus tvingar seg fram. Det er i denne delen av arbeidsprosessen funna viser at enkeltelevar meistrar å finne og organisere stoff på eiga hand i individuelt arbeid, medan andre manglar strategiar for korleis dei skal gå fram, og brukar svært lang tid til det. Elevar med strategiar for arbeid i *inventio*fasen er også dei med overskot til arbeid dei andre fasane.

Arbeidet med å utvikla manus har også funn som indikerer umedvitne val. Enkelte meistrar denne delen av arbeidet, og viser språkleg medvit så vel som mottakarmedvit i tekstformuleringa si. Andre elevar tolkar manus og det å lage eit, på ein slik måte at det blir vanskeleg for dei sjølv. Elevar som skreiv ut heile manus hadde fordelen med å øve på innhaldet og den språkleg formuleringa av det, medan elevar med manus i stikkord, eller ufullstendige manus (utan innleiing, avslutning eller tekstbinding), var avhengig av å skape dei munnlege overgangane som kravst i formidlinga, ut frå eige hovud i presentasjonssituasjonen. Med konkrete strategiar i arbeidet kunne presentasjonen vore ei betre oppleving for desse elevane.

Å utvikle eit høveleg manus er å formulere innhaldet slik at det appellerer til lyttaren på ynskt måte. I denne undersøkinga viste resultata av analysen at det var *logos*appell som var gjennomgåande, altså ein tale med formål å lære opp, eller opplyse lyttaren (Høisæter, 1992). I strukturanalysen var det derfor eit interessant funn at tekstane hadde same deskriptive struktur. Slik eg var inne på i drøftinga vitnar dette om mottakarmedvit.

Funna i undersøkinga fortel meg at det er eit sprik i den munnlege kompetansen når det kjem til kunnskap om og ferdigheiter til å løyse komplekse utfordringar innan det munnlege. Karakteristikken av arbeidsprosessen med å finne og organisere funn, og utvikle manus, er ikkje eintydig, men ser ikkje ut til å bera preg av målretta arbeid eller strategiar for korleis ein skal gå fram i arbeidet. Elevar som gjer gjennomgåande medvitne val i prosessen verkar trygge, men viser ikkje til undervisning eller kriteriebasert rettleiing, med unntak av i det skriftlege manuset. Majoriteten hadde ein disposisjon som tilsynelatande er inspirert av retorikken, med omtanke for lesaren, eller i denne samanheng; lyttaren.

6.3 Kven dette kan vere interessant for

Funn i forskinga mi indikerer eit skilje mellom elevar som naturleg oppnår og uttrykker munnleg kompetanse, og elevar som strevar i arbeidet. Dette aspektet er viktig for framtidig

tenking om det munnlege. Korleis kan undervisning om og tilrettelegging for munnleg kompetanse vera på ein slik måte at alle kan ta i bruk strategiar i arbeidet, og på den måten gi tryggleik i arbeidsprosessen og ved formidling? Norskfaget har eit særleg ansvar om å må vise vegen til munnleg kompetanse. Som lærar i ungdomsskulen tenker eg at dette bør vera tilgjengelege moglegheiter for elevane, men som Høisæter og Aksnes peika på i 2008 må kanskje lærarar verta medviten ei slik systematisk- og kriteriebasert rettleiing, gjennom kurs og kompetanseheving (Brøyn, 2008). Det kan tenkast, spesielt dersom ein samanliknar funn frå mi undersøking med funn frå tidlegare forskning, og finn mange av dei same funna – at status til arbeid med det munnlege ikkje er endra dei siste ti åra. I lys av læreverket, og ikkje minst av bruksverdien til munnleg kompetanse, skal elevane utvikle munnleg kompetanse i grunnskulen. Då kan funna i mi undersøking vera eit hint om kvar ein kan byrje.

Slik eg ser det kan denne undersøkinga vera av interesse for norsklærarar, skuleeigarar og kanskje også utdanningsinstitusjonar. Elevane manglar strategiar for å gjere medvitne val i ein arbeidsprosess fram mot ein munnleg presentasjon. Ut frå funn i *dispositio* som indikerte ein foredragsdisposisjon i tre delar, vil eg påstå, at ved ein like systematisk opplæring i arbeid med det munnlege som disposisjon i skriveopplæringa, kan ein oppnå meir jamne resultat også i det munnlege. Forslaget mitt er derfor å rydde plass og setje av meir tid til metaundervisning om det munnlege, og etablere systematiske strategiar også i dette feltet.

6.4 Kva kan gjerast vidare?

I arbeidet med det munnlege har denne forskinga vore relativt smal med tanke på å generalisere i feltet. Som nemnt tidlegare kunne det vore svært interessant å gjort same forskinga i ein annan klasse, og sett kva som karakteriserte arbeidsprosessen der. Dersom det viste seg å vera samanfall i funna kunne dette gitt større grunnlag for å seie noko generelt om arbeidet med det munnlege fram mot ein presentasjon. Dess fleire enkeltdøme ein har om same fenomen dess meir valide indikasjonar får ein.

Det eg likevel sit att med etter denne forskinga samsvarar med mine personlege mål, som eg skisserte innleiingsvis i oppgåva. Norskfaget har eit særleg ansvar å ruste elevane til munnleg kompetanse. Mitt syn på det munnlege som eit felt det er viktig, og absolutt *mogleg*, å kunne utføre med tryggleik, harmonerer med forslaget mitt over om å formulere og undervise i strategiar som mogleggjer dette. Retorisk teori har prinsipp, som eg har nytta som rammeverk i denne studien, tilgjengeleg. Med historiemedvit og pedagogisk kompetanse er dei retoriske verktya gode i arbeid med å utvikle munnleg kompetanse.

Avslutningsvis vil eg kommentere mine *intellektuelle mål* med studien, om å kunne bidra til forskingsfeltet om det munnlege. Som nemnt over er det behov for meir forskning, gjerne på akkurat det same, for større tryggleik seie noko generelt om arbeidsprosessane og arbeidet med å finne, organisere stoff, og utvikle manus, fram mot ein munnleg presentasjon. Mine funn indikerte at elevane mangla tydelege strategiar for korleis løyse komplekse oppgåver i munnleg arbeid, og at elevane kunne vore tent med ei meir systematisk opplæring også i det munnlege.

Litteratur

- Andersen, Ø. (2012). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Aschim, G. (1996). Kuhns paradigmer på norsk. *Bladet Forskning no. 7*
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Ed.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 35-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Breivega, K. R. (2003). *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar*. Oslo: Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (NFF)
- Breivega, K. R. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa. *Norsklæraren vol. 50*.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utgåve ed.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Ed.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 137-172). Oslo: UiO/NFR.
- Høisæter, S. (1992). Litt om prinsipp og tenkjemåtar i retorisk teori. *Drama 1*.
- Høisæter, S. (2018)(I publiseringsprosess). Med ståstad i det kjente. Staden som topos i ungdomsskuleelevars argumentasjon. . I K. M. R. Breivega & T. E. Rangnes (Eds.), *Demokratisk danning i skolen. Empiriske studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- L97. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kjeldsen, J. E. (2014). *Hva er retorikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 1&2*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kleven, T. A. (2002). Statistikk. I T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- NOR1-05. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgåve). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode* (2.utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.

- Rygg, K. B. (2010). Muntlige presentasjoner på ungdomstrinnet: Oppvising for læreren eller informasjonsformidling til medelever?
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4. utg.). Los Angeles: Sage
- Slettevold, I. (2000). "Jeg bare snakker egentlig, jeg..."lytte og tale" - eit potensiale for samspel i norskfaget på ungdomssteget. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Storø, L., & Sørvig, S. (2016). Muntlige ferdigheter i skolen – et skudd som trenger vann for å spire. Tromsø: Universitet i Tromsø.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 35-49
- Svennevig, Tønnesson, Svenkerud, & Klette. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer. I *Rhetorica Scandinavica*, nr. 60
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- N39. (1957). *Normalplan (N39)*. Oslo: Aschehoug & co.
- M74. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*. Oslo: Aschehoug.
- LK06 Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Woolfolk, A. (2006). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Fordjupingsoppgåva

Fordjupingsoppgåve i norsk

Litterært tema

10. klasse



Kompetansemål:

«Presentere resultatet av fordypning i tre selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært tema og et språklig tema» (L – 06).

Læringsmål:

- Eg kan fordjupa meg grundig i eit emne.
- Eg kan framføra det førebudde emnet med gode stikkord og utdjupande forklaringar.
- Eg kan arbeida strukturert og koma fram til eit godt resultat.
- Eg kan laga ei god og grundig kjeldeliste.

I dei tre neste vekene, veke 3 – 6, skal me arbeida med ei fordjupingsoppgåve i norsk. Du må koma raskt i gang med oppgåva og med å lesa litteratur av forfattaren/ane. Det er dette som i hovudsak vil vera heimearbeid denne perioden.

Oppgåve:

Vel eit forfattarskap eller eit tema som du skal fordjupa deg i. Resultatet av fordjupinga skal resultera i eit manus som skal visast til lærar før du presenterer i grupper.

Krav til oppgåva:

- Du skal kunne arbeida både heime og på skulen.
- Du skal velja eit tema innan norsk eller nordisk litteratur.
- Du skal undervisa dine medelevar i gruppa. Dei skal lytta, notera og stilla spørsmål.

Framføringane, som vert del av gruppesamtalar, byrjar i veke 7. Manus med kjeldeliste skal leverast inn etter gruppeframføringane. Du får karakter.

Tips til korleis du kan vinkla oppgåva di :

Forfattarstudie: Du kan ta utgangspunkt i ein bestemt norsk forfattar, eller samanlikna to forfattarskap. Pass på at litteraturen alltid er i fokus. Det er det forfattaren har skrive som skal vera sentralt i oppgåva di. Ei interessant vinkling kan vera å sjå på korleis eit forfattarskap utviklar seg ved å samanlikna tekstar frå ulike periodar i forfattarskapet. Du kan og sjå eit forfattarskap i lys av ein periode.

Temastudie: Du kan ta føre deg eit spesielt tema, til dømes kjærleik, kjønnsroller, kultur, død, mobbing, helt/antihelt, løgn/sanning, krig, fred og anna. Ved å ta utgangspunkt i ein eller fleire tekstar kan du sjå på korleis tema kjem til uttrykk gjennom ein eller fleire periodar.

Periodestudie: Du kan fordjupa deg i ein litterær periode, til dømes romantikken, realismen, naturalismen, modernismen, postmodernismen. Du kan òg samanlikna to verk frå to ulike periodar og sjå på likskapar og ulikskapar.

Vurdering i litterært tema, 10.klasse

Vår 2018

Presentasjon	Høg måloppnåing	Middels måloppnåing	Låg måloppnåing
Kunnskap	Mykje kunnskap om emnet. Har oversikten og viser god forståing.	God kunnskap om emnet.	Berre svært enkle dømer og framstillingar.
Innhald som samsvarer med emnet	Innhaldet samsvarer svært godt med emnet. Har gjort stoffet til sitt eige.	Har med ein del/dei fleste elementa, men det meste verkar som reproduksjon.	Har med få element som er relevante for emnet.
Struktur i framstillinga – rekkefølge, samanheng, forklaring	Tydeleg plan over arbeidet med grunngjeving.	Samanheng i oppbygginga	Uklar oppbygging, tilfeldig sett saman.
Viser engasjement og forståing for og innsikt i emnet	Verkar engasjert og entusiastisk. Kan vurdere, samanlikna og reflektera rundt emnet. Viser kreativitet.	Viser til dels engasjement for emnet.	Viser lite engasjement i framlegginga
Frigjer seg frå manus	Snakkar for det meste fritt utan manus. Brukar det som støtte til framføringa.	Prøver å frigjera seg frå manus, men les opp ein del.	Les frå manus.
Evne til å bruka fagspråk på ein naturleg måte	Stor grad, det verkar naturleg.	Middels	Liten grad

Samtale	Høg Måloppnåing	Middels måloppnåing	Låg måloppnåing
Kunnskap	God kunnskap om emnet.	Mykje kunnskap om emnet. Har oversikten og viser god forståing.	Berre svært enkle dømer og framstillingar.
Evne til å bruka fagspråk på ein naturleg måte	Stor grad, det verkar naturleg.	Middels	Liten grad
Evne til å trekkja egne vurderingar og refleksjonar	Reflekterer med egne ord og tankar rundt emne	Bruker for det meste argument frå det som er lese /innstudert	Har ikkje egne tankar kring emne.

Grunngjeving /Vurdering :

Karakter:

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor

Førespurnad om å utføre forskingsarbeid på Xxxxx Xxxx

Munnleg kompetanse i ungdomsskulen:

Eit resultat av naturlege talent og eigenskapar eller ved systematisk og strategisk arbeid?

Bakgrunn og føremål

Tidlegare forskning har vist at store delar av arbeid med det munnlege i ungdomsskulen skjer gjennom presentasjonar og førebuing til presentasjonar. Størsteparten av forskinga har hatt fokus på sjølve presentasjonen, men eg er interessert i *arbeidsprosessen* i førebuinga. Dette er mitt masterprosjekt, og forskingsspørsmålet er «*kva karakteriserer arbeidsprosessen fram mot ei munnleg presentasjon?*».

Eg er student ved Høgskulen på Vestlandet, ved sida av å vera lærar ved Xxxx Xxxxx.

Eg ber om løyve til å utføre forskingsarbeid på Xxxxx Ungdomsskule.

Dei som er med i studiet er elevar og lærarar i ungdomsskulen. Utvalet av deltakarar er tilfeldig, og det er heilt frivillig å delta. Personar som ikkje samtykker i studiet vil det ikkje verta samla inn informasjon om.

Kva vil det innebera å vera deltakar i studien?

Datamaterialet eg er interessert i vil vera observasjonar av to elevgrupper, som jobbar mot ei munnleg presentasjon. Eg vil lytte til korleis dei samhandlar, argumenterer, prøver ut idear og vert einige eller ueinige om val i prosessen. Eg ynskjer å intervju gruppene for å høyre korleis dei opplev *arbeidsmetoden* og *arbeidsprosessen*.

Opplysningar som vil verta registrerte er namn, klassetrinn og skule. Alle namn vil bli anonyme i teksten. Datamaterialet vil vera mine eigne observasjonsnotat, samt lydfil frå intervju. Lydfilene vil eg lagra fram til eg har transkribert- og handsama informasjonen. Deretter vil dei bli sletta.

Kva skjer med informasjonen om deltakarane?

Alle personopplysningar vil bli handsama konfidensielt. Dei som vil vera i kontakt med personopplysningar om deltakarar er meg, Anette Angeltveit Thoresen, samt studierettleiaren min, Sissel Margrethe Høisæter. Lydopptak vil lagrast på ei ekstern minnebrikke og med koplingsnøkkel (utan identifiserbare namn), for å verne om identiteten. Opptak vil bli sletta etter handsaming og analyse, seinast juni 2018.

I masteroppgåva vil deltakarar kunne kjenne seg sjølv att i skildringane, men mitt fokus vil vera på arbeidsprosessen, og ikkje einskild deltakar.

Frivillig**deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og deltakarane kan når som helst trekke sitt samtykke utan å gi noko grunn. Dersom ein trekk seg, vil alle opplysningar om personen verta anonyme.

Ved spørsmål om forskingsprosjektet kan du vende deg til meg, Anette Angeltveit Thoresen, på anette.angeltveit.thoresen@stord.kommune.no eller mobil 404017522. Rettleiar Sissel Høisæter sin informasjon er: 53491312 og sissel.margrethe.hoisaeter@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombodet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til å utføre forskning på Xxxxx Xxxx

Eg har fått informasjon om studien og er positiv til at den vert gjennomført på Xxxxx Xxxxx

(Signert av rektor, dato)

Vedlegg 3 Informasjonsskriv til lærar

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Munnleg kompetanse i ungdomsskulen:

Eit resultat av naturlege talent og eigenskapar eller ved systematisk og strategisk arbeid?

Bakgrunn og føremål

Tidlegare forskning har vist at store delar av arbeid med det munnlege i ungdomsskulen skjer gjennom presentasjonar og førebuing til presentasjonar. Størsteparten av forskinga har hatt fokus på sjølve presentasjonen, men eg er interessert i *arbeidsprosessen* i førebuinga. Dette er mitt masterprosjekt, og forskingsspørsmålet er «*kva karakteriserer arbeidsprosessen fram mot ei munnleg presentasjon?*».

Eg er student ved Høgskulen på Vestlandet, ved sida av å vera lærar ved Xxxx Xxxxx.

At elevar og **lærarar** deltek i studien er ein avgjerande faktor for at eg kan gå i gong med forskinga. Utvalet av deltakarar er tilfeldig, og det er heilt frivillig å delta. Personar som ikkje samtykker i studiet vil det ikkje verta samla inn informasjon om.

Kva vil det innebera å vera deltakar i studien?

Du som lærar skal ikkje gjere noko annleis enn det du normalt ville gjort i undervisningssituasjon. Eg ynskjer eit kort intervju med deg i forkant og i etterkant av observasjonsperioden. Dette vert lagt til grunn for ei heilskapleg forståing av feltet og oppgåva.

Det eg samlar inn kallast datamateriale. Det vil seie den informasjon eg hentar inn gjennom observasjonar og intervju av deltakarane, samt intervju av deg.

Det datamaterialet eg er interessert i vil vera observasjonar av ei-to elevgruppe som jobbar mot ei munnleg presentasjon. Eg vil lytte til korleis dei samhandlar, argumenterer, prøver ut idear og vert einige eller ueinige som val i prosessen. Eg ynskjer å intervjuje ei av gruppene for å høyre korleis dei opplev arbeidsmetoden og arbeidsprosessen.

Opplysningar som vil verta registrerte er namn, klassetrinn og skule. Alle namn vil blir anonyme i teksten. Datamaterialet vil vera mine egne observasjonsnotat, samt lydfil frå intervju. Lydfilene vil eg lagra fram til eg har transkribert dei og handsama informasjonen. Deretter vil dei bli sletta.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli handsama konfidensielt. Dei som vil vera i kontakt med personopplysningar om deltakarar er meg, Anette Angeltveit Thoresen, samt studierettleiaren min, Sissel Margrethe Høisæter. Lydopptak vil lagrast på ekstern minnebrikke og med koplingsnøkkel (utan identifiserbare namn), for å verne om identiteten. Opptak vil bli sletta etter handsaming og analyse, seinast juni 2018.

I masteroppgåva vil deltakarar kunne kjenne seg sjølv att i skildringane, men mitt fokuset vil vera på arbeidsprosessen, og ikkje einskild deltakar.

Frivillig

deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å gi noko grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli anonyme.

Ved spørsmål til studien ta kontakt med Anette Angeltveit Thoresen på anette.angeltveit.thoresen@stord.kommune.no eller mobil 40401752. Rettleiar Sissel Høisaeter sin informasjon er: 53491312 og sissel.margrethe.hoisaeter@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombodet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har fått informasjon om studien og er positiv til å delta

(Signert av lærar, dato)

Vedlegg 4 Informasjonsskriv til elevar

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Munnleg kompetanse i ungdomsskulen:

Eit resultat av naturlege talent og eigenskapar, eller ved systematisk og strategisk arbeid?

Bakgrunn og føremål

Tidlegare forskning har vist at store delar av arbeid med det munnlege i ungdomsskulen skjer gjennom presentasjonar og førebuing til presentasjonar. Størsteparten av forskinga har hatt fokus på sjølve presentasjonen, men eg er interessert i *arbeidsprosessen* i førebuinga. Dette er mitt masterprosjekt, og forskings spørsmålet er «*kva karakteriserer arbeidsprosessen fram mot ei munnleg presentasjon?*».

Eg er student ved Høgskulen på Vestlandet, ved sida av å vera lærar ved Nysæter Ungdomsskule.

At elevar i ungdomsskulen vil delta er ein avgjerande faktor for at eg kan gå i gong med studien. Utvalet av deltakarar er tilfeldig, og det er heilt frivillig å delta. Personar som ikkje samtykker til studiet vil ikkje verta samla inn informasjon om, og ikkje nytta i forskinga.

Kva vil det innebera å vera deltakar i studien?

Det eg samlar inn kallast datamateriale. Det vil seie den informasjon eg hentar inn gjennom observasjonar og intervju frå deltakarane.

Det datamaterialet eg er interessert i er *observasjon av fleire elevar som jobbar i eit gruppearbeid*, og *intervju* av dei. Eg vil lytte til korleis dei samhandlar, argumenterer, prøver ut idear og vert einige eller ueinige om val i prosessen. I intervjuet vil eg høyre korleis dei opplev arbeidsmetoden og arbeidsprosessen.

Opplysningar eg registrerer er namn, klassetrinn og skule. Namna vil verta anonyme i teksten, men i fylgje forskingsetiske reglement må eg ha samtykke frå deltakarar. Deltakarar under 15 år må også ha samtykke frå foreldre/føresette. Datamaterialet vil vera observasjonsnotat, og lydfil frå intervju. Lydfilene vil eg lagra på ei ekstern minnebrikke fram til eg har transkribert og handsama informasjonen. Deretter vil dei bli sletta.

Dersom foreldre/føresette ynskjer kan de sende meg ein e-post for å få tilsendt spørsmåla eg vil nytta i intervjuet.

Eg har eit ynskje om å nytta filmopptak ved eitt høve, nemleg å filme den munnlege presentasjonen til ei av gruppene eg observerer. Elevane skal sjølv få sjå filmen, og kommentere det dei ser. Det er elevane sine refleksjonar som då er av interesse for meg. Dette har eit stort læringspotensiale for dei deltakande.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli handsama konfidensielt. Dei som vil vera i kontakt med personopplysningar om deltakaren er meg, Anette Angeltveit Thoresen, samt studierettleiaren

min, Sissel Margrethe Høisæter. Lydopptak og eventuelt filmopptak vil lagrast med datokodar, for å verne om identiteten. Alle opptak vil bli sletta etter handsaming og analyse. Seinast juni 2018.

I masteroppgåva vil deltakarar kunne kjenne seg att i skildringane, men fokuset mitt vil alltid vil vera på arbeidsprosessen, og ikkje einskild deltakar.

Frivillig

deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å gi noko grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli anonyme.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anette Angeltveit Thoresen på anette.angeltveit.thoresen@stord.kommune.no mobil 40401752. Rettleiar Sissel Margrethe Høisæter sin informasjon er: 53491312 og sissel.margrethe.hoisaeter@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombodet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har fått informasjon om studien og er villig til å delta i alle ledd av studiet

(Signert av deltakar, dato)

Som foreldre/føresette til _____ har eg motteke informasjon om studien, og er positiv til han/ho deltek i alle ledd i studiet

(Signert av foreldre/føresette, dato)

Samtykke til delar av studien

Signer her, om de helst berre vil delta i delar av studien:

Føresette/eg samtykker til å bli **observert i gruppe**:

(Signatur av foreldre/føresette, dato)

(Signatur av deltakar, dato)

Føresette/eg samtykker til **intervju**:

—

(Signatur av foreldre/føresette, dato)

(Signatur av deltakar, dato)

Føresette/eg samtykker til **filmopptak** av presentasjon, dersom det skulle vera aktuelt:

(Signatur av foreldre/føresette, dato)

(Signatur av deltakar, dato)

Vedlegg 5 Intervjuguide til elevar pre

1. Tidleg i prosessen, etter ei observasjonsøkt:

Det er eit poeng at elevane sjølv skal få jobbe, utan at eg spør leiande spørsmål. Dersom dei er gode å fortelje om i dei fyrste spørsmåla er det ikkje i mi interesse å farge framgangen med fleire spørsmål.

- Korleis ligg de an?
- Kva byrja de med?
- Kva er målet dykkar?
- Korleis fungerer samarbeidet?
- Har de gjort noko form for arbeidsfordeling?
- Har de ein gruppeleiar, eller er det demokrati som rår?
- Har de ein framdriftplan? Kva er den i så fall?

2. Seinare i prosessen, nærmare ferdigstilt produkt/presentasjon?

- Korleis har de jobba til no?
- Korleis fann de ut kva de ville ha med? Og kvar tid i prosessen valte de dette?
- Kven er målgruppa dykkar?
- Kva er planen vidare?
- Kva er ambisjonane (karaktermedvite?) (Nyttar dei vurderingskriterier?)

3. Etter presentasjon/filming av prosjekt:

- Kva synes de om eigen innsats?
- Gjekk som planlagt?

(Elevane ser seg sjølv på film.)

- Er de nøgd?
- Ville de gjort det same om de fekk gjort det same prosjektet att?
- Kva ville de gjort annleis?
- Korleis vurderer de eigen presentasjon? (Det interessante er ikkje karakter, men om dei evnar å reflektere over kva som er ei god presentasjon i høve vurderingskriterier eller eigne meiningar)
- Kva synes de om å jobbe på denne måten?
- Kva har de lært?

Vedlegg 6 Intervjuguide til elevar medi-

2.feb.18

- Korleis ligg du an?
- Kva byrja du med?
- Har du ein framdriftsplan? Kva er den i så fall?
- Korleis har de jobba til no?
- Korleis fann de ut kva de ville ha med? Og kvar tid i prosessen valte de dette?
- Kven er målgruppa dykkar?
- Kva er planen vidare?
- Kva er ambisjonane (karaktermedvite?) (Nyttar dei vurderingskriterier?)

Vedlegg 7 Intervjuguide elev post-

Intervjusituasjon ETTER prosjektslutt.

Korleis opplevde du presentasjonssituasjonen, og kva kunne du tenkt deg å gjort annleis?

Har du nokre situasjonar der du har opplevd det kjekt å formidla? Kvifor var det kjekt?

Korleis ser læraren på presentasjonen og presentasjonssituasjonen?

Vedlegg 8 Intervjuguide til lærar

I forkant av prosjektet:

- Kan du seie noko om oppgåva dei skal i gong med og korleis arbeidsprosessen skal organiserast?
- Korleis er gruppeinndelinga gjort?
- Kva kompetanse er avgjerande for at dei skal kunne gjere ei god presentasjon?
- Kva for nokre vurderingskriterier nyttar de?
- Kva vil di rolle vera i arbeidsprosessen?

- Kva grupper trur du vil gjere det svært godt? Kvifor?

Etter presentasjon:

- Korleis gjekk det med gruppa du trudde skulle gjere det godt?
- Kvifor trur du det gjekk som det gjekk?
- Korleis fungerte prosjektet i høve dei førespegla forventningane?

Vedlegg 9 Kva eg såg etter i analyse av intervju og observasjonsnotat

Funn i <i>inventio</i>	Spørsmål	Kommentar
	Korleis vart fordjupingsfokuset bestemt?	
	Kva gjorde elevane i startfasen?	
	Kor lang tid tok idéfasen?	
	Gjer eleven ei avgrensing i emne (problemstilling, samanlikning, eller liknande)?	

Funn i <i>dispositio</i>	Spørsmål	Kommentar
	Korleis organiserer eleven stoffet?	
	Kva er fokuset til elven i denne fasen?	

Funn i <i>elocutio</i>	Spørsmål	Kommentar
	Korleis jobbar elevane med språkformuleringane?	
	Er elevane medviten målgruppa for presentasjonen?	

Funn i <i>memoria</i>	Spørsmål	Kommentar
	Korleis bur elevane seg til sjølve presentasjonen?	
	Kor mykje tid er sett til denne fasen?	
	Kvar skjer denne fasen (heime, skule, aleine, med andre?)?	

Funn i <i>actio</i>	Spørsmål	Kommentar
	Kva er rammefaktorane for presentasjonen (rom, elevgrupper, tid)?	
	Kor mykje tid er sett til denne fasen?	
	Korleis framfører elevane?	
	Kor medviten er eleven presentasjonen sin?	Kor medviten er eleven presentasjonen sin?

	Korleis var kontakten mellom medelevar?	
--	---	--

Lærer-elevrelasjonen

Matrise av relasjonen mellom lærar – elev, samt lærar – fag	Informasjon	Fagleg om innhald	Fagleg om det munnlege
Lærer snakkar til heile elevgruppa			
Lærer snakkar til enkeltelevar			
Elev tar kontakt med lærar			

Vedlegg 10 Funn i intervju med lærar, pre

I: Ja. Okay. Så det er presentasjonsforma?

L: Det er presentasjonsforma. Sånn at det blir ikkje ein rein present.. dei skal presentera og så skal det vera ein open, ein slags dialog etterpå då, som lærar leder.

I: Er det utenforbi klassen?

L: Ja. Altså då. Ja. Då tar me dei ut.

I: Berre gruppa?

L: Ca 4-5 stk. Så sitter me og.. så gjer dei sine presentasjonar og samtalar ilag. Ja.

(...)

I: Ja, så dei vel eit interesseområde ut i frå ei breidde i eit felt som du presenterer.

L: Nei, det er eigentleg ikkje så veldig stor breidde. Me har berr... Eg har berre hatt desse elevane i tiande klasse, og dei har ikkje fått lese så veldig mange tekstar før. Sånn at det ikkje.. Eg har liksom kava litt på i år, pressa inn at dei får lese litt tekstar, sånn at dei har litt meir å velje i, sant, og då har eg jo tatt slike tekstar som er typisk for perioden. Sånn som Karens jul, Amalie Skram, naturalisme. Ibsen, «et dukkehjem», i realisme, og ja.

(...)

I: Ja. No har ikkje eg sett oppgåva i forkant, men eg veit den er ferdig..

L: Jada. Elevane har fått den ut i førre veke. For at den skulle få tid til å modnast litt før me går i gong no straks.

I: Og då har de heilt sikkert vurderingskriterium der som går på samtalen og?

L: Ja, samtalen er del av kriteriuma.

Kva er viktig for at det skal vera ein god presentasjon?

L: Nei. Eee, (latter) det er jo det vanlege i kva ein seie, i gode presentasjonar. At dei har, dei må jo ha ein fagleg innsikt, og dei må ha ei formidlingsevne. Dei må og evna også kunne vera med litt utanom det dei sjølv har snakka noko om. Vise refleksjon innan det litterære emne.

(...)

I: Er det del av arbeidsprosessen der som blir vurdert?

L: Nei. Det trur eg ikkje. Tja, altså. Me er jo menneske.. ein kan jo.. altså.. (latter) Viss det skulle vera ein som jobba ekstremt bra. Så altså.. Prosessen vil jo likevel spegla seg i presentasjonsdelen, tenker eg.

(...)

I: Korleis ser du for deg vegen framover i arbeidet til elevane? Korleis ventar du at dei går fram?

L: Nei, vegen.. ein må liksom sjå an klassane ein har. Først må dei setja seg ned å finna ut kva dei vil jobba med. Eg vil jo heile tida leia dei litt inn på kva, i byrjinga i alle fall, kva som er lurt å byrja med, og kvar dei er i prosessen. Og flinke elevar blir jo ofte litt sjølvgåande for dei synes det er kjekt, ikkje sant. Og så er det enkelte som treng med oppfylgjing og guiding. Det er vanskeleg å nedfelle alt det der på førehand, tenker eg.

(...)

I: Korleis ser du for deg di rolle i desse vekene?

L: Mi rolla.. Mykje av mi rolle er jo forhåpentlegvis på dette tidspunktet spelt, når eg har undervist om tekstane og slikt, sant. Ja, men eg må jo coacha. I alle fall i byrjinga så treng jo alle litt, sant. Og så må eg jo passa på at dei vel emne som er gjennomførbare, sant. At dei ikkje vel å samanlikna.. Donald Duck og Ibsen.

Vedlegg 10 Tyding av kodar

Kode	Forklaring til kodar: Fasar i den retoriske arbeidsprosessen
Kode 1	<i>Inventio</i>
Kode 2	<i>Dispositio</i>
Kode 3	<i>Elocutio</i>
Kode 4	<i>Memoria</i>
Kode 5	<i>Actio</i>
Kode 6	Relasjon mellom elev og lærar
Kode 7	Anna

Vedlegg 11 Funn i inventio

Funn i <i>inventio</i>	Spørsmål	Kommentar
	Korleis vart fordjupingsfokuset bestemt?	<p>15.01: Lærar formidlar moglegheitene felles for klassen. Opnar opp for elevmedverknad, og presiserer at dei kan velje fritt.</p> <p>02.02: I: Kva fekk deg til å velje akkurat dette med Hamsun? E12: Med Hamsun? Fordi me såg Victoria-filmen! Og då var det sånn: "Oi, det var ein bra film!" Mens alle andre berre syns det var dårleg. Så byrja eg å lese boka, og då såg eg at han har gjort ting som mange andre, liksom, som Henrik Ibsen og alle dei større forfattarane enn han, ikkje kunne gjort då. Sånn som nyromantikken handlar jo om at du går opp i menneske og skriv om, kva han tenker. Og det er det liksom ingen som greier, så.. Han er veldig spesiell då, tenke eg.</p> <p>I: Når du valte tema; kvifor valte du Ibsen? E1: Eg berre gjorde det. For me hadde nett lese tekstar av han, så eg berre tok det.</p> <p>I: Så, du fekk tips av læraren, eller? E1: Nei.</p> <p>I: Eller var det berre fordi de då kunne litt om det frå før? E1: Ja. Sidan me kunne litt.</p> <p>E2: Ja, eg og har om Henrik Ibsen. I: Du og? E2: Ja, det er ein tilfeldighet. Eg berre tok det for eg visste ikkje kva anna eg skulle ta.</p> <p>I: Okay. Så du er ikkje... du er vel litt interessert? E2: Nei.</p>

		<p>E2: Ja, eg og har om Henrik Ibsen. I: Du og? E2: Ja, det er ein tilfeldigheit. Eg berre tok det for eg visste ikkje kva anna eg skulle ta. I: Okay. Så du er ikkje... du er vel litt interessert? E2: Nei.</p> <p>E3: Ja, men ikkje så mykje då. Eg har eigentleg berre lyst å samanlikne tekstane. I: Skal du samanlikne sjangertrekk då, eller? E3: Ja, ikkje akkurat sjangeren då... I: Eller, trekk i tekstane frå den litterære perioden? E3: Ja, meir det.</p> <p>10.01.18: Intervju: Lærer: Og dei som då har valt Ibsen og kanskje.. Du kan velja retninga sjølv her, sant. Om du vel å fokusera på to tekstar, eller om du vel å fokusera på ein forfattar, som for eksempel Ibsen eller Amalie Skram,</p> <p>Mykje av mi rolle er jo forhåpentlegvis på dette tidspunktet spelt, når eg har undervist om tekstane og slikt, sant. Ja, men eg må jo coacha. I alle fall i byrjinga så trengje jo alle litt, sant. Og så må eg jo passa på at dei vel emne som er gjennomførbare, sant. At dei ikkje vel å samanlikna.. Donald Duck og Ibsen. Døme på periode er naturalismen, og forfattarar dei då har lese frå er Amalie Skram.</p> <p>Observasjonsnotat 15.01.18: På tavla skriv lærar opp ulike tema som er aktuelle for elevane å velje mellom. I dialog med faglærer kjem det forslag til tema; kjærleik og kjønnsroller, makt – motmakt, mobbing.</p> <p>Læraren skriv ei liste over tekstane dei har lese. Tekstane vert kommentert saman tema' som allereie står på tavla.</p>
Kva gjorde elevane i startsfasen?		<p>15.01: Observasjonsnotat: (Elevane)Lytta til læraren. Såg ut til å tenkje, og finne fram tekstar. Alle nytta pc'ar. Etablerte det som skulle bli arbeidsdokumentet sitt.</p> <p>02.02.18, Intervju: #3 E4: Eg har <i>makt og motmakt</i>. Og så har eg <i>Faderen</i> og <i>Karen</i>. I: <i>Faderen</i> og <i>Karen</i>, har du. Har du lese dei no? E4: Eg har lese den eine, <i>Faderen</i>, no. Så får eg lese gjennom <i>Karen</i> ein gong, tenker eg. I: Okay. Men.. E4: Eg må berre prøve å finne ut av det. I: Finne ut av...? E4: Måten eg skal samanlikne det på.</p> <p>2.02.18 Observasjonsnotat: «Kvifor er «Karen» under realismen? Passar ikkje den betre inn i naturalismen?» Ein anna elev spør læraren. Spør meg. Eg</p>

		<p>svarar generelt og repeterande det han spør om, og svarer med eit spørsmål: «Kvifor meiner du novella hadde passa betre inn i naturalismen?» Kan du argumentere for det? Læraren svarar, og kommenterer samtykkande om at novella gjerne passar betre inn i naturalismen til tross for karakteristikken/plasseringa den har under realismen. Eg blandar meg (norsklæraren i meg) og seier at dersom du kan argumentere for at den gjerne heller kunne vore karakteriserer som ei naturalistisk novelle vil han få vist mykje av sin faglege kompetanse i den munnlege samtalen. Eleven ville søkje meir informasjon om dei litterære periodane og sjå om han kunne finne konkrete argument.</p>
	Kor lang tid tok idéfasen?	<i>Ingen funn.</i>
	Gjer eleven ei avgrensing i emne (problemstilling, samanlikning, eller liknande)?	<p>13.02: Actio: Fortel om begge bøkene. Samanliknar historiene med fellestrekk og motsetningar. Manglar avslutning. "ehm, ja". "Eg valte å skrive om Hamsun fordi han har skrive mange romanar, og han var nazist."</p> <p>26.01: E11: Eg har sett opp nokre punkt som eg skal fylle ut på begge tekstane. Med forfattar, handlinga, forklara miljø og sånt. I: Okay, spanande. Fine noveller... Og kva skal det bli til slutt då? E11: På måte ein analyse der du får innblikk i alle tekstane, i tillegg til at eg får tydeleg fram kva som er likt, og sånn. I: At du skal samanlikna tekstane? E11: Ja. I: Ut frå tema <i>makt og motmakt</i>? E11: Ja, på ein måte.</p> <p>Intervju 26.01: E12: <i>Pan</i>. Eg skal samanlikne den med <i>Victoria</i>. I: Kva blir dine fokusområde? E12: Språk. Og forfattaren.</p> <p>02.02.18 #3 E5: Eg tenkte makt og motmakt. I: Korleis fann du ut kva du ville ha om då? E5: Eg måtte jo ha noko. (latter) Om eg skal vera heilt ærleg. <i>Makt og motmakt</i> er jo noko som ein finn nesten over alt.</p>

Vedlegg 12 Funn i dispositio

Funn i dispositio	Spørsmål	Kommentar
	Kvar og korleis finn eleven stoff til innhald?	<p>15.01: «Læraren skriv ei liste over tekstane dei har lese. Tekstane vert kommentert saman tema' som allereie står på tavla.»</p> <p>26.01.18 No sit elevane med kvar sin pc, og jobbar.</p> <p>02.02.18: Eg har sett på lyrikk. Korleis språket er skrive, på ein måte. Eg skreiv om nyromantikken, ehm, språklige verkemiddel ... ehm. I: Så du har fordjupa deg i den litterære perioden og fram til no? E12: Ja, også har eg skrive litt om språklege verkemiddel. Og så har eg sett på kva han har gjort. Så fekk eg hjelp av søster mi, som seier alt eg må fiksa på, også..</p>
	Kva stoff samlar dei inn?	<p>Kjem ikkje fram i nokre av observasjonsnota.</p> <p>26.01: I: Les du på Per Gynt enno? E1: Ja. I: Åh... Er det dette du har byrja med, liksom, for å kome i gong med oppgåva, eller har du gjort noko før lesinga? E1: Ehm, eg har litt om «Et dukkehjem» og litt om karrieren hans, på ein måte. Og no les eg på dette. I: Okay. Har du tenkt noko meir som skal vera med? E1: Ehm, nei, eg veit ikkje heilt.</p> <p>I: Kva skal du ha om? E11: Makt og motmakt i <i>Den store dagen</i> og <i>Et dukkehjem</i>. I: Okay. Spanande. Har du lese dei frå før av då? E11: Eg har fått eit innblikk i eit dukkehjem, men eg har ikkje funne alle tekstane enno.</p> <p>Eg har sett på lyrikk. Korleis språket er skrive, på ein måte. Eg skreiv om nyromantikken, ehm, språklige verkemiddel... I: Så du har fordjupa deg i den litterære perioden og fram til no? E12: Ja, også har eg skrive litt om språklege verkemiddel. OG så har eg sett på kva han har gjort. Så fekk eg hjelp av søster mi, som seier alt eg må fiksa på, også..</p> <p>E4: Eg har <i>makt og motmakt</i>. Og så har eg <i>Faderen og Karen</i>. I: <i>Faderen og Karen</i>, har du lese dei no? E4: Eg har lese den eine, <i>Faderen</i>, no. Så får eg lese gjennom <i>Karen</i> ein gong, tenker eg. I: Okay. Men.. E4: Eg må berre prøve å finne ut av det. I: Finne ut av...? E4: Måten eg skal samanlikne det på.</p>
	Korleis organiserer elevane teksten?	<p>13.02.18 I: Har du tenkt på kva det første du skal seie er? Korleis du skal opne? E3: Eg skal sei kva tekstar eg har om og litt om forfattarane. E6: Eg har temabasert fordjuping, og då vil eg sei noko om kva som er typisk for tematikken. Deretter set eg tekstane eg har valt inn i tema. E13: Eg skal sei noko om kvifor eg har valt tekstane og tema. E5: Eg har det litt likt som <i>Elev 6</i>. Temabasert. Skal sei litt om tema i tekstane i byrjinga.</p> <p>Korleis skal du avslutta? E3: Spør om dei har nokre spørsmål til det eg har sagt. E5: Oppsummera det er sa eg skulle sei i innleiinga. E13: Gi ei slag kort oppsummering og kanskje konkludera med det eg har snakka om. E6: Ta opp tråden på tema eg presenterte innleiingsvis.</p>

	<p>Kva er fokuset til eleven i denne fasen?</p>	<p>02.02.: Elevane ser ut til å teste ut si forståing på læraren. Når læraren kjem i nærleiken spør elevane om hans mening og syn på ulike spørsmål til deira fordjuping. «Lærar. Kor mykje må eg ha med om forfattaren?» «Kvifor er «Karen» under realismen? Passar ikkje den betre inn i naturalismen?» <i>Elev 3</i> ser spørjande på læraren</p> <p>02.02.18 #3: I: M-m. Så då er det fokus på innhald då? Det er det som er det viktigaste i denne presentasjonen? Har de vurderingskriterier til denne presentasjonen? Eller til oppgåva? E5: (blar i arka sine) Dei står sikkert her ein plass på eit ark. I: Men du treng ikkje finne dei fram til meg her no, men du veit du har fått? Og har du lese dei? E5: Ja, eg har lese dei, men eg hugsar dei ikkje så godt. I: Nei, det er ikkje slik at du nyttar dei no når du jobbar. E5: Eg tar dei sikkert fram av og til. Og ser på dei at eg ikkje har spora heilt av.</p>
--	---	--

Vedlegg 13 Funn i elocutio

Funn i elocutio	Spørsmål	Kommentar
	<p>Korleis jobbar elevane med språkformuleringane?</p>	<p>2.02.18: Eg har sett på lyrikk. Korleis språket er skrive, på ein måte. Eg skreiv om nyromantikken, ehm, språklige verkemiddel ... ehm. I: Så du har fordjupa deg i den litterære perioden og fram til no? E12: Ja, også har eg skrive litt om språklege verkemiddel. Og så har eg sett på kva han har gjort. Så fekk eg hjelp av søster mi, som seier alt eg må fiksa på, også..</p> <p>02.02.18 #2 I: Kva er planen vidare då? E1: Eeehm, (latter i gruppa) Skrive meir, sikkert. Betre manus. I: Jobbar du med ditt manus? E12: Ja. (latter) I: Så du er allereie kome der at du ser korleis du skal presentere det? E12: Ja, kva eg skal sei, liksom.</p> <p>2.02.18 #2 E3: Eg vil ha mykje informasjon om tekstane, skrive ned stikkord, og så finne gode argument, og så lagar eg meg eit manus.</p>

Er elevane medviten målgruppa for presentasjonen?		<p>02.02.18 #2 I: (...) Når de skal fortelja; kven er målgruppa de snakkar til? Eller når de skal laga eit manus? E3: Klassen.</p> <p>Korleis skal du presentere det? Kva er viktig? 3: Det viktigaste er forståinga. Eg skal fortella og sjå om dei forstår. Dersom dei ser ut som dei ikkje forstår skal eg gi dei høve til å stille spørsmål. Det er viktig at dei forstår, og då får eg vist at eg kan forklare det på ulike måtar. 13: Eg skal vise med armane. Ikkje stå stille som ein soldat med hendene på ryggen. 5: Ta den derre "riste-på-boks-metoden" med armane. Då får ein poengtert ein del. (latter) 6: Ikkje vera avhengig av manus.</p> <p>Kven snakkar du til; læraren eller medelevar? I kor: Elevane. 3: Eigentleg er det jo læraren, men det viktigaste er at eg får medelevar til å forstå. Då vil jo læraren sjå at eg klarer å gjere eg forstått. Dersom me kan forklare det, så viser me at me kan det. Det me kan sei, er jo eit uttrykk for det me kan. 6: Ja, det er nok læraren, sånn egentleg, men det er jo viktigast at elevane som skal snakka om det er dei som forstår.</p>
---	--	---

Vedlegg 14 Funn i memoria

Funn i memoria	Spørsmål	Kommentar
	Korleis bur elevane seg til sjølve presentasjonen?	<p>Kva trur du er viktig for at du skal få god karakter på denne oppgåva? E3: Kriteria, og fylgja dei, og jobba godt, egentleg. Kunna stoffet sitt, sidan det er ein gruppediskusjon. Kan du det så gjer du det bra.</p> <p>Har du tenkt på korleis du skal få fram innhaldet? Elev 13: Fortella. 3: Snakka fritt, visa forståing. E 6: BS: Einige i det med forståelsen. I: Manus – Korleis har du jobba med manus? E 6: Eg har laga manus. Skrive ut alt eg skal seie. E 5: Eg har stikkordsliste. Lang stikkordsliste.</p> <p>Korleis skal du presentere det? Kva er viktig? 3: Det viktigaste er forståinga. Eg skal fortella og sjå om dei forstår. Dersom dei der ut som dei ikkje forstår skal eg gi dei høve til å stille spørsmål. Det er viktig at dei forstår, og då får eg vist at eg kan forklare det på ulike måtar. 13: Eg skal vise med armane. Ikkje stå stille som ein soldat med hendene på ryggen. 5: Ta den derre "riste-på-boks-metoden" med armane. Då får ein poengtert ein del. (latter) 6: Ikkje vera avhengig av manus.</p>
	Kor mykje tid er sett til denne fasen?	<p>E 6: 30 minutt på kvelden.</p> <p>E13: Ikkje øvd. E 5: Øvd med stikkord.</p> <p>Funn basert på intervju.</p>

	Kvar skjer denne fasen (heime, skule, aleine, med andre)?	<p>Har du øvd? / Korleis har du øvd på den munnlege presentasjonen?</p> <p>6: Ja, eg har lest på manus mange gonger. Høgt til meg sjølv.</p> <p>5: Eg har snakka høgt til meg sjølv. Etter alle stikkorda eg har laga.</p> <p>13: Eg vart ferdig no. Denne timen. (latter) har ikkje øvd så mykje.</p> <p>3: Har øvd ca ein halv time for meg sjølv.</p> <p>Korleis har du brukt vurderingskriteriane?</p> <p>6: eeh.. (latter)</p> <p>13: Vurderingskriteria? Dei har eg ikkje brukt.</p> <p>3: Nei, eg har lest dei, men ja..</p> <p>I: Hugsar de kva dei var?</p> <p>3: Nei. Det er vel sikkert slike vanlege som å ha godt innhald, kunne stoffet og ikkje vera avhengig av manus.</p> <p>6: Eg har lese dei, men hugsar dei ikkje.</p> <p>13.02.18: Observasjon før intervju.</p> <p>Eg tar kontakt med elevane med eit lite vink. Elev 6 har papira i handa, sender meg eit blikk, og kjem i mi retning. Det er tydeleg at han satt og øvde på teksten.</p>
--	---	---

Vedlegg 15 Funn i actio

Funn i actio	Spørsmål	Kommentar
	Kva er rammefaktorane for presentasjonen (rom, elevgrupper, hjelpemiddel, tid)?	<p>13.02.18: «Lærer: Hugs at de må stå når de talar.»</p> <p>10.01.18: dei skal presentera og så skal det vera ein open, ein slags dialog etterpå då, som lærar leder.</p> <p>I: Er det utenforbi klassen?</p> <p>L: Ja. Altså då. Ja. Då tar me dei ut.</p> <p>I: Berre gruppa?</p> <p>L: Ca 4-5 stk. Så sitter me og.. så gjer dei sine presentasjonar og samtalar ilag.</p> <p>I: Kor lenge skal foredraga vara?</p> <p>Lærer: Det vil variera. Eg legg ikkje noko krav til kor lenge dei kan snakka. Dette plar gå seg til veldig naturleg. (...) Dei bruker alt frå tre minutt til femten. Begge deler får vera greitt.. Også kjem samtalen etterpå.</p>
	Korleis framfører elevane (stemmebruk, kroppsspråk, semiotiske ressursar)?	<p>13.02.18: <i>Elev 10</i> fortel om Ibsen, hans forfattarkarriere, først og sist. «Han står og les opp frå manus. Ser ikkje opp. Han kommenterer sine egne utspel «Kathalina blei aldri sett opp. Ikkje før seinare då.» "En folkefiende." Kort om handlinga «Eg syns ein folkefiende er mest interessant. «Et dukkehjem» er ikkje lenger aktuelt her.» Utan å utdjupa meir det siste utspelet er presentasjonen overstått og <i>Elev 10</i> set seg ned.</p> <p>Presentasjonslengde: 6 minutt</p> <p>«Står med ei hand i lomma. Manus i andre handa. Ser delvis på arket og delvis mot bordet føre seg.»</p>

		<p>«Elev 12...fortel om Victoria som vandra i naturen og let seg engasjera (meir energi på stemma, løftar hendene i gestar). Prosalyrikken – han definerer kva det er, men har trykklett staving på -o- i prosa, tung på -a-. Vanskeleg å forstå ordet i bruk. Omgrepet høyres misforstått ut. Les no frå arket. Les utydeleg norsk. Når han snakkar sjølv kjem språket tydelegare fram. «Eg har ikkje lese boka», gjentar seg. <i>Elev 12</i> viser god kunnskap om Hamsun, og snakkar med tryggleik. Presentasjonslengde: 9 minutt.</p> <p><i>Elev 9</i> står med eit bretta ark i handa. Ho ser stadig ned på arket, men les ikkje. Kikar opp, på læraren, på meg. Medelevar ser stort sett på eigne ark, og ikkje på henne. Snakkar tydeleg, tidvis med ein del tankepausar "eee", men jamt over god flyt. Presentasjonslengde: 7 minutt.</p> <p><i>Elev 8</i> er neste. Byrja rett på, om Hamsun. Les tydeleg frå arket. Ho står ved stolen, med arket høgt, i lesehøgde. Snakkar høgt og tydeleg. Høg fart. Kjem gjennom mange emne. Les eit samandrag, og oppgir kjelder, då ho ikkje har lese bøkene. Presentasjonslengde: 9 minutt.</p> <p>Intervju 26.01: I: Kva skal det bli til slutt då? E1: Eh, veit ikkje.. (flirer) I: Ein power point, eller? E1: Nei, eg skal berre lesa det. I: Du skal berre fortelja det. Eller skal du <i>lesa</i> det? E1: E-eg skal fortelja om det. I: ok.</p> <p>Observasjonsnotat 13.02: <i>Elev 5</i> les frå Ipad. Knytt opp til manus. Uroleg i kroppen. Resultatet blir hakkete formidling.</p> <p><i>Elev 6</i> Avslutningsvis kommenterer ho sitt eige innhald slik: «I begge desse tekstane bryt ekteskapa opp. Det kjem alltid tilbake til makt og motmakt. Den eine har makt og den andre innser at den er lei av å bli styrt. Ho tar ein slgas kunstpause for å dreie fokuset mellom dei omtalte partane. Det gjer det lett å fylgje resonnementet. «Det var slik eg tolka tema «makt og motmakt» i Et dukkehjem og Den store dagen.» I etterkant av foredraget kom det ein spontan kommentar til foredraget «Slik er det jo i dag også, trur eg. Det er jo ein grunn til at folk går frå kvarandre i dag og.»</p>
Kor medviten er eleven presentasjonen sin?		<p>13.02.18 (på presentasjonsdagen) Korleis skal du presentere det? Kva er viktig? 3: Det viktigaste er forståinga. Eg skal fortella og sjå om dei forstår. Dersom dei der ut som dei ikkje forstår skal eg gi dei høve til å stille spørsmål. Det er viktig at dei forstår, og då får eg vist at eg kan forklare det på ulike måtar. 13: Eg skal vise med armene. Ikkje stå stille som ein soldat med hendene på ryggen. 5: Ta den derre "riste-på-boks-metoden" med armene. Då får ein poengtert ein del. (latter) 6: Ikkje vera avhengig av manus.</p>

		<p>I: Ja, det er ein gruppediskusjon. Og då må ein jo kunna diskutera ting. E3: Det er viktig å engasjera seg i det dei andre seier, og prøve å stille smarte spørsmål.</p> <p>13.02.18: I: No har du jobba ein del med innhald. Har du tenkt på korleis du skal få fram innhaldet? Elev 13: Fortella. 3: Snakka fritt, visa forståelse. 6: BS: Einige i det med forståelsen.</p>
	Korleis er kontakten mellom den som presenterer og lyttarane?	<p>13.02.18: «Elevane har i oppdrag å stille spørsmål til kvarandre.»</p> <p>13.02.18: Korleis skal du presentere det? Kva er viktig? 3: Det viktigaste er forståinga. Eg skal fortella og sjå om dei forstår. Dersom dei der ut som dei ikkje forstår skal eg gi dei høve til å stille spørsmål. Det er viktig at dei forstår, og då får eg vist at eg kan forklare det på ulike måtar.</p> <p>15.02: elev 6 Kikar på medelevar og lærar. Mest medelevar.</p> <p>Intervju med lærar 15.02.18: Lærar sin kommentar: Samtalen mellom <i>Elev 6</i>, <i>Elev 4</i> og <i>Elev 14</i> bar preg av at alle deltok, og me fekk ein fagleg samtale. Elevane diskuterte emne i større grad enn hos førre gruppe. Det var meir flyt i samtalen, og ein oppnådde meir diskusjon eller dialog</p> <p>Elev 11 var forsiktig i samtaledelen (...). God budd med spørsmål, men såg vondt ut å sende spørsmål til medelevar.</p>

Vedlegg 16 Relasjonen mellom lærar – elev

Relasjonen mellom lærar – elev, samt lærar – fag	Fagleg om innhald	Fagleg om det munnlege
Lærar snakkar til heile, eller deler av, elevgruppa	<p>15.01, Observasjonsnotat: «Eg er her for å hjelpe de i gong og vera til stønad. Det kjem sikkert ein del spørsmål no i starten, så me held oss i klasserommet for å kunne svara kjappast mogleg på dei samla. Skal me prøva då?»</p> <p>Observasjonsnotat 15.01: Faglærar samlar opp oppgåva, slik dei snakka om den sist. Han skisserer kva type perspektiv elevane kan ta for å gå i gong med oppgåva. (...)I dialog med faglærar kjem det forslag til tema; kjærleik og kjønnsroller, makt – motmakt, mobbing. Døme</p>	<p>15.01: Læraren fortsett å snakka samanhengane om dei tre ulike innfallsvinklane dei kan velje til arbeidet.</p> <p>Observasjonsnotat 15.01.18: På tavla skriv lærar opp ulike tema som er aktuelle for elevane å velje mellom. I dialog med faglærar kjem det forslag til tema; kjærleik og kjønnsroller, makt – motmakt, mobbing. Læraren skriv ei liste</p>

	<p>på periode er naturalismen, og forfattarar dei då har lese frå er Amalie Skram.</p> <p>Observasjonsnotat 15.01: Læraren skriv ei liste over tekstane dei har lese. Tekstane vert kommentert saman tema' som allereie står på tavla.</p>	<p>over tekstane dei har lese. Tekstane vert kommentert saman tema' som allereie står på tavla. Læraren spør: Har de noko ide og korleis de skal gå i gong no? Det er vel ikkje nokre som mistar nattesøvnen av dette her? Han får ingen respons. Elevane ser opp på han, og ser ut til å fylgje med, men få gir uttrykk for respons.</p> <p>Observasjonsnotat 13.02, ved presentasjon: Lærar: Hugs at de må stå når de talar.</p>
<p>Lærar snakkar til enkeltelevar</p>	<p>Observasjonsnotat 26.01 Lærar går rundt og spør elevane kva dei har valt å fordjupa seg i. Svara varierer frå forfattar- eller temabasert fokus, til fordjuping i ei litterær periode. Læraren kjem med konkrete forslag til andre tekstar som kan passa til eleven sitt utgangspunkt. "Eg skal ha om Jan Jansson og <i>Liket</i>." "Og?" Spør læraren. Eleven ser spørjande på han. "Og kva meir? Du må nesten ha meir enn ein tekst." Forklarar han. Ho veit ikkje kva meir ho skal ha med og læraren kjem med rettleiande spørsmål til kva ho synes er mest interessant av tematikk eller forfattarstudium. Ho forklarar at ho ikkje veit enno, men tar inn rettleiinga. Læraren flyttar seg til neste gruppe.</p> <p>Observasjonsnotat 26.01 Lærar repeterer fokuset dei kan ha i fordjupingsoppgåva, og spør om dei veit kva dei skal velje. Han skriv ned det som kjem fram.</p> <p>Intervju, 26.01: Lærar: Les du <i>Faderen</i>? E4: Eg lese de.. Lærar avbryt: Det er ein godbit! Altså. E4: Eg lese på moglegheitene, så får me sjå. Lærar: ja. Det er ... Den er ikkje dum. I: Den er fin. Lærar: Den er veldig... Me har ikkje fått lese den ilag, har me det? E4: Trur ikkje det. Lærar: Nei. Det er veldig dumt. Det er ein klassiker.</p> <p>Observasjonsnotat 13.02. presentasjonssituasjonen: Lærar tar over, stiller spørsmål til noko av det siste han har fortalt om «En Folkefiende.» "Rein fornuft"? Kva meiner du med det?» <i>Elev 10</i> svarer så best han kan. «Ikkje berre</p>	<p>Observasjonsnotat 13.02, presentasjon: Kommenterer kort mellom kvart av elevane sine framlegg, anten med «takk til deg, <i>Elev ...</i>», «Ja, det var jo opplysende!» eller «fint. Takk».</p>

	fornuftig, kanskje.» Læreren tar tak i det eleven har sagt, og spør utdjupande om innhaldet.	
Elev kontakt lærer tar med	<p>Observasjonsnotat 26.01: Dei jobbar med eige fordjupingsfokus. Læreren kjem inn. «Lærar. Kor mykje må eg ha med om forfattaren?» Han får rettleiing om at han ikkje treng ha med detaljar om forfattaren då eleven sitt fokus er å saman likne to tekstar av forfattaren, to noveller. Då vert info om forfattar sekundært interessant. Eleven tar i mot rettleiing, og ser ut til å forstå.</p> <p>2.02.18: «Kvifor er «Karen» under realismen? Passar ikkje den betre inn i naturalismen?» Ein anna elev spør læreren. (...) Læreren svarar, og kommenterer samtykkande om at novella gjerne passar betre inn i naturalismen til tross for karakteristikken/plasseringa den har under realismen.</p>	

Vedlegg 17 Dokumentanalyse 1&2, matrise

1. Topologisk analyse

Komponentar:	Funn i frekvens:
Inventio: Innhald (<i>Spesifikke topoi</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Fakta om emne (forfattar, tekst, epoke) - Organisering (<i>generelle topoi</i>): Kva vinkling/perspektiv er på saken 	
Dispositio: <ul style="list-style-type: none"> - Innleiing - Hovuddel - Avslutning 	
Elocutio: Språklege formuleringar: <ul style="list-style-type: none"> - Tekstbinding - Ordval - Appellform (<i>logos, ethos, pathos</i>) 	

2. Strukturanalyse

Dokumentnummer:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Narrativ struktur													
Orientering													
Komplikasjon													
Resolusjon													
Koda													
Problem-Løysingsstruktur													
Situasjon													
Problem													
Løysing													
Evaluering													
Argumenterende struktur													
Gamal tese													
Data													
Restriksjon													
Konklusjon													
Deskriptiv struktur													
Tema													
Aspektualisering													
Relasjonsdanning													
Tematisering													

Vedlegg 18a Resultat av dokumentanalyse 1: Topologisk analyse

Kategoriar	<i>Inventio</i>		<i>Dispositio</i>	<i>Elocutio</i>
Tekstar	Spesifikk topos Sakkunnskap og informasjon om:	Generell topos: Systematisk framstilling av innhaldet	Disposisjon	Språkleg formuleringar Frekvens:
Forfatterstudie: Henrik Ibsen. Et dukkehjem og En folkefiende	forfattarar tekstar Handling i tekst, språklege verkemiddel		Hovuddel: Finn argument for sin topos: Info om forfattaren, og tekstane. Avslutning (Mi meining...)	Språkleg formuleringar retta mot lyttaren. <i>Logos</i> – fokus på innhald Frekvens: 1
Forfatterstudie: (på ark) Alexander Kielland Realismen Karen	Forfattarar Tekstar Epoken Handling i tekst, Språklege verkemiddel Tema	Samanliknar tema Samanliknar innhald Problemstilling Relasjon til samtid (før/no)	Innleiing: Presenterer innhald, fokus. Hovuddel: Info, samlar argument for sitt topos Avslutning: Oppsummerer og konkluderer.	Språkleg formuleringar retta mot lyttaren. Tekstbinding <i>Logos</i> – fokus på innhald <i>Ethos</i> – Refleksjon, verkar truverdige. Frekvens: 7
Temastudie: (på ark) Makt og motmakt Blodspor og Karens jul	Tekstar Handling i tekst Tema	Samanliknar tema	Stikkordsmanus Innleiing: tematisering Hovuddel: omgrepsavklaring, informasjon om tekstane	Språkleg formuleringar retta mot lyttaren. <i>Logos</i> – fokus på innhald Frekvens: 1
Temastudie: Makt og motmakt. Et dukkehjem	Forfattar Tekst Handling i tekst, språklege verkemiddel	Samanliknar tema Relasjon til samtid (før/no)	Innleiing: Presenterer emne, set avgrensingar til tematisering Hovuddel: samlar argument for sin topos	Språkleg formuleringar retta mot lyttaren. <i>Logos</i> – fokus på innhald

og Den store dagen	tema		Avslutning: Oppsummerer, konkluderer.	<i>Ethos</i> – Refleksjon, verkar truverdig. Tekstbinding Frekvens 8
Temastudie: Mobbing Kniv og Liket	Forfatter Tekst Handling i tekst språklege verkemiddel tema	Samanliknar tema Samanliknar innhald	Innleiing: Presenterer fordjupinga som «temastudie» Hovuddel: Presentasjon av Kniv, og Liket. Samlar argument: Fellestrekk, ulikskapar, likt tema.	Språkleg formuleringar retta mot lyttaren. Tekstbinding <i>Logos</i> – fokus på innhald <i>Ethos</i> – Refleksjon, verkar truverdig. Frekvens: 4
Forfatterstudie: (på ark) Astrid Lindgren, Emil i Lønneberget og Pippi Langstrømpe	Forfatter Tekst Handling i tekst	Samanliknar innhald	Innleiing: Kvifor studiefokus, og kva Hovuddel: Samlar argument: Fakta om forfatter og tekst Avslutning: Konklusjon og samanlikning.	Språkleg formuleringar retta mot lyttaren. <i>Logos</i> – fokus på innhald Frekvens: 1
Forfatterstudie: Knut Hamsun om Nyromantisk epoke og <i>Victoria</i>	Forfatter Tekst Handling i tekst Tema	Samanliknar innhald Relasjon til samtid (før/no)	Hovuddel: Samlar argument for sin topos: Om forfattaren, tekstar, karriere Avslutning: Kvifor studium om Hamsun.	Språkleg formuleringar retta mot lyttaren. <i>Logos</i> – fokus på innhald Frekvens: 2
Temastudie: Makt og motmakt: Kniv og Karens jul	Handling i tekst	Relasjon til samtid (før/no)	Innleiing: Set tema for studien, og gir definisjon på omgrepet. Hovuddel: Samlar argument til sin underliggende topos: Samanliknar	<i>Logos</i> – fokus på innhald Frekvens: 0

			problem no (post-modernistisk tid) med problem då (kjønnsroller og fattigdom i naturalismen).	
Periodestudie: Naturalismen Trekke og forfattardøme	Epoke Handling i tekst		Innleiing: tvilsom, rett på tema. Hovuddel: Rett på tema, trekk frå epoken. Ser trekk i samtidstekstar. Avslutning: Konkluderer på eigne argument.	Språkleg formuleringar retta mot lyttaren. Tekstbinding. <i>Logos</i> – fokus på innhald Frekvens: 2
Temastudie: Kvinner og kjønnsroller. Piken med svovelstikkene og Karens jul	Handling i tekst språklege verkemiddel	Samanliknar innhald Problemstilling Relasjon til samtid (før/no)	Innleiing: Presentasjon av topoi Hovuddel: Presenterer sakkunnskap, samanliknar tekstar	<i>Ethos</i> – Refleksjon, verkar truverdig.
Temastudie: Makt og motmakt, Faderen og Karens jul	Forfattar Tekst Handling i tekst Språklege verkemiddel Tema	Samanliknar innhald Problemstilling Relasjon til samtid (før/no)	Innleiing: Rett på sak, presenterer topoi. Hovuddel: Samlar argument for sitt topos: Presenterer tekstane, og samanliknar tematisk.	Språklege formuleringar mot lyttaren <i>Logos</i> – fokus på innhald <i>Ethos</i> – reflekterer og viser truverd Frekvens: 4
Forfattarstudie: Knut Hamsun, Victoria og Pan	Forfattarar tekstar epoken handling i tekst Språklege verkemiddel Tema	Samanliknar tema Problemstilling Relasjon til samtid (før/no)	Hovuddel: Rett på informasjon Avslutning: Mi meining om <i>filmen</i> .	Språkleg formuleringar retta mot lyttaren. <i>Logos</i> – fokus på innhald Frekvens: 1
Forfattarstudie: (på ark) Henrik Ibsen	Forfattar Handling i tekst	Relasjon til samtid (før/no)	Hovuddel: Rett på fakta. Informasjon	<i>Logos</i> – fokus på innhald Frekvens. 0

Et dukkehjem og Peer Gynt.	Tema		om handling i Peer Gynt.	
-------------------------------	------	--	-----------------------------	--

Forfatterstudie: 6 Temastudie: 6 Periodestudie: 1

Vedlegg 18 b Resultat av dokumentanalyse 2: Strukturanalyse

Dokumentnummer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Narrativ struktur													
Orientering	X				X	X	X					X	X
Komplikasjon													
Resolusjon													
Koda													
Problem-Løysingsstruktur													
Situasjon													
Problem													
Løysing													
Evaluering													
Argumenterende struktur													
Gamal tese													
Data													
Restriksjon													
Konklusjon													
Deskriptiv struktur													
Tema		X	X	X				X	X	X	X		
Aspektualisering		X	X	X	X			X	X	X	X		X
Relasjonsdanning		X		X	X	X		X	X	X	X		X
Tematisering		X		X	X			X	X	X	X		
Anna	X											X	X

Vedlegg 19 Funn i dokumentanalyse 1 og 2

1. Topologisk analyse

Komponentar:	Funn i frekvens:
Inventio: Innhald (<i>Spesifikke topoi</i>): <ul style="list-style-type: none"> - Fakta om emne (forfattar, tekst, epoke) - Organisering (<i>generelle topoi</i>): Kva vinkling/perspektiv er på saken 	<ul style="list-style-type: none"> - 13 /13 har spesifikke topoi - elevtekstar har referat frå innhald i tekstane. - 9/13 har med fakta om forfattar. Unntaka er 1 elev med periodestudium, og 3 elevar med temastudie. - 11/13 har eit eller fleire generelle topoi - 6/13 samanliknar tema i tekstar - 3/13 har ei problemstilling - 7/13 ser teksten opp mot si samtid
Dispositio: <ul style="list-style-type: none"> - Innleiing - Hovuddel - Avslutning 	<ul style="list-style-type: none"> - 9/13 har innleiing - 13/13 har hovuddel - 7/13 har avslutning
Elocutio: Språklege formuleringar: <ul style="list-style-type: none"> - Tekstbinding - Ordval - Appellform (<i>logos, ethos, pathos</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - 11/13 skriv fullstendige manuskript - 5/13 viser teikn til tekstbinding, språklege overgangar - 10/13 formulerer setningar retta mot lyttaren - 13/13 med logos-appell - 5/13 med ethos-appell

2. strukturanalyse

Narrativ struktur	Funn	
Orientering	6/13	6/13 orienterte lesaren/lyttaren skriftleg om emnet, i manusa sine.
Komplikasjon		
Resolusjon		
Koda		

Problem-Løysingsstruktur	Funn
Situasjon	
Problem	
Løysing	
Evaluering	

Argumenterende struktur	Funn
Gamal tese	
Data	
Restriksjon	
Konklusjon	

Deskriptiv struktur	Funn	6/13 hadde deskriptiv struktur på heiltekstnivå, altså alle komponentane i strukturen var representert.
Tema	7/13	
Aspektualisering	9/13	
Relasjonsdanning	9/13	
Tematisering	7/13	

Anna	3/13
-------------	------

Vedlegg 20 Godkjenning frå NSD



Sissel Margrethe Høisæter
Klingenbergeveien 8
5414 STORD

Vår dato: 24.11.2017

Vår ref: 57119 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 10.11.2017 for prosjektet:

57119	<i>Munnleg kompetanse i ungdomsskulen: Eit resultat av naturlege talent og eigenskapar eller ved systematisk og strategisk arbeid?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Sissel Margrethe Høisæter</i>
Student	<i>Anette Angeltveit Thoresen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hørfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26 / lene.brandt@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anette Angeltveit Thoresen, anette.angeltveit.thoresen@stord.kommune.no