

Retorikk i fremføringer – sett med elevenes øyne

*Hvordan vurderer et utvalg elever i vg1 og
vg2 egen bruk av retorikk i fremføringer?*

Yvonne Kristine Lillejord



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

UNIVERSITETET I OSLO

1.6.2013

Retorikk i fremføringer

En undersøkelse av hvordan et utvalg elever i Vg1 og Vg2 vurderer bruk av retorikk i egne fremføringer.

Yvonne Kristine Lillejord

**Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO
JUNI 2013**

© Forfatter: Yvonne Kristine Lillejord

År: 2013

Tittel: Retorikk i fremføringer – sett med elevens øyne

Forfatter: Yvonne Kristine Lillejord

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien handler om elevers bruk av retorikk i framføringer. Den overordnede problemstillingen lyder slik: hvordan vurderer et utvalg elever i Vg1 og Vg2 egen bruk av retorikk i framføringer? Knyttet til dette stiller jeg følgende forskningsspørsmål: Hva tenker elevene om fokus på retorikk i framføringer? Hva kan egenvurderingene si om elevers forståelse av de retoriske begrepene etos, logos og patos? Og hva får elevene ut av å se egen framføring på film? Oppgavens teoretiske tilknytting er dels retorikk, der jeg tar utgangspunkt i den klassiske retorikken, og dels vurdering der jeg fokuserer på vurdering av muntlig, og bruk av egenvurdering.

Undersøkelsens metode er kvalitativ, forankret i en casesdesign. Datamaterialet består hovedsakelig av notater fra undervisningen, opptak av elevenes framføringer, elevenes egenvurderinger av en framføring og intervju med elevene. Intervjuene er gjennomført på Its learning, der elevene har svart på noen spørsmål knyttet til opplegget. Undersøkelsen er gjennomført i to klasser. Den ene klassen er en Vg1 musikk, dans og dramaklasse med 28 elever. Den andre klassen er en Vg2 studiespesialiserende klasse med 25 elever.

Undersøkelsen viser at elevene generelt er positive til å lære om retorikk i forbindelse med muntlighet, flertallet er også positive til å se opptak av egen framføring på film. Flertallet av elevene skriver innsiktsfulle egenvurderinger i form av at de trekker fram både positive og negative sider ved egen framføring. Egenvurderingene generelt bærer likevel preg av å være kortfattede og lite konkrete, og sier lite om elevenes *forståelse for retorikk*. Elevene ser ut til å vurdere kriteriene isolert, uten å se dem i sammenheng med appellformene. Det er også sjelden de trekker fram sider ved egen framføring dersom det ikke er nevnt som kriterium i egenvurderingen. Undersøkelsen viser samlet sett at elevene har lært en del om retorikk, men dette kommer ikke godt nok fram i egenvurderingene alene. Funnene tyder på at både retorikk og egenvurdering er noe elevene trenger tid på å utvikle, noe som taler for å arbeide med dette allerede i Vg1, slik utkast til ny læreplan legger opp til (Utdanningsdirektoratet, Udir, 2012).

Forord

Arbeidet med masteroppgaven i nordisk didaktikk har vært krevende, men også enormt lærerikt og spennende fra første stund. Jeg startet arbeidet med oppgaven høsten 2011. Våren 2011 fikk jeg en 100 % fast stilling som norsklærer på en videregående skole. Ikke lenge etterpå fant jeg ut at jeg var gravid, med termin i februar 2012. Da jeg begynte som ny lærer i august 2011, var jeg ganske fersk. Dette var min første fulle stilling, og min første stilling som lærer på videregående skole. Jeg skulle ut i permisjon i februar, jeg måtte derfor planlegge prosjektet ferdig, og samle inn alt materiale før dette. I tillegg var det mye å sette seg inn i som nyansatt norsklærer. Det første halve året var derfor veldig spennende, men også preget av mye stress, og lange kvelder med arbeid.

For min del er det spesielt skrivingen i etterkant som har vært lærerikt og interessant. Spesielt har det vært interessant fordi jeg selv har planlagt og gjennomført all undervisning. Skrivingen ble dermed en verdifull refleksjon over eget arbeid, der jeg har lært mye om egen undervisning. I tillegg har jeg lært mye om retorikk, vurdering av muntlig, og god bruk av egenvurdering i klasserommet.

Jeg vil takke Frøydis Hertzberg for god og konstruktiv veiledning. Hennes kunnskap om temaet har vært til stor og verdifull hjelp. Jeg må også takke min mann for hans støtte og hjelp underveis i arbeidsprosessen. Uten din tålmodighet, og gode hjelp med datteren vår Johanna, hadde dette prosjektet aldri kunne blitt fullført.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Tema og problemstilling.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Bakgrunn.....	2
1.3.1	LK06, Læreplanens rolle	3
1.3.2	Kunnskapsløftet og retorikk	3
2	Teori.....	5
2.1	Retorikk	5
2.1.1	Hva er retorikk?	5
2.1.2	De tre appellformene	6
2.1.3	De fem arbeidsfasene	8
2.1.4	Kairos og den retoriske femkant	10
2.2	Retorikk i skolen	11
2.2.1	Oppsummering.....	13
2.3	Vurdering.....	13
2.3.1	Vurdering av muntlig i skolen	14
2.3.2	Egenvurdering.....	16
2.4	Tidligere forskning.....	19
2.4.1	Nancy Lervaag – Muntlige framføringer i et retorisk perspektiv	19
2.4.2	Cecilia Olsson Jers – Klassrumet som muntlig arena.....	20
2.4.3	Anne Palmér – Samspel och solostämmor: Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan	22
2.4.4	Mads Th. Haugsted – Handlende mundtlighed	25
3	Metode	27
3.1	Kvalitativ metode.....	27
3.1.1	Casedesign	27
3.1.2	Datamateriale	28
3.1.3	Videre arbeid med materialet.....	33
3.1.4	Validitet og reliabilitet.....	34
3.1.5	Forskningsetiske aspekter.....	35
3.1.6	Rolle som forsker og lærer	36

3.1.7	Selve undervisningen	36
4	Gjennomføring og resultater	39
4.1	Planlegging og forarbeid	39
4.2	Generelt om undervisningen	39
4.3	Undervisningen i Vg1	40
4.3.1	Oversikt over undervisning.....	40
4.4	Undervisning av retorikk i Vg2	45
4.4.1	Oversikt over undervisning.....	45
4.5	Elevenes arbeid med fremføringen	49
4.6	Fremføringer, egenvurdering og svar på ITL-undersøkelse	51
4.6.1	Rammer for fremføringen.....	52
4.6.2	Eksempler på gjennomgang av materiale.....	52
4.7	Funn i undersøkelsen.....	57
4.7.1	Forskningsspørsmål 1.....	58
4.7.2	Forskningsspørsmål 2.....	62
4.7.3	Forskningsspørsmål 3.....	63
4.7.4	Overordnet problemstilling.....	66
5	Diskusjon	78
5.1.1	Elevenes forståelse av retorikk	78
5.1.2	Elevenes positive vurdering av prosjektet.....	82
5.1.3	Elevenes utbytte av å se egen fremføring på film.....	85
5.1.4	Hvordan vurderer elever egne framføringer?	87
5.1.5	Den vanskelige egenvurderingen.....	93
5.1.6	Mangel på og behov for et metaspråk	100
6	Avslutning.....	103
6.1	Hovedfunn og konklusjon.....	103
	Litteratur	105
	Vedlegg.....	110
	Figurer	
	Figur 1: Den retoriske femkant.....	11

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over materialet.....	32
Tabell 2: Oversikt over undervisning i Vg1.	41
Tabell 3: Oversikt over undervisning i Vg2.	46
Tabell 4: Elevenes svar på spørsmålet: «hva fokuserte du på da du forberedte egen framføring?»	50
Tabell 5: Case.....	57
Tabell 6: Oversikt over hva elever trekker fram som forbedringspotensial.	67

1 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Tema for denne oppgaven er elevers bruk av retorikk i fremføringer, med spesielt fokus på elevers egen vurdering av dette. Noe av bakgrunnen for temavalget var en interesse for muntlighet i klasserommet, spesielt vurdering av muntlighet som jeg hadde erfart at kunne være veldig utfordrende. Muntlighet, og spesielt muntlige fremføringer utgjør dessuten en sentral del av mange elevers skolehverdag.

Da jeg gikk på PPU fikk vi i oppgave å forberede en liten undervisningssekvens. Undervisningssekvensen skulle filmes, og vi fikk se opptaket etterpå. Det var utrolig interessant, og ikke minst lærerikt å se egen undervisning fra et annet perspektiv, og jeg fikk lyst til å gjennomføre noe av det samme for elever i videregående skole for å se hva de kunne lære av dette. Retorikk visste jeg lite om før jeg begynte på denne oppgaven. Jeg syntes likevel det var et interessant tema, og jeg så denne oppgaven som en god mulighet til å lære mer om dette. Jo mer jeg har jobbet med det, jo mer interessert er jeg blitt, og jo mer relevant innser jeg at dette temaet er.

Muntlig og skriftlig har lenge vært formelt sidestilt i morsmålsfaget, og elevene blir prøvd i muntlig til eksamen. Likevel har ikke muntlige ferdigheter fått samme oppmerksomhet i forskningen som skriftlige ferdigheter (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012). Dette innebefatter også studier av elevenes egenvurderinger (Black & Wiliam, 1998, s. 17). Palmér (2010) skriver i tråd med dette at det finnes lite av forskning på vurdering av muntlig kompetanse i de skandinaviske morsmålene. Samtidig virker det som at undervisning i metakunnskaper om muntlighet har liten plass i undervisningen (ibid. s. 5).

Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2008) har vist verdien av å knytte undervisning av retorikk opp mot muntlige framføringer. Dette vil øke elevenes metaspråklige bevissthet (ibid.). Lervaag (2010) sin undersøkelse “Muntlige framføringer i et retorisk perspektiv” er i forbindelse med dette interessant. I denne undersøkelsen ønsket Lervaag å undersøke hvordan undervisning av retorikk kunne føre til økt metaspråklig bevissthet hos en gruppe elever på

videregående skole. Hennes hovedkonklusjon er at elevene lærte mye om retorikk, men at de ikke klarte å bruke retorikk slik som forventet i de muntlige framføringene (Lervaag, 2010).

Med dette som utgangspunkt bestemte jeg meg etter hvert for å se nærmere på hvordan elever bruker retorikk i fremføringer, og hvordan de selv vurderer dette etter å ha sett egen fremføring på opptak.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne oppgaven er som følger:

Hvordan vurderer et utvalg elever i vg1 og vg2 bruk av retorikk i egne fremføringer?

Denne problemstillingen inneholder følgende forskningsspørsmål:

1. Hva tenker elevene om fokus på retorikk i fremføringer?
2. Hva kan egenvurderingene si om elevens forståelse av de retoriske begrepene etos, logos og patos?
3. Hva får elevene ut av å se egne fremføringer på film?

1.3 Bakgrunn

Da jeg fikk en full stilling som lærer rett før arbeidet med masteroppgaven satte i gang, bestemte jeg meg for å gjennomføre undersøkelsen i egen klasse. Før sommeren fikk jeg vite at jeg skulle undervise norsk i en vg1-klasse og en vg2-klasse. Jeg bestemte meg for å presentere og gjennomføre undersøkelsen i begge klasser slik at jeg skulle være sikret nok materiale i tilfelle noen ville trekke seg. Begge klassene er studiespesialiserende klasser. Vg1 klassen er en musikk, dans og drama klasse på 28 elever der tre er gutter, og 25 er jenter. Vg2 klassen er en ren studiespesialiserende linje på 25 elever der 15 er gutter og 10 er jenter.

Undersøkelsen foregikk høsten 2011. Den besto av undervisning, fremføringer, og elevenes egenvurderinger. I undersøkelsen er det benyttet kvalitativ metode, forankret i en casesdesign. Datamaterialet består av transkribering av fremføringer, egne notater fra undervisning, elevenes egenvurderinger og en spørreundersøkelse. Jeg har vært lærer for begge klassene, og har derfor både planlagt og holdt all undervisning.

1.3.1 LK06, Læreplanens rolle

Da denne oppgaven dreier seg om elever i den videregående skole, utgjør kompetansemålene i LK06 en viktig bakgrunn.

Med LK06 ble muntlighet en av fem grunnleggende ferdigheter som elevene skal mestre. Det vil si at muntlighet er noe som skal jobbes med i alle fag. I tillegg er “muntlige tekster” et av fire hovedområder i norskfaget med egne kompetansemål knyttet til området.

Elevenes vurderingskompetanse utgjør en sentral del av kompetansemålene for muntlige tekster gjennom hele planen. Etter 7. trinn skal elevene kunne gi en begrunnet vurdering “av andres muntlige framføringer”, etter 10. trinn vurdere egne og andres framføringer, og etter Vg2 skal de “vurdere og gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner” og “vurdere egen muntlig utvikling” (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i norsk, 2010).

I denne oppgaven er det spesielt egenvurderingen jeg vil se nærmere på. I tillegg til å utgjøre en sentral del av læreplanen, er egenvurdering nedfelt som en rettighet for elever i kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven:

“Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegs vurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4.” (Forskrift til opplæringslova, 2009)

1.3.2 Kunnskapsløftet og retorikk

Med K06 ble retorikken en del av skolens norskfag. Innenfor hovedområdet skriftlige tekster skal elevene kunne “Bruke begrepsapparatet fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangere”. Innenfor hovedområdet sammensatte tekster skal elevene kunne “Analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og internett ved hjelp av begreper fra retorikken.” (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i norsk, 2010).

Begge disse kompetansemålene gjelder for Vg3 på studieforbereende utdanningsprogram, og for påbygging til generell studiekompetanse på yrkesfaglige studieprogram. Retorikk er dermed ikke en eksplisitt del av kompetansemålene før siste året på videregående skole. Kompetansemålene er videre kun knyttet til hovedområdene “Skriftlige tekster” og

“sammensatte tekster”, ikke “muntlige tekster”. Elevene skal dessuten kun bruke retorikken til analyse, ikke som verktøy til å produsere egne tekster.

Retorikken ble opprinnelig utviklet som en lære om talekunst (Kjeldsen, 2009, s. 16). Da er det litt spesielt å se at dette (foreløpig) ikke reflekteres i læreplanen, men at retorikk heller knyttes opp mot skriftlige og sammensatte tekster. Selv om retorikken ikke nevnes eksplisitt i forbindelse med muntlige tekster, er det likevel ingenting i veien for å bruke begrepsapparatet fra retorikken i arbeidet med muntlighet i klasserommet. Kompetansemålene er åpne og må konkretiseres, og i denne sammenheng kan retorikk være et verdifullt redskap.

Mer problematisk er det kanskje at læreplanen ikke legger opp til å bruke retorikk som verktøy til å produsere egne tekster. Som Penne og Hertzberg skriver i “Muntlige tekster i klasserommet”, er det nettopp dette retorikken dreier seg om. Retorikk er “kunsten å finne fram til, ordne, formulere, huske og til slutt framføre det en har på hjertet slik at andre lytter og tar ordene til seg.” (Penne & Hertzberg, 2008, s. 70). Retorikk er med andre ord nyttig for å hjelpe elevene med å forberede muntlige framføringer.

2 Teori

Problemstillingen for oppgaven er: **Hvordan vurderer et utvalg elever i vg1 og vg2 bruk av retorikk i egne fremføringer?** Teorigrunnlaget tar derfor utgangspunkt dels i retorikk, dels i vurderingsteori. Jeg vil ta utgangspunkt i klassisk retorikk, men vil samtidig trekke fram hvordan tidene, og dermed retorikkbegrepet har endret seg over tid. Retorikkfeltet er stort. For snevre inn feltet vil jeg fokusere på de tre appellformene etos, patos, logos, men jeg vil også skrive litt om de fem arbeidsfasene og den retoriske situasjon, da alle disse begrepene er tett knyttet sammen.

Da det gjelder vurdering vil jeg trekke fram teori om vurdering generelt, men jeg vil fokusere på teori knyttet til vurdering av muntlig, og egenvurdering, da dette er mest relevant for denne oppgaven. Mot slutten av kapittelet kommer jeg også til å si litt om tidligere forskning som er gjort på emnet.

2.1 Retorikk

2.1.1 Hva er retorikk?

Jeg vil i denne oppgaven holde meg til Kjeldsens definisjon av retorikk, der han ser retorikk som *“hensiktsbestemt og virkningsfull kommunikasjon”*. En slik definisjon kan inkludere alt fra en rettsstale til en MTV-sang, og ikke minst en fremføring gjort av en elev i klasserommet, noe som er mer relevant i denne sammenheng (Kjeldsen, 2009, s. 25).

Retorikken begynte i oldtiden som en lære om talekunst, altså verbalspråket. Mange har holdt fast ved retorikken som en lære om verbalspråket, der den skriftlige fremstillingen er inkludert (Kjeldsen, 2009, ss. 16-17). På begynnelsen av 1970-tallet oppstod det en utvidet oppfatning av retorikken, der retorikken ble sett på som en vitenskap om kommunikasjon og symbolbruk i mer generell forstand. Noe av grunnen til dette er nye kanaler og teknikker for kommunikasjon i det 20. århundre (Kjeldsen, 2009, s. 18). I moderne tid blir det for snevert å holde seg til retorikk som en lære om verbalspråket, dette ser vi raskt når elevene fremfører, der de inkluderer filmklipp og bruker PowerPoint med bilder, tekst og lyd. I denne oppgaven

vil jeg derfor bruke den utvidede oppfatningen av retorikken, som en teori om symbolbruk generelt.

2.1.2 De tre appellformene

Aristoteles skriver at taleren kan benytte tre midler for overtalelse i en tale. Den ene måten å overbevise på er gjennom talerens karakter (etos), den andre er gjennom den tilstand som tilhøreren settes i (patos) og den tredje er gjennom talerens argumentasjon (logos) (Aristoteles, 2006, s. 27). Cicero, referert hos Kjeldsen (2009), kaller dette talerens tre plikter. Taleren skal belære (logos), behage (etos) og bevege (patos). Alle tre pliktene tjener samme sak: å fremme innholdet (s. 35).

Logos

Gjennom logos appellerer taleren til mottakerens fornuft. Det vil si at taleren overbeviser ved hjelp av det han/hun sier, selve saken (Kjeldsen, 2009, s. 33). I følge Andersen står vi nå ved det som Cicero kaller for å *docere* eller “belære”, der avsenderen skal belære mottakeren (Andersen, 1995, s. 137). For å fremme innholdet er det viktig at taleren formulerer seg klart slik at tilhøreren forstår (Jor, 2009, s.32-33). Videre kan taleren forklare nærmere, bruke eksempler, sammenligne, bruke logiske resonnementer og direkte bevis (Kjeldsen, 2009).

Etos

Etos dreier seg om talerens troverdighet, nærmere bestemt det inntrykket tilhøreren har av talerens troverdighet. Det er viktig at publikum oppfatter taleren som troverdig for at de skal lytte til det taleren har å si (Trøhaugen, 2011, s. 13). Som Andersen skriver i “Retorikkens hage” (1995): dersom tilhørerne skal tro på saken, må de først tro på taleren (Andersen, 1995, s. 35).

I tråd med Aristoteles (2004, [1356a]) skiller Kjeldsen mellom tre former for etos: innledende etos, avledet etos og avsluttende etos. Innledende etos er det inntrykket publikum har av taleren fra før. Avledet etos er det inntrykket taleren klarer å skape gjennom talen.

Avsluttende etos er det inntrykket publikum har av taleren mot slutten av talen (Kjeldsen, 2009, ss. 125-134). Aristoteles regner ikke innledende etos som et bevismiddel, fordi dette ikke er noe taleren kan gjøre noe med i selve talen (Aristoteles, 2004, [1356a]). I de aller fleste

sammenhenger har innledende etos likevel mye å si, og flere andre retorikere regner dette med under etos-begrepet (Kjeldsen 2009, Andersen 1995). Det er heller ikke slik at Aristoteles regner det som uten betydning (Aristoteles, 2004, [1356a]). Jeg vil derfor regne innledende etos som en del av etos-begrepet, spesielt fordi det også har stor betydning i skolesammenheng. Elevene kjenner hverandre fra før, med mindre det er snakk om første skoledag. De vet hvem som er pliktoppfyllende, hvem som “alltid” sluntrer unna, og hvem som er entertaineren. I det elevene stiller seg opp for å fremføre, er det altså knyttet visse forventninger til dem, og det de skal si, forventninger som det kan være mer eller mindre vanskelig å bryte (Penne & Hertzberg, 2008, s. 75).

I følge Aristoteles er det tre ting som gjør at en taler virker overbevisende: talerens forstand, talerens personlige karakter og talerens velvillige innstilling (Aristoteles, 2006, s. 104). Fafner oversetter dette til at taleren virker overbevisende gjennom å vise sunn dømmekraft, gode menneskelige egenskaper og en velvilje overfor tilhørere (Fafner, 1992, s. 37). Kjeldsen mener i tråd med dette at forstandighet henger sammen med talerens kompetanse og klokskap, talerens personlige karakter har med talerens dyd å gjøre, mens talerens velvillige innstilling har med hans intensjoner ovenfor tilhøreren å gjøre (Kjeldsen 2009, s. 120-121).

Patos

Patos dreier seg om mottakernes følelser, og innebærer at du overbeviser mottakerne ved å sette dem inn i en bestemt sinnsstemning (Kjeldsen, 2009, s. 33). Allerede i tidlig tid eksisterte det en bevissthet om at det er en sammenheng mellom følelser og vurderinger. Følelser kan bidra til å forme våre vurderinger, og dermed ha innvirkning på de valgene vi tar, hvordan vi tenker og handler (ibid. s. 310-311).

Måter å vekke følelser hos tilhøreren er å beskrive for tilhøreren, og ved hjelp av ord male et bilde hos tilhøreren. Taleren kan også bruke fremviser til å vise bilder eller filmklipp for mottakeren. Slik bringer taleren noe som føles fjernt nærmere mottakeren, og mottakeren får de samme følelsene som han/hun hadde fått dersom han/hun hadde sett det i virkeligheten (ibid. s. 281-283). Andre ting som kan vekke følelser er dersom taleren selv er engasjert, eller selv viser de følelsene han/hun ønsker at mottakeren skal ha, engasjement og følelser smitter.

Det er det likevel ikke slik at vi kan basere en hel fremføring eller argumentasjon på følelser. I bunnen må det alltid ligge noe fornuft, ellers kan taleren ganske raskt bli gjennomskuet (Andersen, 1995, s. 206).

Oppsummering

Kort oppsummert dreier logos seg om appell til mottakerens fornuft, etos dreier seg talerens troverdighet, og patos dreier seg om appell til mottakerens følelser. Ingen av de tre appellformene er et mål i seg selv, men fungerer sammen for å nå talens overordnede mål (Kjeldsen, 2009, s. 37), som er å skape tiltro og tilslutning til budskapet (Andersen, 1995, s. 33). Det er også viktig å legge merke til hvordan de tre appellformene henger sammen, taleren kan for eksempel bygge opp troverdigheten (etos) gjennom å argumentere godt (logos) (Kjeldsen, 2009, s. 136).

Det er disse tre appellformene som utgjør mitt viktigste analyseredskap i denne oppgaven. Det er disse som blir vektlagt i undervisningen, og som elevene skal vurdere sin framføring etter. Jeg kommer likevel til å trenge arbeidsfasene i tillegg. Dette fordi de fem arbeidsfasene inngår som en naturlig del av elevenes arbeid med muntlige framføringer, men også fordi de henger så tett sammen med de tre appellformene.

2.1.3 De fem arbeidsfasene

De fem arbeidsfasene, *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio* er navn på fem faser en taler bør være innom når han/hun gjør i stand en tale. De fem fasene ble utviklet allerede i den klassiske romerske retorikken (Kjeldsen, 2009, s. 37). De innebærer en systematisering av forarbeidet en taler bør gjøre, og er basert på erfaringer som mange talere har gjort seg om hvordan man aller best arbeider med en tale (Fafner, 2005, s. 23).

Den første fasen, *inventio*, dreier seg om å finne momenter og argumenter som støtter opp om saken og gjør talen troverdig (Andersen, 1995, s. 43). I denne sammenheng handler det mye om at elevene må lete etter informasjon på de rette stedene (Bakken, 2009), samt få med seg det som er viktig og relevant om emnet (ibid.).

Den andre fasen, *dispositio*, dreier seg om å organisere stoffet på en hensiktsmessig og overbevisende måte (Fafner, 2005, s. 26-27). Det dreier seg om å “ordne og fordele stoffet slik at hvert poeng kommer best mulig til sin rett.” (Andersen, 1995, s. 43). I forhold til

muntlige tekster er det et poeng at komposisjonen skal være så enkel som mulig slik at det er lett for tilhørerne å få med seg poengene, samt huske det som blir sagt (Andersen, 1995, s. 45). I klassisk retorikk opererte man med en tredeling der talen startet med en innledning som skulle skape interesse, fortsatte med en hoveddel, og avsluttet med en appell som skulle etterlate et godt inntrykk hos tilhøreren (Fafner, 2005, s. 27-28).

Den tredje fasen, *elocutio*, dreier seg om utforming av språket (Kjeldsen, 2009, s. 38). I følge Aristoteles er det ikke tilstrekkelig at en tale har innhold, det er også av stor betydning for talens virkning *hvordan* man velger å uttrykke seg (Aristoteles 2006, s. 203). I forbindelse med denne fasen er det fra klassisk tid blitt stilt fire krav til språket: språket skal være “korrekt, klart, passende og pyntet” (Andersen, 1995, s. 59). Språket må med andre ord være uten feil, det må være lett å forstå, det må være tilpasset mottakere, taler og sak, og det må være vakkert. Innenfor *elocutio* er bruk av troper og figurer viktig, for eksempel bruk av metafor, ironi og gjentakelse. Metafor er et eksempel på en figur som kan være med på å gjøre språket klarere gjennom å gjøre abstrakte og vanskelige fenomen mer nære og forståelige for tilhøreren (Kjeldsen, 2009, ss. 217-218). Det er også et virkemiddel som bidrar til å gjøre språket mer variert og vakrere.

Ikke alle disse punktene innen *elocutio* er like opplagte i en moderne sammenheng, eller i en skolesammenheng slik tilfellet er her. Sammenlignet med antikkens tid, så har for eksempel ikke kravet om korrekt språk den samme betydning for oss som det hadde for dem, vi har for eksempel ikke normert talemål i Norge. Visse feil bør man likevel unngå, som for eksempel å bruke fagbegreper feil.

Kravet om å pynte språket ved hjelp av troper og figurer kan også virke fremmed for elevene. Men kravet om bruk av troper og figurer dreier seg om mer enn overflatisk pynting av språket. Det dreier seg blant annet om å bruke språket for å skape interesse og engasjement, gjøre innholdet mer forståelig, fremheve eller skjule, støtte hukommelsen, argumentere for sin sak, eller påvirke følelsene (Kjeldsen 2009, s. 210). Elevene trenger ikke å utforme et fullstendig manuskript, men enkelte deler av talen, for eksempel innledning og avslutning, kan det være en fordel å planlegge mer nøye med gode formuleringer (Bakken 2009, s. 120).

Bruk av troper og figurer trenger heller ikke å gjelde bare det muntlige språket i framføringen. Kjeldsen skriver at de tropologiske formene også kan gjelde for visuelle uttrykk. Et bilde av en tiger kan for eksempel fungere metaforisk ved at det uttrykker “kvaliteter som styrke,

spenst og fart” (Kjeldsen 2009, s. 261). Slike bilder er det svært mange elever som bruker i egne muntlige framføringer, for eksempel i en PowerPoint, og det kan være nyttig for elevene å bli bevisste på hvilken effekt slik bildebruk kan ha.

Den fjerde arbeidsfasen, *memoria*, dreier seg om at taleren lærer seg det han/hun skal si utenat (Kjeldsen, 2009, s. 38). Det er opplagt at *memoria* må ha hatt en stor betydning i et muntlig samfunn der taleren ikke hadde mulighet til å skriftfeste talen. I dagens skriftsamfunn har taleren ofte med seg manuskript, eller en PowerPoint, noe som gjør behovet for å lære utenat mindre. *Memoria* har likevel også betydning i dag. Taleren kan ha med manuskript, men han/hun bør ikke lese opp fra dette (Fafner 1992, s. 25). Dersom man ikke er fri fra manus, er det umulig å opprettholde god nok blikkontakt med publikum, man er altså nødt til å huske noe (ibid.).

Den femte og siste fasen, *actio*, dreier seg om selve fremføringen (Kjeldsen, 2009, s. 38), det vil si mestring av stemme, ansikt og kroppsbevegelser (Andersen, 1995, s. 43). Fremføringen er på mange måter avgjørende. Du kan ha forberedt et godt innhold, disponert og formulert innholdet bra, samt lært det hele utenat, men ingenting av dette hjelper hvis du ikke klarer å fremføre innholdet på en god nok måte (Fafner, 2005, s. 34-35).

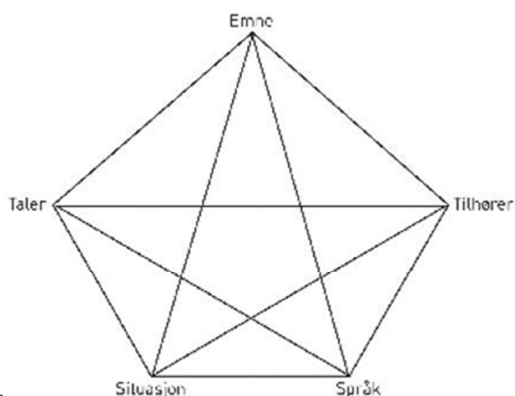
Felles for de fem arbeidsfasene er at de alle er tett knyttet opp til de tre appellformene. *Inventio* og *dispositio* er for eksempel begge viktige for *logos*. Arbeid innenfor *inventio* er viktig for å få til et godt innhold, og arbeid innenfor *dispositio* er viktig for å gjøre innholdet klart. Arbeid med *elocutio* kan være viktig for *patos* og *etos*, bruk av treffende metaforer kan for eksempel påvirke publikums følelser, og et korrekt språk har innvirkning på talerens *etos*. *Memoria* kan være viktig for *etos*, for ved å huske innholdet gir taleren inntrykk av å ha jobbet godt med stoffet på forhånd. I *actio* kan man si at alle de tre appellformene kommer til uttrykk. *Etos* kan for eksempel styrkes gjennom et trygt kroppsspråk, *logos* kan styrkes gjennom klar tale, og *patos* kan styrkes gjennom stemmebruk, blikkontakt og kroppsspråk.

2.1.4 Kairos og den retoriske femkant

Kairos handler om evnen til å gripe øyeblikket, og om å si det rette på det rette tidspunktet (Kjeldsen 2009, s. 69-70). Det er også et uttrykk for de retoriske mulighetene som ligger i en situasjon, og for taleren gjelder det å utnytte mulighetene i situasjonen for å fremme sin sak (ibid.). *Kairos* handler dermed på mange måter om å improvisere. Elevene kan for eksempel

oppdage at klassekameratene kjeder seg, eller ikke forstår hva han/hun sier. Det oppstår da et kritisk øyeblikk som eleven må utnytte for å fremme sin sak, dersom øyeblikket ikke utnyttes, så forsvinner det (ibid). Det er fornemmelsen for dette øyeblikket som vi kaller for kairos (ibid).

Nært knyttet til kairos ligger fornemmelsen for hva som er passende å si på det aktuelle tidspunktet, nemlig aptum (Kjeldsen, 2009, s. 69-70). Kjeldsen skiller mellom ekstern og intern aptum. Her vil jeg kun si noe om ekstern aptum, fordi det er dette jeg har fokusert på i undervisningen. Ekstern aptum omhandler selve talesituasjonen, og hvordan ulike deler i talesituasjonen må stå i et passende forhold til hverandre for at talen skal være formålstjenlig og nå fram (Kjeldsen 2009, s. 71-72). Cicero, referert hos Kjeldsen, nevner fem konstante faktorer i en talesituasjon. Dette er: taler, omstendigheter, emne, tilhørere og språk (ibid.). Ekstern aptum er illustrert nedenfor ved hjelp av den retoriske femkant, og viser hvordan hvert faste element i talesituasjonen må stå i et passende forhold til de fire andre faste elementene:



Figur 1: Den retoriske femkant. Kilde: Kjeldsen, 2009

2.2 Retorikk i skolen

Retorikken har allerede en plass i læreplanen, men som vi har sett er dette kun i forbindelse med skriftlige og sammensatte tekster. I denne delen av oppgaven vil jeg derfor fokusere på hvilken rolle retorikken kan spille i forhold til undervisning av muntlige tekster.

Flere forskere er enige om at retorikken kan utgjøre et viktig redskap i forbindelse med undervisningen av muntlighet. Svennevig, Tønnesson, Svenkerud og Klette, skriver i artikkelen «Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer» (2012) at retorikken utgjør et «selvsagt» startpunkt for arbeid med muntlighet som grunnleggende ferdighet (s. 69). Hertzberg skriver videre i “Arbeid med muntlige ferdigheter” (2003) at:

“Ingenting kan konkurrere med retorikk som redskap i arbeidet med muntlige framføringer, verken når det gjelder innsikt i hvordan en muntlig tale bør bygges opp, eller i arbeidet med å utvikle vurderingskriterier.”(169).

Penne skriver i tråd med dette at retorikken bidrar til å gi elevene rammer i arbeidet med muntlige framføringer. Retorikken bidrar med tydelige retningslinjer for hvordan man bør arbeide, og hva som gjør en framføring god (Penne, 1999). Bakken (2009) er inne på noe av det samme i sin bok “Retorikk i skolen”. Han mener at flere sider ved retorikken gir elevene et klarere bilde av hvordan man kan gjøre en framføring god. Han trekker fram de fem arbeidsfasene som eksempel. Disse forteller elevene hvordan og i hvilken rekkefølge det kan være lurt å jobbe med muntlige framføringer (s. 119).

Helene Dam (1999) trekker også fram flere sider ved retorikken som det kan være hensiktsmessig å ta meg seg inn i muntligundervisningen: den retoriske kommunikasjonsmodell, de tre appellformene, og læren om troper og figurer. Hun mener at teorien kan være til hjelp når elevene skal gi hverandre respons, og at den gjør det lettere for læreren å gi konstruktiv kritikk der hun/han både kan peke på hva det var som lyktes, og hva som var mindre bra (Dam, 1999).

Dette siste er sentralt, og viser hvordan bruk av retorikk i forbindelse med undervisning av muntlig også kan være et nyttig verktøy for lærerens del. Teorien kan gjøre det lettere for læreren å gi respons på muntlige framføringer, både fordi den gir tydelige kriterier å forholde seg til, og fordi den hjelper med å se helheten i framføringen. Bakken (2009) trekker her frem de fem arbeidsfasene som eksempel, som minner læreren på å vurdere både innhold, komposisjon, stil, memorering og framføring (Bakken, 2009, s. 121). Penne og Hertzberg (2008) skriver dessuten at retorikken er enkel å formidle til elevene (Penne & Hertzberg 2008, s. 89-91).

2.2.1 Oppsummering

Retorikk er teori om hensiktsbestemt og virkningsfull kommunikasjon. Opprinnelig var det teori knyttet til verbalspråket, men i denne oppgaven tar jeg i bruk en utvidet oppfatning av retorikken som en teori om symbolbruk generelt. Jeg fokuserer på de tre appellformene *etos*, *logos* og *patos*. Disse er alle tre virkemidler for å fremme innholdet i talen. *Logos* er en appell til mottakerens fornuft, *etos* handler om talerens troverdighet og *patos* er en appell til mottakerens følelser. I tillegg til de tre appellformene har jeg trukket frem de fem arbeidsfasene, hovedsakelig fordi disse er så naturlig knyttet opp mot elevenes arbeid med muntlige framføringer. De fem arbeidsfasene er *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio*. *Inventio* dreier seg om å samle inn stoff til talen, *dispositio* dreier seg om å disponere stoffet, *elocutio* dreier seg om å utforme språket, *memoria* dreier seg om å lære stoffet utenat, og *actio* omhandler selve framføringen. Jeg har også kort vært inne på de to begrepene *kairos* og *aptum*. Mens *kairos* hovedsakelig dreier seg om å gripe situasjonen, dreier *aptum* seg om å si det passende til rett tid. Til slutt har jeg vært inne retorikkens nytteverdi i forbindelse med undervisning av muntlighet. Retorikk er særlig nyttig fordi det gir både lærer og elever nyttige rammer i forbindelse med arbeidet med muntlighet.

2.3 Vurdering

Vurdering dreier seg generelt om å bestemme mengde, nivå og verdi av noe (Topping, 2003, s. 56), og er blitt et satsingsområde i norsk skole, der elevene vurderes i forhold til kompetansemålene. Formålet med vurderingen er å *fremme læring* underveis, og å *uttrykke kompetansen* til eleven, lærlingen og lækandidaten underveis og ved avslutningen av opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2009). I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg kriteriebasert vurdering, vurdering av muntlig og egenvurdering.

Kriteriebasert vurdering

Engelsen skriver at vurdering kan være individrelatert, grupperelatert eller målrelatert (Engelsen, 2009, s. 121). Ved individbasert vurdering vurderes eleven etter egne forutsetninger. Ved grupperelatert vurdering vurderes eleven mot prestasjoner i gruppa som eleven er en del av. Ved en målrelatert vurdering vurderes eleven etter mål som er gitt på

forhånd (ibid.). Målrelatert vurdering kan knyttes til kriteriebasert vurdering, som elevene vurderes etter i dette prosjektet.

Hertzberg (2003) argumenterer for bruk av kriteriebasert vurdering i forbindelse med muntlige framføringer. Dette fordi bruk av kriterier kan lede noe av fokuset bort fra personen, og over til produktet. Erfaring med bruk av faste kriterieskjema kan videre skape et preg av rutine, noe som kan ta bort noe av sårbarheten i situasjonen (Hertzberg, 2003, s. 164).

Slemmen (2009) skriver dessuten om hvordan bruk av kriterier kan gjøre det lettere for elevene å se hva som kjennetegner de ulike karakterene. Dette kan igjen styrke deres forståelse for hva som må gjøres for å oppnå en karakter, og hva som må gjøres for å forbedre seg (Slemmen, 2009, s. 122).

Dette siste er det også blitt et sterkt fokus på i norsk skole: Elevene skal ha mulighet til å forbedre seg gjennom at kriteriene blir synliggjort. På utdanningsdirektoratets informasjonssider om vurdering står det blant annet at: “Det er viktig å konkretisere for elevene hva de er flinke til, hvilke områder i faget de må jobbe mer med, og hva som skal til for å bli bedre i faget” (Utdanningsdirektoratet, Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner, u.d.). Videre står det at: “Det er viktig at det er tydelig for elevene hva læreren legger vekt på i vurderingen. Det kan handle om at læreren forklarer hvilke kriterier han eller hun legger til grunn i vurderingen av en oppgave.” (ibid.). Likevel tyder studier på at kriterier knyttet til muntlighet ofte er underkommunisert (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012), noe som på sikt kan svekke elevenes mulighet til å utvikle gode ferdigheter i muntlig (ibid.).

2.3.1 Vurdering av muntlig i skolen

En artikkel som eksplisitt tar for seg vurdering av muntlig, er «Vurdering av muntlig, det går an» (Hertzberg, 1999). Her trekker Hertzberg fram tre særtrekk som en lærer bør tenke på når han/hun vurderer for eksempel muntlige framføringer. For det første er avsenderen av budskapet sitt eget medium. Dette gjør situasjonen ekstra sårbar fordi eleven uttrykker seg gjennom egen kropp og stemme (ibid. s. 192-193). For det andre spiller konteksten en hovedrolle. Dette gjør det viktig å fokusere på lytterrollen, for det er ikke lett å gjøre en god framføring dersom publikum ikke viser noen form for interesse (ibid.). For det tredje skjer alt *der og da*. Etter at en framføring er endt, er det ikke mulig for eleven å vende tilbake. Derfor er det viktig at vurderingen gis når eleven har framføringen friskt i minne, nemlig rett etter at framføringen er endt. Nettopp fordi framføringssituasjonen er såpass sårbar er det da viktig at

vurderingen gis med varsomhet (ibid.). Muntlighetens flyktighet gjør det også ekstra viktig å ha klare og faste kriterier å forholde seg til, her kan retorikken utgjøre et viktig bidrag.

Forskning viser at mange lærere kjenner på elevenes sårbarhet, og av den grunn unngår å gi elevene vurdering rett etter en muntlig framføring. I stedet gis generelle kommentarer som «flott» (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012). Svenkerud et.al, skriver at denne unngåelsen resulterer i at elevene ikke får den veiledningen de trenger (ibid.).

Også Aksnes (1999) skriver om særtrekk ved det muntlige i artikkelen “Muntligheten i norskfaget”. Hun skriver for det første at muntligheten er preget av en form for letthet; mens skriften er varig, så er de muntlige ordene borte straks vi har sagt dem. Dette kan gjøre det vanskelig å jobbe systematisk med emnet. Det kan også gjøre det vanskelig å gå tilbake og beskrive og analysere hva som er blitt sagt (ibid. s. 16-20). En annen spesiell side ved muntlighet er hvordan den som taler fremstiller seg selv. Ved muntlige framføringer er eleven fysisk nærværende og presenterer seg direkte, i motsetning til ved skriftlige tekster der teksten representerer oss (ibid.). En muntlig framføring er dermed på mange måter langt mer personlig enn en skriftlig tekst. Aksnes skriver videre at det muntlige kan oppfattes som mer komplisert fordi flere meningsbærende elementer er involvert, ikke bare det verbale, men også tonefall og kroppsholdning har noe å si for hvordan budskapet oppfattes (ibid.). Hun skriver dessuten at det personlige preget alltid vil være en grunnleggende kvalitet ved talen. Talespråket er enestående for hver gang, og det er vanskelig å sette noen grunnleggende faste mønstre eller regler for muntlig språkbruk (ibid.).

Palmér (2010) trekker fram flere av disse sidene ved muntlige framføringer i rapporten “Att bedöma det muntliga”. I rapporten evaluerer Palmér gjennomføring av den muntlige nasjonale prøven i Sverige. Hun skriver at til tross for flere vanskelige sider ved vurdering av muntlige tekster, så viser lærerne i Palmers undersøkelse stor samstemthet i vurderingen, større enn hva forskning viser er vanlig ved vurdering av skriftlige tekster (ibid. s. 31.34). Noen områder skapte likevel større uenighet enn andre. Dette gjelder for det første hvor strenge lærerne skulle være på at elevene holdt tiden (ibid. s. 42). For det andre kunne det være uenighet ved hvordan selve framføringen skulle belønnes, en framføring kunne for eksempel bli karakterisert som “rolig og ettertenksom” av en lærer, men “seigt” eller “mumlende” av en annen lærer (ibid.).

Alle disse sidene ved vurdering av muntlig, både da det gjelder vurdering generelt, og da det gjelder vurdering av muntlig spesielt. Vil danne en viktig bakgrunn når vi senere skal se på hvordan elevene vurderer egne muntlige framføringer.

2.3.2 Egenvurdering

Slemmen (2009) definerer egenvurdering slik at det dreier seg om at eleven vurderer seg selv og reflekterer over hvorvidt et læringsmål eller kriterium er nådd (ibid. s. 128-129). I forbindelse med denne oppgaven bruker jeg begrepet slik at det handler om elevenes vurdering av eget produkt, i dette tilfellet egen framføring. Elevene skal vurdere egen framføring etter klare kriterier knyttet til retorikk.

Flere forskere hevder at læring skjer best dersom eleven for det første forstår de målene han/hun skal oppnå. At eleven for det andre utvikler en forståelse av hvor han/hun selv ligger i forhold til de gitte målene. Og til slutt at eleven skal vite hva som må gjøres for å nå disse målene (Black & Wiliam, 1998, s. 17). I lys av dette må bruk av egenvurdering være essensielt for effektiv læring (ibid.), bruk av egenvurdering bidrar til synliggjøring av kriteriene, samtidig som at elevene må ta stilling til, og reflektere over hvor de ligger i forhold til disse. Hattie (2009), referert hos Hopfenbeck (2011, s. 366), skriver i tråd med dette at egenvurdering hjelper med å bevisstgjøre elevene på hvor de er i arbeidsprosessen, og hva de må gjøre for å utvikle seg videre.

Egenvurdering er, som vi har sett, en del av kompetansemålene og nedfelt i opplæringsloven. I opplæringsloven står det at elevene skal få mulighet til å vurdere eget arbeid, egen kompetanse, og egen faglig utvikling. Hensikten er blant annet å fremme læring, flere norske og internasjonale studier viser at elevens forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de involveres i eget læringsarbeid, for eksempel ved å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, 2010, s. 13). Black og Wiliam viser til flere slike studier som kan dokumentere økt læringseffekt ved bruk av egenvurdering. Et eksempel er en studie gjennomført av Schunk (1996) som viser at bruk av egenvurdering kombinert med tydelige mål, kan forbedre elevens utholdenhet, effektivitet og prestasjon (Black og Wiliam, 1998, s. 17).

Bruk av egenvurdering er også nyttig av andre årsaker. Det kan for det første bidra til å myke opp vurderingssituasjonen ved at eleven selv får en mulighet til å komme til orde i stedet for å

vente på lærerens endelige “dom”. For det andre kan egenvurderingen gi læreren en del nyttig informasjon. Læreren får innsikt i elevens refleksjonsnivå, og ut i fra dette kan det være lettere å vite hvordan en bør forme tilbakemeldingen (Penne & Hertzberg, 2008, s. 88). Studier viser dessuten at for at elever skal forstå kriterier, så er det ikke nok å vise til dem. Gjennom å gi studentene mulighet til å bruke kriteriene, for eksempel ved bruk av egenvurdering, kan elevene få en økt forståelse av hvordan de kan ta i bruk kriteriene på egne tekster (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 38).

Den selvregulerte elev

Dysthe og Hertzberg (2009) trekker et grovt skille mellom to fronter i vurderingskulturen: behavioristisk orienterte teorier på den ene siden, og kognitivt orienterte teorier på den andre siden. Et trekk ved behavioristisk orienterte teorier er ideen om at læreren står med fasiten, og at denne fasiten kan overføres til eleven. Kognitivt orienterte studier taler for å sette individet i stand til å vurdere seg selv, målet er altså den selvregulerte elev (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 35-36).

En selvregulert elev er en elev som er i stand til å koordinere, kontrollere og styre faktorer i et læringsmiljø for å nå sine læringsmål (Weinstein, Bråten, & Andreassen, 2008, s. 37). Det dreier seg altså om å ta kontroll over egen læring, for eksempel gjennom å planlegge tiden godt, og å sørge for konsentrasjon og forståelse (ibid.). Selvregulering er blitt et viktig område innen utdanningsforskning, og et viktig fokus i skolen (Hopfenbeck, 2011, s. 360). Det vil si at fokus i skolen ikke bare ligger på å lære bort fagenes innhold, men også hvordan elevene skal lære seg fagene gjennom selvregulert læring (ibid.). Evnen til selvregulering er viktig i et livslangt perspektiv. I dagens arbeidsmarked etterspørres mennesker som behersker ulike former for kompleks kommunikasjon, problemløsning og eksperttenkning (Hopfenbeck, 2011, ss. 361-362). Informasjonsmengden i det moderne samfunn er videre enorm, noe som gjør at evnen til å lære er en svært viktig ferdighet for fremtiden (ibid.).

Evnen til egenvurdering og evnen til selvregulering er tett knyttet sammen. Felles med begge er at de krever en aktiv elev. Både evnen til å kunne reflektere over egen læring (som er sentralt for egenvurdering), og evnen til å gjennomføre egenvurdering er videre grunnleggende ferdigheter for evnen til selvregulert læring (Hopfenbeck, 2011, s. 366). Forskning viser dessuten at bruk av egenvurdering på lang sikt kan styrke elevenes evne til selvregulering (Topping, 2003, s. 58). Det å lære egenvurdering kan med andre ord være med

på fremme evnen til selvregulering, et mål med å bruke egenvurdering må jo være at eleven senere skal kunne bruke det selvstendig for å gjøre et produkt bedre. Bruk av egenvurdering i undervisningen må i lys av dette sees på som viktig.

Metaspråk og metakognisjon

Metakognisjon dreier seg om refleksjon over egen tenkning, og refererer til både kunnskap om og kontroll av egen læring (Weinstein, Bråten, & Andreassen, 2008). Metakognitive prosesser er med andre ord nødvendig og grunnleggende både for evnen til selvregulering, og for evnen til egenvurdering (Hopfenbeck, 2011, s. 360), samtidig innebærer bruk egenvurdering en del prosesser som i seg selv kan fremme evnen til metakognisjon (Topping, 2003, s. 59).

Felles for alle disse tre begrepene, metakognisjon, selvregulering og egenvurdering, er tanken om den lærende som aktiv, som igjen henger sammen med et konstruktivistisk syn på læring. Eleven er ingen passiv mottaker av kunnskap, men søker aktivt å skape mening i alle sanseintrykkene som strømmer inn (Imsen, 2008, ss. 38-39). I lys av et slikt læringsyn blir det ikke bare nyttig, men nødvendig at eleven utvikler en evne til metakognisjon. Dette innebærer blant annet at eleven må utvikle kunnskap om seg selv som lærende, kunnskap om faglige oppgaver, og ulike læringsstrategier for å kunne ta kontroll over egne læringsprosesser (Weinstein, Bråten, & Andreassen, 2008).

Nært knyttet til begrepet metakognisjon er metaspråk. Metaspråklig bevissthet er kunnskap om og forståelse av språk - hvordan språk er, ser ut og oppfører seg (Uri, 2005). Med andre ord et språk om språket. I forhold til fremføringer vil det si at elevene ikke bare har gode fremføringsferdigheter, men at de også vet hva som gjør dem gode, og hva som skal til for å bli bedre. Metaspråklig bevissthet er viktig for å lykkes i skole og utdanning, og det blir hele tiden viktigere (Penne & Hertzberg, 2008, s. 55). Det er viktig for at elevene skal kunne forholde seg aktivt og kritisk til de tekstene som de til daglig omgir seg med, og dermed også for at elevene skal kunne utvikle sin kommunikative kompetanse (ibid. s. 99).

I tråd med dette fremheves metaspråk som sentralt i læreplanen, også for muntlige tekster. Dette ser vi raskt dersom vi tar en titt på noen av kompetansemålene. For Vg1 under “muntlige tekster” står det blant annet at elevene skal kunne: “beskrive samspillet mellom

muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål.”. For Vg3 under “muntlige tekster” står det blant annet at elevene skal kunne: “analysere og vurdere sammenhengen mellom innhold, virkemidler og hensikt i muntlige sjangere” og at elevene skal kunne “gi konkret, nyansert og relevant tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner.” (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i norsk, 2010). Felles for alle disse målene er at de krever et språk om språket, og i denne sammenheng kan bruk av retorikk være nyttig fordi det bidrar med et slikt språk. Bruk av egenvurdering kan være nyttig fordi det hjelper elevene med å bruke metaspråket.

2.4 Tidligere forskning

Det er sparsomt med tidligere forskning på vurdering av og undervisning i muntlighet. I denne delen av oppgaven vil jeg trekke fram Lervaags undersøkelse “muntlige framføringer i et retorisk perspektiv” (2010), Cecilia Olsson Jers “Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos.” (2010) og Palmers avhandling “Samspel och solostämmor” (2008). Alle studiene har et litt annet fokus enn hva jeg har i min masteroppgave. Jeg trekker de likevel fram fordi de på hver sin måte handler om muntlighet i klasserommet. Jeg vil også helt kort trekke fram Mads Haugsteds “handlende muntlighet” (1999), da også denne handler om muntlighet i klasserommet, men ligger tematisk noe mer på siden i forhold til hva jeg skriver om i min oppgave.

2.4.1 Nancy Lervaag – Muntlige framføringer i et retorisk perspektiv

Nancy Lervaag skrev i 2010 en masteroppgave i nordiskdidaktikk der tema er undervisning i retorikk og muntlige fremføringer. Hensikten med oppgaven var å undersøke hvordan undervisning i retorikk kunne føre til økt metaspråklig bevissthet hos en gruppe elever på videregående skole.

Undersøkelsen foregikk i en vg3, studiespesialiserende klasse og var en form for intervensjon der Lervaag samarbeidet med klassens lærer om planlegging og gjennomføring av undervisningen i retorikk. Materialet besto av observasjonsnotater, logger, videoopptak, intervjuer og et spørreskjema. Selve undersøkelsen, det vil si data fra undervisning og framføringer gikk over fire uker og en fagdag. Undervisningen besto av en kombinasjon av teori og praktiske øvelser. Elevene skulle så bruke denne kunnskapen om retorikk i egne

fremføringer med skjønnlitteratur som tema. I etterkant vurderte elevene hverandres og egne fremføringer, med utgangspunkt i et vurderingsskjema knyttet til retorikk.

Lervaags hovedkonklusjon er at elevene lærte en del om retorikk, men at de ikke klarte så godt å bruke denne kunnskapen i praksis. Lervaag trekker frem noen mulige årsaker til dette. For det første er det mulig at det henger sammen med tema for oppgavene. Elevene mente selv at det ville være lettere å benytte retorikk dersom de hadde fått velge et tema de selv var interesserte i (Lervaag, 2010, ss. 85-86). En annen faktor er at retorikk var nytt for elevene, og mye tyder på at retorikk ble introdusert for seint til at elevene skulle kunne klare å utvikle nok ferdigheter i bruk av retorikk. Ut i fra dette mener Lervaag blant annet at retorikk burde introduseres tidligere i skoleløpet for at elevene skal få tid til å utvikle nok ferdighetskunnskap (Lervaag, 2010, ss. 93-94).

2.4.2 Cecilia Olsson Jers – Klassrummet som muntlig arena

Cecilia Olsson Jers skrev i 2010 doktoravhandlingen “klasserommet som muntlig arena.”. Undersøkelsens mål var å finne ut av hvordan gymnaselever bygger og etablerer etos, og hvordan de utvikler sin kommunikative kompetanse. Å bygge etos viser til elevenes forberedelsesfase, altså hvordan eleven gjennom å forstå oppgaven, samle og disponere material, velge språk og stil, øve og forberede seg, bygger opp egen etos (Jers, 2010 , s. 258). Etablering av etos viser til selve presentasjonen (ibid.), der etos etableres gjennom språk, tanke, kropp og handling (ibid. s. 51).

Jers studie er en etnografisk studie, gjennomført i undervisningsperioden 2006-2007, altså et år. Innsamlingsmetoder som ble brukt var feltbeskrivelser, intervju, diktafon, videoinnspilling og annet skriftlig materiale. Undersøkelsen ble gjennomført under elevenes første år på gymnaset fordi Jers ønsket å finne ut av hvordan en ny kontekst påvirker ungdommers etablering av etos i klasserommet (Jers, 2010 , s. 14). Det er ved det første året at elevene møter den nye klassen, og har størst interesse av å bygge opp sin etos (ibid. s. 18). Det hun har sett på er hvordan elevene etablerer etos i muntlige fremføringer.

Jers ser for det første at muntlige fremføringer er en svært vanlig vurderingsform i skolen. Enkelte uker hadde elevene hele tre – fire fremføringer for hverandre (Jers, 2010 , s. 93). Elevene har derfor god erfaring med slike fremføringer fra tidligere skolegang, og flere ser på

det som nyttig trening (ibid. s. 91-130). Flere av elevene etterlyser likevel mer kunnskap om hvordan de kan bli gode talere, og mener dette kan oppnås gjennom mer øving (ibid.).

Elevene rapporterer til Jers at de opplever en ubalanse i forholdet mellom muntlighet og skriftlighet på skolen (Jers, 2010 , ss. 130-155). Jers trekker frem den retoriske arbeidsprosessen for å forklare dette (ibid.), og føyer *intellectio* til de fem fasene jeg har redegjort for tidligere (se kap. 2.1.3). *Intellectio* innebærer kort sagt at taleren setter seg inn i den situasjonen hun/han skal tale i (Jers, 2010 , s. 32). Dersom vi ser bort i fra *memoria* og *actio*, er den retoriske arbeidsprosessen lik for både muntlige og skriftlige tekster, men blir likevel behandlet ulikt (Jers, 2010, s. 130-155). Jers analyser viser for eksempel at i forbindelse med muntlige tekster gis elevene få muligheter til å jobbe med prosessen, altså de fem første fasene. I stedet legges vekten på *actio/pronuntiatio* (ibid.). I *actio etablerer* som nevnt tidligere elevene etos gjennom bruk av blick, stemme, kroppsspråk og lignende. I arbeidsprosessen derimot, *bygger* elevene etos. En forutsetning for vellykket etablering av etos må være at elevene på forhånd har jobbet med å bygge opp etos i arbeidsprosessen. Ved manglende fokus på å bruke hele arbeidsprosessen får ikke elevene øvd på å bygge etos (Jers, 2010, s. 148-155), noe som i følge Jers kan føre til at elevenes utvikling av kommunikativ kompetanse etter hvert vil stagnere (ibid.).

Til tross for et ensidig fokus på *actio* ved muntlige fremføringer, blir elevene bedre til å fremføre i løpet av året. Jers mener dette kan forklares med at elevene blir tryggere på hverandre, og på fremføringssituasjonen. Hun mener også at elevene utvikler sin kommunikative kompetanse gjennom å observere hverandre (Jers, 2010 , ss. 151-152). Praktisk øvelse er dermed viktig for utvikling av etos og kommunikativ kompetanse.

Jers observerer noen av de samme tendensene da det gjelder respons på muntlige fremføringer. Hun observerer at responsen som gis i klasserommet ofte konsentreres rundt *actio*, mens momenter som argumentasjonsstruktur og disposisjon sjelden trekkes frem (Jers, 2010 , ss. 263-264). Dette innebærer en konsentrasjon rundt de lokale delene i fremføringen, det vil si det som er synlig og konkret, mens man ser bort i fra de mer globale og overgripende delene, det vil si det som er usynlig i fremføringen (ibid. s. 68). Dette ensidige fokuset i muntlige fremføringer kan i følge Jers føre til at den kommunikative kompetansen til elevene stivner til. Som hun skriver er det praktisk talt umulig å bygge opp en troverdig etos kun gjennom de lokale delene i arbeidsprosessen, altså *elocutio*, *actio* og *memoria*, fordi dette i praksis innebærer en muntlig fremstilling uten innhold (ibid. s. 191).

Jers skriver videre at den direkte responsen elevene får, altså responsen som gis rett etter at fremføringen er gjort, som oftest er positiv. Selv om negative sider ved fremføringen er åpenbare for lytterne, blir dette i liten grad trukket frem. Det er likevel ikke den positive responsen i seg selv som er et problem, men først og fremst det at responsen i tillegg ofte er generell og lite konkret (Jers, 2010, s. 192). Dette er også med på å svekke muligheten for elevene til å styrke etos (ibid. s. 259).

På den positive siden er elevene i undersøkelsen flinke til å oppmuntre hverandre. Elevene har god kunnskap om hverandres utviklingssone, og elever med mindre god kommunikativ kompetanse får ved flere tilfeller hjelp av elever med høyere kommunikativ kompetanse (Jers, 2010, ss. 185-189).

I de klasserommene Jers beskriver, får altså muntlig kompetanse mye fokus, særlig blir dette tydelig gjennom at elevene fremfører svært ofte. Samtidig trekker Jers fram at det ligger svært mye forbedringspotensiale i arbeidet med muntlighet, dette gjelder både arbeidet med muntlighet og responsen som gis.

2.4.3 Anne Palmér – Samspel och solostämmor: Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan

“Samspel och solostämmor” er en doktoravhandling utgitt av Anne Palmér fra 2008 der tema er muntlig kommunikasjon og utvikling i den videregående skole. Palmérs utgangspunkt for undersøkelsen var en interesse for “den muntlige kommunikasjonens plats i gymnasieskolan och i svenskämnet” (Palmér, 2008, s. 10).

Studiet er en etnografisk studie som går over et og et halvt år. I undersøkelsen studerer Palmér den muntlige kommunikasjonen i svenskundervisningen og undervisning i fagspesifikke fag, i to ulike klasser på yrkesfaglinja. I tillegg ser hun på gjennomføring av den muntlige nasjonale prøven. I denne gjennomgangen kommer jeg først og fremst til å trekke fram funn gjort i forbindelse med svenskundervisningen, og gjennomføring av de nasjonale prøvene. De to klassene som blir observert i undersøkelsen er OP-klassen, det vil si sykepleielinja på omsorgsinnrettet program, og FP/HV-klassen, det vil si kjøretøylinja på teknisk innrettet program. I tilknytning til dette er det seks lærere som deltar i undersøkelsen: svensklæreren Lotta i OP, omsorgslærerne Anita og Lisa, svensklæreren Mia i FP/HV og automotivlærerne Johan og Börje. Palmér har først og fremst rolle som deltakende observatør i undersøkelsen.

Det vil si at hun ikke deltar i planlegging eller gjennomføring av undervisningen (Palmér, 2008).

Sammenlagt gjør Palmér ca. 140 leksjonsbesøk i begge klassene, og spiller inn ca. 90 leksjoner (Palmér, 2008, s. 63). Hovedmaterialet består av feltnotater, video og lydopptak fra undervisning i de to ulike klassene. I tillegg har hun også gjennomført intervjuer med lærer og elever.

Den muntlige kommunikasjonen som blir observert er bruk av resonnement og forberedt tale. Resonnement vil i denne sammenheng si en samtale, eller en del av en samtale der de ulike samtaleemnene utvikles og fordypes (Palmér, 2008, s. 17). Med forberedt tale menes framføringer der eleven forbereder noe som skal framføres foran større eller mindre grupper(ibid.). En slik forberedt tale kan inneholde resonnement (ibid.).

Resultater

I undersøkelsen ser Palmér at undervisning på ulike yrkesfaglige program kan gi elevene ulik trening i muntlighet. I OP-klassen jobbes det med litteraturhistorie. Litteraturen blir bearbeidet gjennom gruppearbeid, og senere muntlige framføringer. Gruppearbeidet preges av et instrumentelt forhold til litteraturen, der elevene stort sett konsentrerer seg om handlingen og ordforståelse. Elevene ser ikke ut til å engasjere seg, og gruppearbeidet leder i liten grad til utdypende resonnement (Palmér, 2008, s. 84-96). Elevene får i tillegg til gruppearbeidet, mulighet til å framføre, men heller ikke disse fører til noen utdypende refleksjoner eller resonnement (Palmér, 2008, s. 107-112). Elevene framfører, publikum forholder seg tause og passive, og læreren gir en kort og lite konkret tilbakemelding (ibid.). Palmér skriver at det finnes potensial i den muntlige kulturen, men at dette potensialet ikke utnyttes (ibid. s. 110).

Den muntlige kulturen er annerledes i FP/HV-klassen. Også her jobbes det med litteratur, og litteraturen bearbeides gjennom klassesamtale og rollespill. De lærerledete samtalene inneholder likevel flere tilfeller av resonnement, noe Palmér mener henger sammen med lærerens åpne holdning til kunnskap, og hennes lyttende holdning til elevene (Palmér, 2008, s. 141-143). Undervisningen følger ikke den tradisjonelle spørsmål/svar strukturen, der læreren stiller spørsmål og elevene gir korte svar. Den lærerledete klassesamtalen kjennetegnes heller av en felles meningsskaping, der læreren viser interesse for elevenes bidrag, og der hun oppmuntrer flere av elevene til å bidra, samt utdype og utvikle egne tanker (Palmér, 2008, s.

128-129.). Dette, samt det at mange elever får mulighet til å delta aktivt i samtalen, er med på å gjøre den muntlige kulturen språk og tankeutviklende (ibid. 115-143).

Da det gjelder elevene i FP/HV-klassen, er det sjelden at disse får mer framtreddende roller i svenskundervisningen. Palmér finner ingen tilfeller der elevene får framføre alene foran resten av klassen, dette skjer ikke før elevene gjennomfører de nasjonale prøvene (Palmér, 2008, s. 142).

De nasjonale prøvene

Palmér antyder en sammenheng mellom den muntlige kulturen i svenskemnet, og det individuelle resultat på den nasjonale prøven (Palmér, 2008, s. 187). FP/HV-elevens framføringer inneholder flere utbygde resonnement enn OP-elevens framføringer, noe som kan tyde på at FP/HV-elevne har hatt utbytte av øvingen med resonnement i klasserommet (Palmér, 2008, s. 176). Til tross for dette er kvaliteten på FP/HV-elevens framføringer varierende, noe Palmér mener kan henge sammen med at de ikke har mye øving i å holde framføringer i den øvrige undervisning (ibid.). OP-elevne derimot, som har mye øving i å holde framføringer, holder framføringer med stor selvsikkerhet (ibid.).

Undersøkelsen viser dermed at elever på ulike program forberedes ulikt foran de nasjonale prøvene, og at dette har innvirkning på resultatene. Palmér taler for en språkutviklende undervisning i alle emner som leder til mer likeverdige sjanser for elever på ulike program for å lykkes (Palmér, 2008, s. 194).

Konklusjon

Palmérs avhandling beskriver en svenskundervisning der språket i seg selv sjelden er tema for undervisningen (Palmér, 2008, s. 190), og etterlyser mer fokus på muntlige ferdigheter i klasserommet (ibid. s. 194).

Undersøkelsen kan tyde på at fokus i undervisningen på faktakunnskaper og en innretning mot informasjonsoverføring gir dårligere vilkår for utvikling av resonnement og språkutvikling (Palmér, 2008). Palmér skriver at forutsetningene for språkutvikling er bedre dersom læring sees som en felles meningsskaping, slik som er tilfelle i FP/HV-klassen (ibid.). Hun taler for en dialogisk basert undervisning der elevene går i dialog med stoffet, sorterer og reflekterer over stoffet (Palmér, 2008, s. 185). De nasjonale prøvene viser likevel at det

dialogiske alene ikke er språkutviklende nok (ibid. s. 193), elevene kan for eksempel også trenge øvelse i den muntlige framføringen.

2.4.4 Mads Th. Haugsted – Handlende muntlighet

Mads Th. Haugsted ga i 1999 ut boken “Handlende muntlighet”, som tar for seg den muntlige dimensjonen i danskundervisningen. Boken handler ikke direkte om mitt forskningsspørsmål, men fordi den dreier seg om en viktig studie knyttet til muntlig i klasserommet, vil jeg likevel si noe kort om den her.

Haugsteds mål med boken/undersøkelsen er å legge grunnen for en ny måte å arbeide med muntlighet på i dansk skole som han kaller “handlende muntlighet”. Dette er en arbeidsform der de dominerende aktiviteter er “forberedelsen af, deltagelsen i og kommenteringen af spil” (Haugsted, 1999, s. 13). Med spill menes alle de handlinger som vi oppfatter som dramatiske, altså at man overskrider virkeligheten (ibid.). Haugsted taler med andre ord for økt bruk av drama og teater i forbindelse med muntlig dansk. Han skriver at bruk av teater, drama og improvisasjon i klasserommet kan bidra til en “fornyelse og åpning” av det muntlige i skolen. Den dramatiske uttrykksform kan for eksempel gi elevene mulighet til innlevelse i mennesker, situasjoner og miljøer (ibid. s. 71-72).

Selve undersøkelsen ble gjennomført i en 7. klasse i København, og gikk over et halvt år. Målet med undersøkelsen var hovedsakelig å undersøke effekten av å benytte handlende muntlighet i klasserommet. Materialet består av intervju med hele klassen, båndopptak av leksjoner, strukturerte observasjoner, intervju med utvalgte elever, dansklærer og kollegaer umiddelbart etter leksjonene (Haugsted, 1999, s. 302). Hovedvekten av tolkningen ligger på intervju av lærer og elever, særlig ønsket Haugsted å se disse intervjuene/perspektivene i forhold til hverandre (ibid. s. 302-303).

I boken gir Haugsted to lengre undervisningseksempler, et eksempel der klassens lærer driver “tradisjonell undervisning” og et eksempel der læreren underviser i “handlende muntlighet”. Begge undervisningsøktene ble observert av Haugsted selv, og klassens matematikklærer (Haugsted, 1999).

I eksempelet fra den “tradisjonelle” undervisningen er undervisningen preget av at læreren stiller spørsmål, og at elevene leter etter svarene som læreren vil ha (Haugsted, 1999, s. 329-364). Den dominerende form for muntlighet er klassesamtalen, men det er usikkert hvor vidt

man kan kalle det som foregår i timen for samtale (ibid. s. 352-353). Undervisningen ligner et forhør der det hele går litt trått, og kun en liten del av elevene deltar. De elevene som deltar, svarer vagt på lærerens spørsmål i form av korte setninger og få ord (ibid.).

Haugsted skriver at dette er et typisk eksempel på hvordan flere av de andre timene han observerte foregikk (Haugsted, 1999, s. 345). At dette ikke er en uvanlig undervisningstime kommer også fram i elevintervjuene. En av elevene skriver at: “man gider ikke rigtig at svare på de der spørgsmål; man føler, man har gjort det hundrede gange før.” (ibid. s. 341).

Økten med “handlende muntlighet” fortøner seg ganske annerledes (Haugsted, 1999, s. 366-412). Timen starter med at bordene skyves til siden, slik at det blir en åpen plass i midten av lokalet (ibid. s. 368). Elevene gjennomfører en rekke improvisasjonsøvelser, blant annet en øvelse knyttet til en novelle de har lest. Økten er preget av liv der elevene ikke holder tilbake, men diskuterer og argumenterer livlig (ibid. s. 378). Både elevenes og lærerens rolle er endret. Læreren fungerer ikke lenger som den kontrollerende instansen som stiller spørsmål og leter etter de riktige svarene, men heller som en “katalysator” som setter det hele i gang (ibid. s. 366-412). Samtlige av elevene deltar i langt større grad enn ved tradisjonell undervisning, og læreren bemerker også hvordan elevenes konsentrasjon er dypere, og varer lenger (ibid. s. 384.).

Haugsted beskriver effekten den endrede undervisningen gav som “opsigsvækkende og dyptgående” (Haugsted, 1999, s. 396). Han mener selv at dette illustrerer det potensiale som ligger i den “musiske dimensjon” (ibid.). Klassens lærer kommenterer nettopp dette potensiale i et intervju, der hun sier at med den tradisjonelle undervisningen ville hun aldri kommet “ind til benet af det; det føler jeg at vi gjorde her” (ibid. s.397). Et viktig poeng i boka “handlende muntlighet” er dermed hvordan Haugsted tar til orde for bruk av teater og drama i det muntlige. Like viktig, og noe av grunnen til at jeg trekker Haugsted fram her, er likevel også hvordan han taler for et økt fokus på det muntlige både i forskningen og i klasserommet. Muntlighet skal ikke være noe som “bare er” i klasserommet, det bør også undervises direkte og bevisst i muntlighet.

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode

Vi kan dele samfunnsvitenskapelig forskning inn i kvalitativ og kvantitativ forskning. Målet med kvalitativ forskning er å tolke og forstå menneskelig atferd i en sosial sammenheng (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010, s. 420). Den kvalitative forsker ser etter større mønstre, det totale bildet og svarer på forskningsspørsmål ved hjelp av ord og bilder, ikke statistiske utregninger, slik en ville gjort i kvantitativ forskning (ibid. s. 419).

Den kvalitative forskeren søker forståelse, og vil dermed være personlig involvert i forskningen. Typiske forskningsmetoder er observasjon, intervju og dokumentanalyse (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010, ss. 420-423). Ettersom målet er dybdeforståelse, vil ofte utvalget være mindre enn hva som er tilfelle i kvantitativ forskning (ibid. s. 29).

Målet med kvalitativ forskning er ikke å generalisere slik en ønsker seg i kvantitativ forskning. I stedet snakker en om overførbarhet, med det menes at resultatene kan ha overføringsverdi til lignende situasjoner og populasjoner (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010, ss. 501-501).

Ettersom mitt mål med denne undersøkelsen har vært å få en dypere forståelse av elevers bruk av retorikk i fremføringer, hvordan elever selv vurderer egen bruk av retorikk, og deres forståelse av de retoriske begrepene etos, logos og patos, har jeg valgt å benytte kvalitativ metode i min undersøkelse.

3.1.1 Casedesign

Casedesign er en av flere former for kvalitativ forskning. En casedesign brukes dersom man ønsker å undersøke ett individ, en organisasjon, eller en gruppe i dybden. Forskningsmetoden er mye brukt innen undervisning og psykologi (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010, ss. 29-31).

I min undersøkelse passet det bra med en casedesign fordi jeg ville undersøke et mindre antall elever, da spesielt deres evne til å vurdere egen bruk av retorikk i fremføringer. Jeg ønsket å undersøke dette så inngående som det var mulig på den korte tiden jeg hadde til rådighet.

Metoder jeg har brukt er observasjon av fremføringer, videoopptak av fremføringer, innsamling av vurderingsskjema og innsamling av spørreundersøkelse. Jeg har da håpet å kunne skape et helhetlig bilde, som også kan ha overføringsverdi til lignende klasser.

3.1.2 Datamateriale

For å kunne gi et helhetlig bilde av situasjonen, samt oppnå en dypere forståelse, har jeg tatt i bruk flere ulike datainnsamlingsmetoder. Hovedfokuset ligger på elevenes fremføringer, og elevenes egenvurdering av disse. Fremføringene er tatt opp på film. Egenvurderingene er gjennomført på utleverte skjema (se vedlegg 1 og 2) der elevene skulle vurdere bruk av logos, etos og patos. Elevene har videre svart på en elektronisk undersøkelse (se vedlegg 3) på Its Learning, elevens læringsplattform. Her skulle elevene i hovedsak svare på hva de fikk ut av arbeidet med retorikk.

Videoopptak

Hver fremføring ble filmet. Hovedpoenget med videoopptakene var at elevene skulle se opptakene etterpå, og vurdere egen bruk av retorikk. Materialet har i tillegg også vært nyttig for min egen del, da jeg mye mer nøyaktig kunne se eventuelle sammenhenger mellom elevenes egenvurderinger og selve fremføringen.

De to klassene fikk ulike fremføringsoppgaver. Elevene i Vg1-klassen skulle analysere en valgfri reklame, mens elevene i vg2-klassen skulle presentere en valgfri tekst fra Middelalderen. De fikk selv bestemme om de ønsket å jobbe alene eller i grupper på maks tre elever. Fremføringen skulle være på mellom fem og ti minutter, alt etter om de fremførte alene, i par eller i grupper på tre. Elever som ikke ønsket å bli filmet måtte da passe på å ikke komme i samme gruppe som noen som ønsket å bli filmet.

I vg1-klassen endte jeg til slutt opp med 10 opptak fordelt på 16 elever, mens i vg2-klassen endte jeg opp med 12 opptak fordelt på 19 elever, se fullstendig oversikt under.

Egenvurderinger

Etter fremføringene fikk elevene utlevert et vurderingsark som de skulle bruke til å vurdere bruk av etos, patos og logos i egen fremføring. Skjemaene var gjennomgått på forhånd, og

elevene hadde selv brukt skjemaene tidligere til å vurdere hverandres fremføringer. Hensikten med skjemaet var hovedsakelig å se hvordan elevene vurderer egen bruk av retorikk.

Vurderingsskjemaene har jeg hentet fra Nancy Johnsen Lervaag sin masteroppgave “Muntlige fremføringer i et retorisk perspektiv (Lervaag, 2010).”. På arket er begrepene logos, etos og patos listet opp under hverandre, med tilhørende forklaringer til begrepene. Logos er forklart med “appellerer til mottakerens fornuft”, og utdypes med kriteriene: “holder seg til saken, relevant, utfyllende, faguttrykk – ordvalg”. Etos er forklart med å “skape troverdighet” og utdypes med kriteriene: “godt forberedt, kan innholdet, gjort stoffet til sitt eget, bruker fakta og henviser til disse, overbevisende”. Patos er forklart med “appellerer til mottakerens følelser” og utdypes med kriteriene “engasjement, variasjon, kroppsspråk, stemme, blikk, virkemidler er passende til oppgaven”. Kriteriene knyttet til hver appellform er kun eksempler på hva de retoriske begrepene kan innebære.

Selve gjennomføringen av egenvurderingen endret seg underveis. I begynnelsen gjorde jeg det slik at eleven(e) fikk se egen fremføring på storskjerm i klasserommet. Disse elevene fikk se egen fremføring en gang, og skulle vurdere fremføringen ut fra dette. Etter hvert innså jeg at dette ble alt for tidkrevende, samtidig som at det virket trøttende for elevene å måtte se alle fremføringene to ganger. Jeg endret derfor strategi om lag halvveis ut i prosjektet, istedenfor å vise fremføringene på storskjerm, fikk hver elev/gruppe se fremføring på egen PC med øreplugg. Jeg ser at endringen kan ha hatt innvirkning på selve egenvurderingen, det kan for eksempel tenkes at de som fikk se fremføringen på egen PC har tatt seg bedre tid, benyttet muligheten til å spole frem og tilbake, og dermed også kunnet lagt merke til flere detaljer, og kunnet skrive mer konkrete egenvurderinger, selv om dette selvsagt ikke trenger å være tilfelle. Jeg har derfor tydelig markert hvem som har fått se framføringen på egen PC, og hvem som ikke har det, slik at en kan ta dette i betraktning. Det er likevel greit å poengtere at kun tre av elevene i mitt materiale fikk se egen framføring på egen PC, og jeg kan ikke se noen klar tendens til at disse egenvurderingene skiller seg mer ut av materialet enn de andre egenvurderingene, dette vil bli kommentert nærmere senere i oppgaven.

Ytterligere en endring ble gjort underveis. Noen av de første skjemaene er slik at det står “høy, middels, lav” i rubrikker til høyre for de retoriske begrepene (vedlegg 1). Jeg så tidlig at elevene ble alt for fokusert på vurderingen, og flere krysset bare av i henholdsvis “høy”, “middels”, “lav” i stedet for å skrive mer utfyllende. For å motvirke dette fjernet jeg rubrikkene “høy, middels og lav”, og lot feltene stå åpne (vedlegg 2). Til tross for dette så jeg

ingen vesentlige endringer i elevenes egenvurderinger. Dette vil bli kommentert nærmere ved gjennomgang av materiale og funn.

Elevene skulle få karakter på fremføringene. Alle elevene måtte først levere egenvurdering før de fikk karakter fra meg, slik ville jeg unngå at deres vurdering ble preget av min. Det er mulig dette har preget egenvurderingene, da de ikke ønsker å stille seg i et negativt lys. Det er altså mulig at elevene holder noe tilbake, ikke fordi de ikke ser, men fordi de ikke ønsker å framheve sine negative sider.

Selv om noen elever har jobbet i grupper, så har de vurdert fremføringene enkeltvis. Jeg mottok til sammen 28 egenvurderinger, det vil si at syv elever ikke leverte egenvurdering. I denne oppgaven vil jeg kun vise til de opptakene som har tilhørende egenvurderinger, noe som reduserer materialet. Dersom det kun er en elev i en gruppe på to eller fler som har levert egenvurdering, er det nok til at jeg tar den med.

ITL-undersøkelsen

I tillegg til videoopptak og egenvurderinger, gjennomførte jeg en undersøkelse på itslearning, elevenes lærerplattform i midten av desember, det vil si en tid etter at alle fremføringene var fullført i begge klasser. Jeg håpet da at ITL-undersøkelsen skulle kunne bidra med å gi et mer helhetlig bilde av elevenes erfaringer med prosjektet, samt deres forståelse for de retoriske begrepene. Jeg håpet at informasjon som ikke kom frem av fremføringene og egenvurderingene alene, kunne komme frem her. Videre ønsket jeg at tolkninger som jeg gjorde på grunnlag av det jeg så i fremføringene, og leste i egenvurderingene kunne bekreftes, avkreftes og/eller utdypes ved hjelp av ITL-undersøkelsen.

Spørsmålene i undersøkelsen var åpne, de kunne altså ikke besvares ved å skrive “ja”, “nei” eller lignende korte svar. Slik sett utgjør intervjuene viktig tilleggsmateriale til elevenes egenvurderinger, da elevene i egenvurderingsskjemaene kunne slippe unna med å skrive “bra”, “mindre bra” eller andre lignende korte svar.

Spørsmålene gikk som følger: “Hva har du lært om muntlighet dette halvåret?”, “Hva fokuserte du på da du forberedte egen framføring?”, “Syns du det er nyttig å ha kunnskap om retorikk ved muntlige fremføringer/i muntlige situasjoner? Hvorfor/hvorfor ikke?”, “Hva fikk du ut av å se egen fremføring på opptak? (Svar utfyllende, gi konkrete eksempler, vær ærlig)”, “Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring?”.

Av tidshensyn bestemte jeg meg for å gjennomføre intervjuundersøkelsen elektronisk, altså på itslearning. Fordelene med en elektronisk undersøkelse er flere, en elektronisk undersøkelse er først og fremst tidsbesparende, noe som også gjorde at jeg hadde mulighet til å inkludere flere elever i undersøkelsen. Mens jeg i utgangspunktet hadde tenkt å velge ut noen få av elevene til intervju, kunne jeg nå la alle elevene i vg1-klassen og vg2-klassen svare på den elektroniske undersøkelsen.

Noe av målet med ITL-undersøkelsen var å se etter mulige sammenhenger mellom den enkelte elevs fremføring, egenvurdering og svar på ITL-undersøkelsen. ITL-undersøkelsen kunne derfor ikke være anonym. Det er klart at dette kan ha hatt innvirkning på elevenes svar, da jeg tross alt er læreren deres. Sammenlignet med et personlig intervju, kan det likevel være lettere for elevene å svare åpent og ærlig i en elektronisk undersøkelse fordi jeg som lærer ikke er synlig på samme måte. ITL-undersøkelsen sikrer dessuten at hver enkelt elev får tid til å tenke før de svarer, og at alle elevene kommer til orde på en eller annen måte, også de som ikke har for vane å ta ordet i større grupper.

Som sagt gjorde ITL-undersøkelsen det mulig å la alle elevene svare på undersøkelsen. Elevene i vg1 klassen fikk gjøre dette i undervisningstiden, mens jeg var til stede. Disse elevene hadde da mulighet til å spørre meg dersom noen av spørsmålene var formulert uklart, noe også noen av elevene gjorde. Elevene i vg2 klassen gjorde det i undervisningstiden, men uten at jeg var til stede, her er det med andre ord rom for at noen elever kan ha misforstått enkelte spørsmål.

Oversikt over materialet

De elevene som både har levert egenvurdering og svart på ITL-undersøkelsen blir tatt med videre i materialet. Ut i fra denne oversikten ser vi at det er snakk om 19 elever til sammen, der ni elever er fra vg1-klassen, og ti elever er fra vg2-klassen.

Opptak	Klasse	Gruppe	Tema	Egenvurdering	ITL
1	Vg1	<u>Sara</u>	Reklame for Yade	Ja	Ja
2	Vg1	<u>Maria, Frøya</u> og Oda	Reklame for pepsi	Ja	Maria og Frøya

3	Vg1	Mia, Beate og <u>Astrid</u>	Reklame for Norwegia	Astrid	Ja
4	Vg1	<u>Christine og Inger</u>	Reklame for Tine Melk	Ja	Ja
5	Vg1	<u>Mari og Janne</u>	Reklame for Statoil	Ja	Ja
6	Vg1	<u>Stine</u>	Reklame for Grandiosa	Ja	Ja
7	Vg1	Emilie	Reklame for vitaminbjørner	Ja	Nei
8	Vg1	Linda	Reklame for jarlsberg	Ja	Nei
9	Vg1	Caroline	Reklame for bendit	Ja	Nei
10	Vg1	Rebekka	Reklame for Senkveld	Nei	Nei
11	Vg2	<u>Anne</u>	Voluspå	Ja	Ja
12	Vg2	<u>Bjørn</u>	Beowulf	Ja	Ja
13	Vg2	<u>Christian og Daniel</u>	Beowulf	Ja	Ja
14	Vg2	<u>Ellen og Frida</u>	Kong Harald frir til Gyda Eiriksdotter	Ja	Ja
15	Vg2	<u>Aleksander</u>	Rolandskvadet	Ja	Ja
16	Vg2	Ole og Mikkel	Loketretten	Opptak uten lyd	
17	Vg2	<u>Jakob</u>	Beowulf	Ja	Ja
18	Vg2	Nils	Loketretten	Nei	Ja
19	Vg2	<u>Bjørnar og Aksel</u>	Loketretten	Ja	Ja
20	Vg2	Elise, Toril og Siv	Egilssoga	Elise	Toril og Siv
21	Vg2	Leo og Frank	Trymskvadet	Ja	Nei
22	Vg2	David	Beowulf	Nei	Nei

Tabell 1: Oversikt over materialet.

3.1.3 Videre arbeid med materialet

Gjennomsyn og organisering av materialet

Elevenes fremføringer ble filmet. Disse opptakene ble i ettertid sett gjennom og transkribert av meg. Jeg la vekt på å transkribere så nøyaktig som mulig, slik at ikke bare elevenes manus kom frem, men også pauseord, bruk av blick, kroppsspråk og lignende. Slik fikk jeg en bedre og mer nøyaktig oversikt over materialet, og det ble lettere å se en sammenheng mellom elevenes egenvurderinger og fremføringer. Jeg gav hver elev et annet navn slik at de skulle være sikret anonymitet. Jeg passet videre på at eventuell identifiserbar informasjon i fremføringen ble luket ut.

Elevene fylte inn egenvurderingsskjemaene for hånd og leverte dem så inn til meg. Disse skrev jeg så inn på PC slik at transkribering av fremføringer og elevenes egenvurderinger skulle være samlet på samme sted. Også her har jeg luket ut eventuell identifiserbar informasjon.

ITL-undersøkelsen ble gjennomført på læringsplattformen itslearning. I ettertid kopierte jeg svarene herfra og lagret dem i et eget dokument på PC-en. Også her har jeg luket ut eventuell identifiserbar informasjon. Transkriberinger, egenvurderinger og elevenes svar på ITL-undersøkelsen ble så samlet i samme mappe.

Jeg laget deretter en oversikt over alt materiale. For hver fremføring skrev jeg inn info som: hvor mange fremfører, hvilken klasse er de fra, hvor lang er fremføringen, har elevene levert inn egenvurderinger? Har elevene levert inn svar på ITL-undersøkelsen? Jeg skrev også inn eventuelle kjennetegn og førsteinntrykk.

Koding og reduksjon av materialet

Her er det et poeng å påpeke at gjennomsyn, organisering, koding og reduksjon av materialet er prosesser som delvis har overlappet hverandre. Inndelingen som gjøres her kan med andre ord være noe kunstig.

Etter å ha samlet og organisert alt materiale, ble jeg nødt til å redusere materialet for å kunne gå tilstrekkelig i dybden. Jeg hadde transkribert 20 fremføringer, samlet inn 29 egenvurderinger, og 25 svar på ITL-undersøkelsen. Jeg ønsket å se fremføring, egenvurdering

og svar på ITL-undersøkelse i sammenheng, jeg valgte derfor bare å bruke de fremføringene der eleven både hadde fremført, levert egenvurdering og svart på ITL-undersøkelsen. Jeg endte da opp med et materiale på 19 elever fordelt på 13 fremføringer. Ni av disse elevene var fra Vg1-klassen, fordelt på seks fremføringer. Ti elever var fra Vg2-klassen, fordelt på syv fremføringer (Tabell 1).

Etter hvert som jeg transkriberte fremføringene skrev jeg ned eventuelle refleksjoner og tanker i margin, samt en oppsummerende kommentar etter hver transkribering. Etter transkriberingen gikk jeg gjennom fremføringene en gang til og markerte grovt elevenes bruk av etos, logos og patos, og skrev en oppsummerende kommentar til dette mot slutten av hver transkribering.

Elevenes egenvurderinger behandlet jeg på lignende måte. Mens jeg skrev inn egenvurderingene på PC, skrev jeg ned mine egne tanker og refleksjoner. Jeg leste deretter gjennom egenvurderingene flere ganger. Mot slutten av hver egenvurdering skrev jeg en oppsummerende kommentar der jeg spesielt la vekt på hvordan egenvurderingen sto i forhold til mitt inntrykk av den aktuelle elevens fremføring, samt andre typiske trekk i egenvurderingen. De typiske trekkene samlet jeg i en stikkordsliste slik at jeg kunne se hvert enkelt elevsvar i forhold til dette for å finne typiske trekk som gikk igjen.

Jeg gikk til slutt gjennom elevenes svar på ITL-undersøkelsen. Jeg leste først raskt gjennom svarene for å få et slags inntrykk. På samme måte som med egenvurderingen leste jeg gjennom besvarelsen flere ganger og skrev ned typiske trekk. Jeg gikk også systematisk gjennom hvert spørsmål og fargekodet svarene for å finne eventuelle mønstre. Jeg fokuserte spesielt på å se svarene i ITL-undersøkelsen i forhold til det jeg hadde funnet i egenvurderingene.

3.1.4 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet er mye brukt, og svært viktige innenfor forskning. At forskningen er valid, vil si at de tolkningene som er gjort kan regnes som troverdige og sanne (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010, ss. 225, 256-257). At forskningen er reliabel vil si at flere forskere tolker materialet likt (ibid. s. 236-237). Innenfor kvalitativ forskning kan det være hensiktsmessig å benytte andre begreper. I boka "Introduction to Research in Education" opererer Ary, Jacobs og Sorensen med begrepene troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og

bekreftbarhet (ibid. s. 498). Det er disse begrepene jeg vil ta utgangspunkt i når jeg diskuterer hvor vidt min forskning kan regnes som valid og reliabel.

Min problemstilling dreier seg om hvordan elever i vg1 og vg2 vurderer egen bruk av retorikk i fremføringer. Sentralt i denne sammenheng er egenvurderingsskjemaene; gir elevenes utfylling av disse et representativt bilde av elevenes evne til å vurdere bruk av retorikk i fremføringer? Dette spørsmålet kommer jeg tilbake til i drøftningskapittelet.

I tillegg til å levere inn egenvurderinger, har flere av elevene svart på en ITL-undersøkelse. Elevenes svar på ITL-undersøkelsen kan bidra til å støtte opp under, eller avkrefte de tolkningene jeg gjør på grunnlag av det andre materialet, samt utvide perspektivet noe. På denne måten ser jeg elevenes forståelse og vurdering fra flere sider, noe som er med på å øke oppgavens troverdighet. Jeg har i tillegg til dette gjennomført undersøkelsen i to ganske ulike klasser, mangfoldet i utvalget kan derfor være med på å øke undersøkelsens troverdighet.

Jeg har forsøkt å beskrive konteksten, klassene, undervisningen og metodene så nøyaktig som mulig slik at funnene som blir gjort også kan forstås i andre kontekster. Intervjuspørsmål og de to ulike vurderingsskjemaene er også vedlagt. Jeg gir videre detaljert informasjon om hvordan data er samlet inn, detaljerte beskrivelser av undervisning, gruppearbeid og gjennomføring av prosjektet. Dette er med på å øke oppgavens pålitelighet.

3.1.5 Forskningsetiske aspekter

Da alle elevene i min undersøkelse er under 18 år, måtte jeg i tillegg til å skaffe tillatelse fra elevene, få tillatelse fra foreldrene til å gjennomføre prosjektet. I forbindelse med dette leverte jeg i god tid ut et informasjonsskriv til elevene der jeg informerte om hva prosjektet gikk ut på, og hva målet med prosjektet var (vedlegg 4). Elever og foresatte måtte så ta stilling til om den enkelte elev skulle være med i prosjektet eller ikke. Jeg var tydelig på at dersom elevene ikke ønsket å være med, så ville det ikke få noen videre konsekvenser, og at elevene når som helst i prosessen kunne velge å trekke seg. I tillegg har jeg fått tillatelse fra rektor på skolen, og sendt søknad til NSD om å gjennomføre prosjektet, denne søknaden ble godkjent.

Alle elevene ble sikret anonymitet. Så snart jeg hadde samlet transkribering av opptak, egenvurdering og svar på ITL-undersøkelse på et og samme sted, fikk elevene endret navn. Jeg har også, så langt det er mulig, sikret at all identifiserbar informasjon er lukket ut av oppgaven.

3.1.6 Rolle som forsker og lærer

Da jeg har jobbet fulltid som lærer ved siden av å skrive masteroppgave valgte jeg å gjennomføre prosjektet i egne klasser. Jeg har dermed hatt rolle både som forsker og lærer på en og samme tid, noe som kan tenkes å ha hatt innvirkning på prosjektet. Her er det likevel viktig å understreke at dette er en dobbeltrolle jeg har vært bevisst, både underveis i prosessen, og da jeg senere vurderte elevene.

Jeg har helt fra begynnelsen gjort det tydelig for elevene at det var frivillig å delta i prosjektet. Det vil si at elevene selv kunne velge om de ville filmes, og om de observasjonene jeg gjorde underveis skulle kunne brukes i min masteroppgave.

Det er ikke sikkert at elevenes svar har vært så åpne og ærlige som de kunne ha vært dersom en utenforstående forsker hadde gjennomført prosjektet. Jeg har forsøkt å være tydelig på at elevene kan være ærlige, og at deres svar ikke vil ha få noen videre konsekvenser, tvert i mot er ærlighet heller positivt. Ved gjennomsyn av materialet ser jeg at flere elever svarer ærlig for eksempel ved at de både tørr å trekke frem det de har gjort bra, men også det de ser som var mindre bra, noen skriver også at de ikke har fått så mye ut av det å se egen fremføring på film, eller av prosjektet som helhet. At elevene har moderert seg noe er likevel en naturlig slutning å trekke, og vanskelig å unngå.

3.1.7 Selve undervisningen

Prosjektet er gjennomført i to ganske ulike klasser. For det første dreier det seg om en vg1-klasse og en vg2-klasse, de to klassene befinner seg med andre ord på ulikt nivå, og elevenes fremføringer kunne da heller ikke dreie seg om samme tema. Vg1-klassen er en musikk, dans og drama klasse der det muntlige aktivitetsnivået er høyt, og der konsentrasjonen ikke alltid er helt på topp. Vg2-klassen er en langt mer “stille” klasse, der kun et fåtall av elevene deltar i felles diskusjoner. Elevene i denne klassen er ikke nødvendigvis alltid like konsentrerte, men avbrytelser og annen uro var det merkbart mindre av.

Alle disse forskjellene gjorde at undervisningen måtte gjennomføres på ulike måter. Målet med undervisningen var hovedsakelig å lære elevene om de tre appellformene etos, patos og logos. Med dette for øyet har jeg undervist litt etter behov. Jeg så for eksempel tidlig at det tok lenger tid å gjennomføre samme opplegg i vg1 klassen enn det gjorde i vg2 klassen, ofte

på grunn av mer muntlig aktivitet i vg1-klassen, men også fordi det ofte tok lenger tid å komme i gang i denne klassen, og fordi det var flere avbrytelser i løpet av en time. Jeg har dermed brukt lenger tid på å forklare begrepene i vg1 klassen, og jeg har også i mye større grad flettet begrepene inn i øvrig undervisning slik at jeg stadig fikk repetert begrepene for elevene.

Variert undervisning

Klassene er, som de fleste klasser, sammensatte. Jeg har derfor lagt opp til en variert undervisning, slik at alle skulle få noe ut av prosjektet. Undervisningen er satt sammen av teoretisk gjennomgang, bruk av praktiske øvelser, eksempler på taler/muntlige situasjoner og felles diskusjon. Jeg har også brukt de retoriske begrepene i andre deler av undervisningen uten at retorikk har vært hovedtema, slik har jeg tenkt at elevene skulle bli komfortable, og vant med begrepene.

Den teoretiske gjennomgangen har blitt spredd utover perioden. Jeg startet med gjennomgang av den retoriske femkant (Figur 1), og har deretter gått gjennom de tre appellformene, begrep for begrep med mye repetisjon. Gjennomgang av de fem arbeidsfasene har som nevnt først og fremst vært knyttet til å hjelpe elevene i gang med å forberede egen tale/fremføring.

For bedre å kunne illustrere de ulike begrepene har jeg tatt i bruk en del praktiske øvelser. I Vg1-klassen gjennomførte vi først en oppvarmingsøvelse der elevene skulle intervju hverandre, og fremføre foran klassen. De gjennomførte senere en øvelse der de skulle dramatisere et eventyr med vekt på patos. I Vg2-klassen startet vi med en oppvarmingsøvelse der elevene skulle improvisere en 2-minutters tale om et tilfeldig tema. Senere fikk elevene i oppgave å holde en tale der de skulle illustrere en retorisk mangel. De andre i klassen fikk da i oppgave å vurdere de som fremførte, da spesielt finne ut hvilken retorisk mangel som ble illustrert. Begge øvelsene i Vg2-klassen er hentet fra "Muntlige tekster i klasserommet" av Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2008).

Videre har jeg vist noen eksempler på taler/muntlige situasjoner for klassen, som vi så har diskutert. Eksempelene har jeg benyttet for å gi elevene et bilde av hvordan retorikk kan arte seg i det daglige. Eksempelene er også nyttige for å gjøre elevene oppmerksomme på at alle mer eller mindre bevisst benytter retorikk.

Vurdering

Hovedpoenget med denne oppgaven har vært å se på elevenes egenvurderinger, vurdering har derfor stått sentralt. Vi startet tidlig å snakke om hva som kjennetegner en god muntlig fremføring, her kom elever i begge klasser med en rekke forslag som viser at dette har de jobbet mye med tidligere. Flere av forslagene kunne også knyttes opp til retorikk, som for eksempel viktigheten av god blikkontakt og å kunne innholdet. Etter hvert som jeg introduserte de retoriske begrepene snakket vi også om hva som kjennetegner god bruk av etos, logos og patos.

Da jeg ønsket å bruke samme vurderingsskjema i begge klassene valgte jeg å bruke et som allerede var ferdig utformet fremfor å la elevene være med på å utforme skjemaene. Skjemaet ble introdusert tidlig for elevene. Elevene i begge klasser brukte skjemaene til å vurdere hverandre, og begrepene på skjemaet ble i tillegg gjennomgått av meg.

På grunn av tidsrammen foregikk vurderingen skriftlig. Etter å ha sett opptak av egen fremføring vurderte elevene egen presentasjon, mens neste gruppe klargjorde egen framføring. Egenvurderingen ble levert til meg mot slutten av økta. De elevene som fikk se egen framføring på PC, så opptak og vurderte egen framføring mens de andre elevene jobbet med oppgaver. Også her ble egenvurderingen levert til meg mot slutten av økta.

4 Gjennomføring og resultater

Jeg skal i denne delen av oppgaven gjøre kort rede for hvordan undervisningen foregikk i de to klassene, og si noe om hvordan elevene jobbet med prosjektet underveis. Jeg vil så presentere et illustrerende eksempel på fremføringer med tilhørende egenvurderinger, svar på ITL-undersøkelse og mine kommentarer til dette.

4.1 Planlegging og forarbeid

Våren 2011 fikk jeg full stilling som norsklærer på en videregående skole. Jeg visste ved skolestart at jeg skulle ut i fødselspermisjon tidlig i februar, og at jeg måtte samle inn alt datamateriale før dette. Jeg brukte sommeren på å planlegge undervisning og prosjekt, og introduserte prosjektet for elevene allerede i begynnelsen av september.

Da jeg selv var lærer i klassen, kjente jeg tidlig på tidspresset. Jeg syns ikke jeg kunne “stjele” alt for mye tid fra elevene til retorikkundervisningen, spesielt med tanke på at retorikk egentlig ikke er en del av læreplanen før i Vg3. Jeg innså likevel ganske raskt at retorikk naturlig kunne integreres i ganske mye av undervisningen elevene hadde, og at det også utgjorde en naturlig del av emnet muntlighet.

4.2 Generelt om undervisningen

Jeg begynte tidlig å undervise muntlighet i begge klassene, både som en måte å bryte isen, og som en måte å forberede dem på det som skulle komme: retorikken. I begge klassene startet vi også med en oppvarmingsøvelse i muntlighet.

Da jeg var lærer i begge klassene var jeg på mange måter mer fleksibel da det gjaldt gjennomføringen av undervisningsopplegget. I tillegg til å ha enkelte rene retorikkøkter, har jeg også brukt deler av økter til repetisjon, samt knyttet retorikk inn i mye av det andre vi har drevet med. Slik fikk elevene også se at retorikk ikke er isolert teori de må lære, men at retorikk er ganske anvendelig og nyttig på flere områder.

I det følgende kommer en beskrivelse av hvordan undervisningen har foregått i de to klassene.

4.3 Undervisningen i Vg1

Vg1-klassen er en musikk, dans og drama klasse. Klassen er generelt en positiv og hyggelig klasse, med mye liv og muntlig aktivitet. Det positive med dette er at det var lett for meg som lærer å starte i gang diskusjoner og klassesamtaler, men det tok også tid å gjennomføre opplegg i denne klassen. Konsentrasjonen var ikke alltid på topp, og jeg måtte stadig repetere de sentrale begrepene.

4.3.1 Oversikt over undervisning

Tid	Tema
Fem dobbeltøkter med retorikk som hovedtema.	<u>Retorikk og muntlighet:</u> Bli kjent, og introduksjon av temaet retorikk.
	<u>Vurdering:</u> Hva kjennetegner den gode fremføring? Introduksjon og gjennomgang av begrepet etos.
	<u>Appellformene:</u> Gjennomgang av begrepene etos, logos og patos
	<u>Appellformene:</u> Fremføring av eventyr med vekt på patos der elevene vurderer hverandre ut i fra vurderingsarket. Diskusjon av etos, men knyttet til skriftlige tekster.
	<u>De fem arbeidsfasene:</u> Repetisjon av appellformene og gjennomgang av de fem arbeidsfasene med vekt på elocutio.
En enkelttime	<u>Vurdering:</u> Introduserer oppgave og gjennomgår vurderingsskjemaet.
Tre dobbeltøkter – retorikk flettes inn i øvrig	<u>Saktekster:</u> elevene jobber med å skrive

undervisning.	artikler. Jeg benytter anledningen til å introdusere begrepene inventio og dispositio
	Argumentasjon: teoretisk gjennomgang og diskusjon av argumentasjonsteknikker. Dette knyttes til elevenes arbeid med artikler, men også til begrepet logos.
	Reklameanalyse: Vi analyserer reklamer og repeterer appellformene.
To dobbelttimer	Eget arbeid: noe repetisjon, men elevene jobber hovedsakelig med oppgaven.

Tabell 2: Oversikt over undervisning i Vg1.

Dobbeltime 23. august – bli kjent og undervisning av retorikk

Dette var det første møtet jeg hadde med klassen, og en del av økten ble brukt til å introdusere fag, bok, elever og lærer.

Som en oppvarmingsøvelse fikk elevene i oppgave å intervju hverandre, for så å presentere hverandre muntlig etterpå. Tanken var at et intervju kunne bidra til at elevene ble mer kjent med hverandre. Resultatet ble mye latter, noen svært korte, og noen svært lange fremføringer. I sum bidro det til å løse opp miljøet, og jeg fikk raskt inntrykk av at dette var en livlig klasse.

Jeg introduserte begrepet retorikk allerede denne dagen, og knyttet det hovedsakelig opp til muntlighet og muntlige fremføringer. Jeg tegnet opp den retoriske femkanten, og samtalte med elevene om hva den forestilte.

Dobbeltime 26. august – kjennetegn på den gode fremføring og etos

I denne timen arbeidet vi med hva som kjennetegner en god muntlig fremføring. Jeg stilte spørsmålet i klassen, elevene fikk noe tid til å tenke, så tok vi en felles brainstorming. Elevene kom opp med flere gode stikkord som viser at dette har de jobbet med tidligere.

Jeg brukte deretter litt tid på å repetere den retoriske femkant før jeg introduserte begrepet etos. I forbindelse med dette gjorde vi en kort øvelse hentet fra Frøydis og Hertzberg

“Muntlige tekster i klasserommet” (2008), der jeg spurte elevene hvem de ville stolt på dersom noen uttalte seg om veldedighet. Elevene kom frem til at det kommer an på hva slags veldedighet det dreier seg om, de mente for eksempel at en kan stole på Paris Hilton i visse saker. Vi ble enige om at en ofte stoler på de en mener kan mye om saken.

Jeg delte deretter etosbegrepet i to deler, og sa at etos kan opparbeides på to måter: den ene måten er gjennom hva du er fra før. Jeg forklarte for elevene at de har ulike forventninger til hverandre allerede, og at en kan utnytte dette gjennom å overraske tilhøreren. Den andre måten å bygge opp etos på, er gjennom selve talen. Jeg spurte elevene om forslag til hvordan man kan bygge opp slik troverdighet. Elevene kom med forslag som: fri fra manus, du må vise at du vet hva du snakker om, du må tåle å bli stilt spørsmål til, du må tørre å holde øyekontakt, kroppsspråk, bruk av fagbegrep, du tar hensyn til de som hører på. Det kom i det hele tatt svært mange gode forslag.

Dobbelttime 9. september – etos, logos og patos

Jeg introduserte resten av appellformene: etos, logos og patos, og forklarte begrepene for elevene. Elevene fikk deretter se tre forskjellige filmklipp med eksempler på muntlig kommunikasjon, et av Kong Olav 1, et av Mette Marit og et av Autofil-Larsen (Gyldendal). Etter hvert eksempel diskuterte vi om dette var gode eksempler på muntlighet, hva som eventuelt gjorde dem gode, og hvilke appellformer de benyttet. Talene skapte god diskusjon i klasserommet, og det så ut til at elevene begynte å få kontroll på begrepene.

Mot slutten av timen lot jeg elevene jobbe med hvert sitt eventyr. Oppgaven var å forberede en fremføring av eventyret med vekt på patos. Opplegget er inspirert av et opplegg i boka “Ordenes herre” (Jor F. E., 2009, ss. 161-162). Elevene fikk beskjed om at noen ville få i oppgave å fremføre neste time, og at resten av klassen skulle vurdere gruppas bruk av patos. I forbindelse med dette leverte jeg ut vurderingsarket som elevene senere skulle bruke til å vurdere egne fremføringer.

Dobbelttime 13. september – dramatisering med vekt på patos og diskusjon av etos

Jeg repeterte begrepet patos, og spurte elevene om de husket hva dette er. Noen rakk opp handa og kunne svare på dette. Elevene fikk deretter noe tid til å forberede fremføringene av eventyr. Tre ganske forskjellige grupper rakk å fremføre i løpet av timen. Etter hver fremføring gikk vi gjennom kriteriene innenfor patos, og diskuterte hvordan hver gruppe

oppfylte kravene. To av gruppene hadde valg dramatisering. Den tredje gruppa hadde valg opplesning. De ba elevene om å lukke øynene, og kun konsentrere seg om hva de sa. Det resulterte i en interessant diskusjon om hvordan en kunne bruke stemmen til å vekke følelser hos publikum.

I andre time leste jeg opp artikkelen “En ecstasy-tablett kan gi hjerneskade” av Marit Holm og Gard Steiro (2001). Elevene fikk utdelt oppgaver til artikkelen, som vi gjennomgikk etterpå. Et av spørsmålene var “hvor mange kilder er det brukt i teksten”. Dette spørsmålet brukte jeg til å diskutere “etos” med elevene. Jeg minnet da elevene på hva dette begrepet innebar. Vi ble enige om at bruk av kilder kan styrke etos, men at det er avhengig av hva slags kilder du bruker.

Dobbelttime 16. september – Inventio og disipitio

Denne dobbelttimen ble i hovedsak brukt til temaet saktekster, og artikkelskriving. Vi fortsatte arbeidet fra forrige gang, men jeg trakk inn retorikk der det var naturlig. Før elevene fikk resten av tiden til å jobbe med egen artikkel, gikk jeg gjennom begrepene inventio og disipitio. Jeg forklarte begrepene svært kort, og forklarte hvordan kunnskap om dette kunne brukes både i arbeid med skriftlige og muntlige tekster. I forbindelse med disipitio-begrepet snakket vi også om hvordan en enkelt kan dele en tekst og en tale i fem deler, innledning, hoveddel med tre hovedpoeng, og avslutning.

Dobbelttime 20. september – argumentasjon og logos

I denne dobbeltøkten jobbet vi med argumentasjon. Temaet var særlig relevant for elevene i forhold til artikkelen de skrev på, men jeg forklarte også at kunnskap om argumentasjon kunne være veldig nyttig i forhold til muntlige framføringer. Jeg knyttet da argumentasjonen opp til logos, og forklarte hvordan en kan appellere til fornuften gjennom argumentasjon.

Dobbelttime 27. september – analyse av reklamefilmer

Tema for denne timen var reklameanalyse. Jeg startet timen med et kortere foredrag om reklame. Elevene ble delt i grupper der de fikk ansvar for hver sin reklame som de skulle analysere i gruppene ved hjelp av en liste som jeg hadde delt ut. Etter at elevene hadde jobbet i gruppene, gikk vi gjennom reklamene i fellesskap. Ved gjennomgang av reklamen diskuterte vi hvordan de ulike reklamene appellerte til etos, logos og patos.

Dobbelttime 30. september – de fem arbeidsfasene

Jeg startet timen med å repetere etos, patos, logos og den retoriske femkanten. Jeg introduserte/repeterte deretter de fem arbeidsfasene, og knyttet dette opp til hvordan de kunne bygge opp, og arbeide med talen. Jeg understrekte for elevene at disse arbeidsfasene, med unntak av memoria og actio også er relevant i skriftlige tekster.

Av de fem arbeidsfasene gikk jeg spesielt nærmere inn på elocutio, her fokuserte jeg på to stilkrav: at språket skal være klart, og at språket skal være passende. Både det at språket skal være klart, og det at språket skal være passende knyttet jeg opp til logos. Her forklarte jeg hvor viktig det er at elevene snakker slik at publikum forstår dem, og at de bruker et språk som er tilpasset publikum. I forbindelse med å snakke passende, snakket jeg også om hvordan de måtte bruke begreper de selv forstår, altså et språk som er tilpasset dem selv, ellers kan de risikere at etos svekkes, for eksempel ved at de bruker begrepene feil (Jor F. E., 2009, ss. 92-95).

For å eksemplifisere dette med klarhet gjennomførte vi en diskusjonsøvelse hentet fra “Vältalaren” av Hans Gunnarson (2004): Jeg presenterte da en liste med ord og ba elevene tenke etter om ordene gav dem negative eller positive assosiasjoner. Lista resulterte i en livlig debatt.

I andre økt gikk vi over til å snakke om bilde og bildeanalyse, som jeg knyttet opp til reklameanalysen som elevene senere skulle fremføre. Her jobbet vi spesielt med skille mellom denotativ og konnotativ beskrivelse av et bilde. Vi gjennomførte så en øvelse hentet fra “Panorama vg1” (2009). Elevene fikk beskjed om å velge seg hvert sitt bilde som de ikke skulle vise til noen. De satt seg så med ryggen til hverandre, to og to. Den ene eleven skulle beskrive bildet, den andre eleven skulle tegne det som ble beskrevet. Øvelsen brukte jeg til å illustrere denotativ analyse, men også som eksempel på hvordan elevene kan beskrive og være presise i en tale. Jeg forklarte for elevene at når de holder en tale, eller en fremføring, så kan de tenke seg at de maler bilder i hodet til den som hører på, og at de da må passe på å male det “rette” bildet.

4.oktober – utlevering av oppgave og vurderingsskjema

Elevene fikk utdelt oppgavetekst til fremføringen (vedlegg 5). Etter å ha gjennomgått oppgaveteksten og forklart denne, leverte jeg ut vurderingsskjemaet som elevene skulle bruke

til å vurdere egne fremføringer. Jeg brukte tiden på å repetere appellformene, og forklare de tilhørende kriteriene.

18. oktober – repetisjon og eget arbeid

Jeg repeterte raskt de retoriske begrepene, spesielt logos og presiserte at dette ville være en del av vurderingskriteriene i fremføringen. Resten av tiden ble brukt på individuelt arbeid med reklameanalyse.

21. oktober - repetisjon og eget arbeid

Timen ble hovedsakelig brukt til å gjennomgå teori rundt reklameanalyse. Siste del av timen brukte jeg på å repetere de fem arbeidsfasene, og knytte disse opp mot elevenes arbeid med fremføringene.

4.4 Undervisning av retorikk i Vg2

Som nevnt er Vg2-klassen en ganske annen klasse enn Vg1-klassen. Elevene i Vg2 klassen er roligere, og uten like mye muntlig aktivitet. Gjennomføringen av undervisningen gikk fortere, uten større avbrytelser.

4.4.1 Oversikt over undervisning

Tid	Tema
To dobbeltøkter	Bli kjent og introduksjon av tema muntlighet
	Teoretisk gjennomgang av appellformene og de fem arbeidsfasene med bruk av eksempler og diskusjon
Fire enkeltøkter	Teoretisk gjennomgang av de appellformene etos, logos, patos
	Dramatisering av retorisk mangel, der

	elevene brukte vurderingsskjemaet til å vurdere hverandre.
	Repetisjon av de tre appellformene etos, logos, patos og gjennomgang av vurderingsskjema
	Utdeling av oppgave og repetisjon av logos
Øvrig undervisning	Repetisjon av etos og logos, samt gjennomgang av teori norrøn litteratur
	Gjennomgang av tentamensoppgave knyttet opp til retorikk
To dobbeltøkter	Eget arbeid med oppgaven

Tabell 3: Oversikt over undervisning i Vg2.

Dobbeltime 19. august – bli kjent og introduksjon

Dette var mitt første møte med denne klassen, og timen ble først og fremst brukt til introduksjon av meg som lærer, elever og fag.

Siste del av timen brukte jeg på å introdusere tema muntlighet. Vi samtalte litt om viktigheten av muntlighet, og jeg introduserte elevene for en uformell muntlig øvelse der de skulle improvisere en tale på to minutter om et tilfeldig tema. Øvelsen er hentet fra Penne og Hertzberg, “Muntlige tekster i klasserommet” (2008). Jeg merket meg fort at elevene ikke var veldig komfortable med å være muntlige i klasserommet, øvelsen bidro likevel til å løse opp spenningen noe. Vi avsluttet med å snakke litt om vurderingskriterier for muntlige fremføringer. Jeg nevnte så vidt begrepet retorikk og den retoriske femkant. Jeg tegnet da opp den retoriske femkant på tavla, og snakket med elevene om hva denne kunne illustrere.

Enkeltime 23. august – etos, logos og patos

Da dette var en enkeltime, ble mye av tiden brukt til teoretisk gjennomgang. Jeg repeterte den retoriske femkant, og introduserte de tre appellformene etos, logos, patos. Jeg gikk deretter nærmere inn på begrepet etos. Jeg gav en kort definisjon, og ba elevene tenke

gjennom hva dette kunne innebære i praksis. Vi tok deretter en brainstorming i fellesskap på tavla. Jeg utdypet med å forklare at det finnes to typer etos: den du har fra før, og den du skaper underveis i talen. For å illustrere gjennomførte vi samme øvelse som i Vg1, hentet fra Penne og Hertzberg, «Muntlige tekster i klasserommet» (2008).

Vi gikk deretter gjennom de tre appellformene på nytt, og snakket om mulige vurderingskriterier innenfor hver. Sammen kom vi fram til mye av det samme som Nancy Lervaag kom fram til i sin masteroppgave “Muntlige fremføringer i et retorisk perspektiv”(2010). Jeg bestemte meg derfor tidlig for å bruke et lignende vurderingsskjema i begge klassene.

Dobbeltime 7. september – etos, logos og patos – eksempler og diskusjon + fem arbeidsfaser

Vi startet med å høre på et radiokåseri. Elevene syntes kåseriet fungerte dårlig, og vi diskuterte hva det var som skapte dette inntrykket, og hva som egentlig kjennetegner en god taler. Jeg hadde deretter en teoretisk gjennomgang der jeg repeterte den retoriske femkant og begrepet etos før jeg gikk nærmere inn på patos og logos. Jeg avsluttet med å gå raskt igjennom de fem arbeidsfasene, og knyttet dette opp til hvordan elevene kan jobbe med å bygge opp taler, men også skriftlige tekster. Jeg la spesielt vekt på inventio og dispositio. I forhold til dispositio snakket vi om hvordan en kunne dele talen inn i fem deler: innledning, hoveddel med tre punkter og avslutning.

Etter den teoretiske gjennomgangen så vi noen eksempler på tre svært forskjellige taler hentet fra panorama (Panorama lærerside), og fulgte samme opplegg som i Vg1, der vi diskuterte de ulike talene.

Vi så deretter Obama sin tale fra 2008, hentet fra youtube.com, og diskuterte om dette var en god eller dårlig tale, og hvorfor. Som en oppfølging til dette leste vi avisartikkelen “hvorfor er han så god” som inneholdt en oversettelse av Obama sin tale, og en analyse av talen. Elevene fikk deretter i oppgave å finne ut hvilke appellformer Obama er god på, og begrunne dette.

Jeg avsluttet med å introdusere en muntlig øvelse for elevene. De ble delt i grupper på fire elever. Oppgaven var å finne en tekst de skulle presentere, og illustrere en retorisk mangel. Elevene fikk i forbindelse med dette utlevert et vurderingsark de skulle vurdere hverandre etter, det samme vurderingsskjemaet som de skulle bruke til å vurdere egne fremføringer senere.

Enkelttime 30. august – dramatisering med retorisk mangel

To grupper fremførte en opplesning med retorisk mangel, altså rollespill. De elevene som ikke fremførte fikk i oppgave å vurdere fremføringen. De kunne bruke vurderingsskjemaet de fikk utlevert forrige gang som utgangspunkt, men hovedoppgaven var å finne ut hvilken retorisk mangel gruppene illustrerte. Gruppe 1 gjennomførte en fremføring der eleven manglet blikkontakt, klassen kom frem til at dette svekket etos. Gruppe 2 gjennomførte en fremføring der eleven manglet blikkontakt, virket usikker, og leste opp fra manus. Elevene ble enige i at dette illustrerte både mangel på etos og patos.

Enkelttime 20. september – repetisjon og gjennomgang av vurderingsskjema

Som en introduksjon til timen startet jeg med et klipp fra YouTube: “blir vi manipulert av politikerne?” (Knutsen, 2010). Dette klippet diskuterte vi i klassen etterpå.

Jeg repeterte deretter appellformene logos, etos og patos. I denne sammenhengen trakk jeg frem vurderingsskjemaet som elevene senere skulle bruke til å vurdere egne framføringer. I skjemaet var de tre appellformene listet under hverandre med tilhørende kriterier som forklarte og gav eksempler på hva hver appellform konkret kunne innebære. Jeg gikk gjennom vurderingsskjemaet og forklarte de tilhørende kriteriene.

Enkelttime 18. oktober – repetisjon og eget arbeid

Jeg leverte ut den muntlige oppgaven til elevene (vedlegg 6) og gikk igjennom denne. Jeg repeterte deretter begrepet retorikk, og gikk nærmere inn på logos. I forbindelse med dette trakk jeg frem vurderingsskjemaet som elevene skulle bruke, og gikk igjennom kriteriene knyttet til logos-begrepet. Elevene fikk resten av tiden til å jobbe med den muntlige oppgaven. De ble oppfordret til å velge en tekst i løpet av denne timen.

Dobbelttime 19. september – repetisjon av etos og logos

Jeg brukte begynnelsen av timen på å repetere begrepet retorikk, og gikk nærmere inn på etos. I forbindelse med dette trakk jeg inn stikkordene i vurderingsskjemaet, og gikk igjennom kriteriene knyttet til etos-begrepet. Jeg gikk deretter gjennom teori om norrøn litteratur, med fokus på norrøne sjangre. Jeg knyttet dette opp mot logos, og poengterte spesielt hvor viktig det er at elevene begrunner og utdyper det de snakker om.

26. oktober – diskusjon om forsvarstale

Elevene hadde en skrive dag i norsk i begynnelsen av oktober. En av oppgavene elevene i Vg2 – klassen kunne velge mellom gikk ut på å lage en forsvarstale for Loke etter at gudene hadde tatt ham i å drepe Balder. Elevene skulle bruke det de kunne om retorikk til å skrive talen. Vi brukte en del av timen på å diskutere denne oppgaven. Elevene fikk i oppgave å tenke seg frem til argumenter innen etos, logos og patos. Jeg repeterte i forbindelse med dette hva de tre appellformene innebar.

Oppgaven var vanskelig, men gjennom diskusjonen tror jeg likevel elevene fikk en økt forståelse for begrepene. De fikk så resten av tiden til å jobbe med fremføringen. Elevene brukte tiden på å lese, analysere og skrive stikkord. De stilte spørsmål underveis, spørsmålene gikk stort sett på hva fremføringen burde inneholde, og hjelp til å tolke og forstå tekstene de hadde valgt.

4.5 Elevenes arbeid med fremføringen

Både Vg1-klassen og Vg2-klassen fikk om lag fem skoletimer til å jobbe med fremføringen. I tillegg fikk de tid til å jobbe med oppgaven dersom vi hadde igjen ekstra tid mot slutten av timene. Mens elevene jobbet brukte jeg tiden på å hjelpe elever i gang, motivere elever til å jobbe litt mer, svare på spørsmål, og komme med forslag til videre arbeid. Jeg skal her se nærmere på hva elevene fokuserte på da de forberedte egne fremføringer.

Da jeg gikk rundt i klasserommet og hjalp, fikk jeg raskt inntrykk av at de aller fleste elevene brukte tiden i klasserommet på å jobbe med innholdet, altså logos, i fremføringen. I vg1-klassen lå fokus på analyse av reklamen, mens i vg2-klassen lå fokus på analyse av de norrøne tekstene.

Dette stemmer godt overens med Frøydis Hertzberg sine funn i delprosjektet “Arbeid med muntlige ferdigheter” (2003). der det viser seg at elevenes forberedelser først og fremst går på innhold, ikke memorering eller actio(s.157-158). Dette er spesielt, fordi det er nettopp disse to siste som representerer muntlighetens særtrekk (ibid.).

En god del av elevene i Vg1-klassen spurte meg om hvordan de skulle analysere reklamen de hadde valgt, eventuelt hva slags virkemidler jeg syntes det var viktig å fokusere på i reklamen. I tillegg brukte noen av elevene lang tid på å finne frem til den rette reklamen, og trengte hjelp til dette. En del elever spurte også om hvordan de best kunne disponere

fremføringen. De aller fleste elevene laget PowerPoint, og en del av dem spurte om jeg kunne se gjennom denne, eller manuset de hadde skrevet.

I Vg2-klassen syntes flere av elevene at de norrøne tekstene var vanskelige, og flere slet med å finne en passende tekst. Jeg hjalp da flere av elevene med å finne gode tekster, samt med å forstå innholdet i tekstene. De aller mest utfordrende tekstene, for eksempel Håvamål, tok vi opp og samtalte om i fellesskap. Utenom dette hjalp jeg elever ved å komme med forslag til hva de kunne fokusere på i fremføringen, hva som kunne være lurt å se etter i den aktuelle teksten de hadde valgt og hva som kunne være typiske sjangertrekk i teksten de hadde valgt. Noen av elevene sendte meg disposisjon til fremføringen på mail og spurte om veiledning.

Da vi satte i gang fremføringene fikk elevene 10 minutter av timen til forberedelse mens jeg satte opp kamera. Flere av elevene i Vg1-klassen brukte denne tiden på å øve gjennom fremføringen, dette observerte jeg ikke i Vg2-klassen.

For å få et mer nyansert og helhetlig bilde av hvordan elevene faktisk jobbet, kan vi se på hva de svarer på spørsmålet: «hva fokuserte du på da du forberedte egen framføring?» i ITL-undersøkelsen:

Kategori	Vg1	Vg2
Memoria/kunne innholdet utenat	6	7
Innhold	3	5
Øyekontakt med publikum	1	3
Snakke høyt og tydelig	1	2
Snakke på en måte som publikum forstår	2	1
Lage en god PowerPoint	3	0

Tabell 4: Elevenes svar på spørsmålet: «hva fokuserte du på da du forberedte egen framføring?»

Elevenes svar viser altså at *memoria* troner høyt på elevenes prioriteringsliste, noe som synes godt i selve framføringene, der flertallet av elevene er dyktige på å framføre uten manus. Til sammen svarer 13 elever at de fokuserte på å kunne innholdet. Disse er jevnt fordelt mellom de to klassene.

Som en god nummer to kommer arbeid med selve *innholdet* altså *logos*. Av 19 elever svarer åtte elever at de fokuserte på innholdet da de forberedte egen framføring. Disse er jevnt fordelt mellom de to klassene. De aller fleste av disse skriver at de fokuserte på innholdet,

men at de samtidig fokuserte på andre ting. Fem av elevene skriver for eksempel at de i tillegg til å fokusere på innholdet, også fokuserte på å kunne innholdet utenat, altså *memoria*.

Det er altså et misforhold mellom hva jeg observerte i klasserommet, og hva elevene rapporterer. Det er litt spesielt å se at ingen av elevene trekker fram arbeid med forståelse av tekstene når de, spesielt elevene i Vg2, har jobbet så mye med nettopp det. Arbeid med *memoria* utgjør en liten del av arbeidet, men oppfattes åpenbart som viktig for elevene. Kanskje fordi det er dette som skiller arbeidet med muntlige tekster fra arbeidet med skriftlige tekster?

En grunn til at arbeid med *memoria* ikke er synlig i klasserommet er nok kanskje at elevene prioriterer arbeid med *logos/innhold* når de er på skolen og kan få hjelp av lærer og medelever. Det er også naturlig å tenke at elevene venter med *memoria* til siste slutt (kanskje dagen før?).

Det er også andre svar som går igjen, men i noe mindre omfang. Fire elever svarer for eksempel at de fokuserte på “øyekontakt med publikum”. Tre elever svarer at de fokuserte på “å snakke høyt og tydelig” og tre elever skriver at de passet på “å snakke på en måte som publikum forstår”. I tillegg svarer tre elever at de fokuserte på å lage en god PowerPoint.

4.6 Fremføringer, egenvurdering og svar på ITL-undersøkelse

I begynnelsen av november var det tid for fremføringer. Da hadde vi jobbet med retorikk siden skolestart i august, men ikke sammenhengende (se oversikt over tidsbruk over). I Vg1 hadde vi i tillegg jobbet med reklame og sammensatte tekster siden uke 39, og i Vg2 hadde vi jobbet med tema “tekster fra middelalderen” fra uke 41. Elevene fikk i god tid beskjed om når fremføringene ville starte. Ca. en måned i forveien fikk de utlevert oppgavetekst sammen med vurderingskriteriene.

Hver elev og hver gruppe fikk utlevert egenvurderingsskjemaet i det de skulle se egen fremføring. Da jeg ikke hadde noen fagdager i denne perioden, ble fremføringene spredt over flere økter i begge klassene. Elevene fikk om lag ti minutter i begynnelsen av hver økt til å samle sammen notater og forberede seg mens jeg gjorde klart utstyret. Denne tiden ble godt

brukt i Vg1-klassen, de elevene som skulle fremføre satte seg ut på gangen og gikk gjennom manus mens jeg forberedte opptaksutstyret.

4.6.1 Rammer for fremføringen

Elevene fikk velge om de ville fremføre individuelt eller i grupper på maks 3. De fikk mellom fem og ti minutter til fremføringen, alt etter hvor mange de var på gruppa. De som fremførte individuelt fikk da maks fem minutter, mens de som fremførte i grupper på tre kunne bruke opp til ti minutter.

4.6.2 Eksempler på gjennomgang av materiale

Det som nå følger (tabell 5) er ett eksempel på de oversiktene jeg har laget på hver enkelt elev/gruppe. Her har jeg skrevet et sammendrag av framføringene, kommentert framføringen med utgangspunkt i vurderingsskjemaet, gjengitt elevenes egenvurdering med mine kommentarer, og elevenes svar på ITL-undersøkelsen med mine kommentarer (for fullstendig oversikt, se vedlegg 7). Elevenes egenvurderinger peker naturlig nok i flere retninger. Det er likevel mulig å se noen trekk som går igjen, og eksempelet i tabell 5 rommer flere av disse trekkene. Eksempler på dette er at elevene holder seg strengt til kriteriene, og svarer svært kortfattet. Det må likevel understrekes at tabell 5 kun er én case, og ikke et forsøk på å sammenfatte resultatene. Flere av de andre elevenes egenvurderinger er for eksempel mer utfyllende enn dette. I senere gjennomgang og diskusjon av funn, vil jeg vise til hele materialet, det vil si alle 19 elevene.

Bjørnar og Aksel

Bjørnar og Aksel er begge fra Vg2. Elevene ligger mellom middels og over middels i norsk muntlig (mer mot 5 enn 4), og jobber bra i faget. Ingen av dem er veldig muntlig aktive i undervisningen, men de bidrar iblant. Elevene fikk en over middels karakter på denne framføringen.

Klasse	Vg2, SSP
Antall fremførere	2 elever
Tema for fremføringen	Presentasjon av Loketretten

Virkemidler	PowerPoint
Varighet	08:35
Fremføring	<p>Innledning</p> <p>Elevene starter med å si hvilken tekst de har valgt. De markerer overgang til hoveddel ved å skifte slide.</p> <p>Hoveddel</p> <p>Aksel trekker frem fakta om teksten: når den ble skrevet ned, hvor den kommer fra, hvem som står bak teksten, hva slags type dikt det er, og hva som er typisk for slike dikt. Han går deretter over til å si noe kort om handlingen, før han går over til å snakke om lyriske virkemidler og form. Her trekker han frem alliterasjon, heiti, kenning og gjentakelser. Eleven forklarer, gir eksempler og forklarer ved noen tilfeller hvorfor virkemidlene er brukt. Bjørnar tar så over og snakker om tema. Deretter sier han noe om særpreg ved Loke før han går over til å snakke om normer i norrøn tid. Han snakker så om bruk av humor.</p> <p>Avslutning</p> <p>Aksel og Bjørnar kommer med en oppsummering av hva de har vært gjennom. Bjørnar sier til slutt: “dette er kildene, takk for oss”.</p> <p>Min kommentar</p> <p><i>Logos:</i> Innholdsmessig er dette en fyldig fremføring. Elevene trekker frem flere sider ved teksten, utdyper, forklarer og gir eksempler. Det blir noe oppramsende enkelte steder, spesielt der de snakker om virkemidler. Enkelte deler er også litt uklare, som da Bjørnar sier dette om tema: “Loketretten er jo en dialog mellom ehh.. en rekke store guder og Loke og vi har tenkt det slik at tema blir det som blir uttrykt utifra dialogen og det viser ulike personlighetene eh hh som hvor Loke viser for eksempel hat, sinne, sjalusi, kan trekkes inn som litt sånn hovedpoeng, og</p>

	<p>fokuset er jo å få fram et bilde av åssen ehh disse gudene ser ut”.</p> <p><i>Etos:</i> Begge virker godt forberedt. Aksel innleder, han har med seg manus, men bruker dette lite. Bjørnar har ikke med seg manus, men bruker PowerPoint aktivt som støtte. De gir inntrykk av å ha gjort stoffet til sitt eget ved å bruke ord som “vi har tenkt det slik at” og “vi har tolket det på den måten”. Etos svekkes likevel noe ved at fremføringen tidvis virker noe oppramsende, da spesielt når elevene snakker om virkemidlene. Her ligner elevenes fremføring også veldig på de andres fremføring, der de samme virkemidlene trekkes frem: heiti, kenning og bokstavrim.</p> <p><i>Patos:</i> Aksel og Bjørnar starter med å se mot publikum, og smiler. Aksel har klar blikkontakt med publikum, men snakker noe til PowerPoint i blant. Eleven bruker armer aktivt og gestikulerer, snakker i et bra tempo med klar stemme. Bjørnar snakker noe fort i blant, slik at det kan være vanskelig å få med seg hva han sier.</p> <p>Begge har blikkontakt med publikum i det de avslutter, om enn noe kort, og slutten er tydelig.</p>
Egenvurdering	<p>Elevene så fremføring på storskjerm i klasserommet da de vurderte.</p> <p>Aksels vurdering av logos: Eleven svarer på stikkordene: <i>Holder seg til saken:</i> “Ja”. <i>Relevant:</i> “Ja”. <i>Utfyllende:</i> “Ja”. <i>Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap:</i> “Ja”.</p> <p>Bjørnars vurdering av logos: Eleven svarer på stikkordene: <i>Holder seg til saken:</i> “Ja”. <i>Relevant:</i> “Ja”. <i>Utfyllende:</i> “Ja”. <i>Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap:</i> “Ja”.</p>

	<p>Aksels vurdering av etos: Eleven svarer stort sett bare på stikkordene: <i>God forberedt:</i> “Kunne det utenat”. <i>Kan innholdet:</i> “Ja”. <i>Gjort stoffet til sitt eget:</i> “Ja”. <i>Bruker fakta og henviser til disse:</i> “Ja, f.eks. alliterasjon.” <i>Overbevisende:</i> “Ja”.</p> <p>Bjørnars vurdering av etos: Eleven svarer stort sett bare på stikkordene: <i>Godt forberedt:</i> “Ja”. <i>Kan innholdet:</i> “Ja, alt utenat”.</p> <p>Aksels vurdering av patos: Eleven svarer stort sett bare på stikkordene: <i>Engasjement:</i> “Ja, vifter med hendene☺” <i>Variasjon:</i> “Ja”. <i>Kroppsspråk:</i> “Bra viser på PowerPoint”. <i>Stemme:</i> “Bra”. <i>Blikk:</i> “Bra”. <i>Virkemidler er passende til oppgaven:</i> “Ja”.</p> <p>Bjørnars vurdering av patos: Eleven svarer stort sett bare på stikkordene: <i>Engasjement:</i> “Ja bevegelser og viser til PP”. <i>Kroppsspråk:</i> “Bra”. <i>Stemme:</i> “Tydlig”. <i>Blikk:</i> “mot publikum”. <i>Virkemidler er passende til oppgaven:</i> “Ja”.</p> <p>Min kommentar: Egenvurderingene er kortfattede og sier egentlig svært lite annet enn at elevene tilsynelatende er svært fornøyd med egen presentasjon. Etter min mening er det områder i framføringen som kunne vært bedre. Aksel kan jobbe med å gjøre stoffet til sitt eget, og Bjørnar kan jobbe med å uttrykke seg klarere. Ikke noe av dette nevnes av elevene, kanskje er dette forbedringsområder det kan være vanskelig å legge merke til på egenhånd.</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet Aksel: “Har lært om de retoriske virkemidlene etos, patos og logos.”</p> <p>Hva har eleven lært om muntlighet Bjørnar: “Jeg har lært vesentlig mer om de retoriske virkemidlene etos patos og logos.”</p>

Samtidig som jeg har blitt mer bevist på å bruke disse inn i framføringer.”

Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring?

Aksel: “Bruke mine egne ord når jeg skrev fremføring og ikke bruke manus når jeg hadde den foran klassen.”

Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring?

Bjørnar: “De retoriske virkemidlene”

Er det nyttig med kunnskap om retorikk Aksel: “Ja det er viktig å ha kunnskap om retorikk, for å fange publikum sin oppmerksomhet, og for å ha en best mulig fremføring.”

Er det nyttig med kunnskap om retorikk Bjørnar: “Det er en fin oppskrift på å holde en god fremføring, det gir også en trygghet når du står der oppe og er i en muntlig situasjon når du har dette i bakhodet.”

Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? Aksel: “Så at jeg beveget hendene mye når jeg forklarte ting. Tenkte ikke over det når jeg hadde fordraget. Ellers ikke så mye.”

Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak?

Bjørnar: “Jeg fikk et inntrykk om hvordan jeg selv holder foredrag. Det ble lettere å se ting du gjorde bra og ting du eventuelt kunne gjort bedre. Jeg føler også at det er bedre enn en skriftlig tilbakemelding. Det viser også hvordan mitt eget kroppsspråk er og det er lettere å huke bort uvaner.”

Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Aksel: “Jeg tenkte på kroppsspråket, innlevelse og fri fra manus.”

	<p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Bjørnar: “Jeg følte det ble lettere å vurdere seg selv.”</p> <p>Min kommentar: Begge elevene gir uttrykk for at de har lært noe, de er også positive til bruk av retorikk i forbindelse med muntlig. Likevel er svarene lite konkrete, hva er det egentlig de har lært om etos, logos og patos? Svarene i ITL-undersøkelsen viser dermed samme tendens som svarene i egenvurderingen, de bærer preg av å være korte, og lite konkrete.</p> <p>Da det gjelder opptak av framføringer gir Aksel uttrykk for at han ikke fikk så mye ut av dette. Bjørnar skriver at han lettere kunne se hvilke uvaner han måtte luke bort, hvilke uvaner dette er, nevnes ikke.</p>
--	---

Tabell 5: Case

4.7 Funn i undersøkelsen

I denne delen av kapittelet skal jeg si noe om hva jeg har funnet i undersøkelsen, og hvordan jeg mener jeg kan svare på den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble stilt i begynnelsen av oppgaven.

Den overordnede problemstillingen er som følger: **Hvordan vurderer et utvalg elever i vg1 og vg2 bruk av retorikk i egne fremføringer?**

Knyttet til dette ønsker jeg også å svare på følgende spørsmål:

1. Hva kan disse egenvurderingene si meg om elevens forståelse av de retoriske begrepene etos, logos og patos?
2. Hva tenker elevene om fokus på retorikk i fremføringer?
3. Hva får elevene ut av å se egne fremføringer på film?

Hovedmaterialet mitt består av opptak av elevenes fremføringer, egenvurderinger og svar på ITL-undersøkelse. I det følgende vil jeg først svare på forskningsspørsmålene før jeg sier noe

om den overordnede problemstillingen. Det er likevel viktig å legge merke til at funnene går noe over i hverandre.

4.7.1 Forskningsspørsmål 1

Hva kan egenvurderingene si meg om elevers forståelse av de retoriske begrepene etos, logos og patos?

Egenvurderingene viser meg først og fremst at flere av elevene har innsikt i egne framføringer. De aller fleste elevene viser god evne til å se positive sider ved egne framføringer. Omtrent halvparten av elevene peker også på sider ved egne framføringer som kunne vært bedre:

Anne skriver på vurdering av logos: «kunne vært litt mer klar i fremstillingen og utdypet enkelte ting.»

Aleksander: Skriver på vurdering av etos at han «Kunne vært bedre» forberedt og på vurdering av patos skriver han om kroppsspråk: «ikke så bra». På blikk skriver han «litt for mye på ark».

Noen av elevene viser i tillegg til dette også tydelige tegn i egenvurderingen på at de har lært noe om retorikk:

Maria skriver på vurdering av logos: «Ja, men på en litt usaklig måte kanskje, men da blir det PATOS hvertfall. Ehh, kanskje ikke så mye FAGUTTRYKK.. Men veldig ungdommelig språk da og det er jo ungdommer som hører på.»

Frøya skriver på vurdering av patos: «følte vi hadde kontakt med publikum».

Mari Skriver på vurdering av logos: «Kunne kanskje hatt med flere faguttrykk, men jeg føler vi beviste at vi hadde kunnskap om reklamen.»

Felles for de tre svarene over er at de løsriver seg fra kriteriene i egenvurderingsskjemaet, og at de til en viss grad ser kriteriene i sammenheng med appellformene. Maria forsvarer for eksempel sin utstrakte bruk av humor med at «da blir det PATOS hvertfall», med det viser hun til at patos dreier seg om å spille på mottakerens følelser. Frøya sitt svar kan tyde på en forståelse for at patos generelt dreier seg om å få kontakt med publikum.

Utover disse svarene er det likevel få av elevene som løsriver seg fra kriteriene. Det er for eksempel få av elevene som ser kriteriene i sammenheng med appellformene. De aller fleste sier for eksempel lite om de bruker kroppsspråket til å engasjere mottakeren. I stedet vurderer de kroppsspråket som bra eller ikke bra:

Ingers vurdering av patos: Eleven krysser av for “engasjement. Variasjon. Kroppsspråk. Stemme.” På stikkordet “blikk” skriver hun “nei.”

Aksels vurdering av patos: Eleven svarer stort sett bare på kriteriene: Engasjement: “Ja, vifter med hendene☺” Variasjon: “Ja”. Kroppsspråk: “Bra viser på PowerPoint”. Stemme: “Bra”. Blikk: “Bra”. Virkemidler er passende til oppgaven: “Ja”.

Det samme gjelder de andre appellformene. Det er få av elevene som eksplisitt vurderer hvor vidt de evner å belære mottakeren, eller hvor vidt de fremstår som troverdige. Det ser altså ut til at flere av elevene vurderer framføringene som hvilke som helst andre framføringer, uten å se det i sammenheng med retorikken. Kriteriene vurderes løsrevet fra appellformene, noe som for eksempel synes når elevene krysser av, eller skriver “ja” eller “nei” på kriteriet kroppsspråk.

Det er heller ingen av elevenes egenvurderinger som kan karakteriseres som veldig utfyllende, noe som kan gjøre det vanskelig å trekke klare slutninger om elevenes forståelse og innsikt. Det kan jeg nok heller ikke forvente, da egenvurderingsskjemaene ikke legger opp til dette. Jeg kan likevel gjøre et grovt skille mellom elever som svarer noe utfyllende, og elever som svarer svært kortfattet. Da viser det seg at over halvparten av elevene svarer svært kortfattet på egenvurderingen. Her er noen eksempler fra begge kategorier:

Bjørn: på vurdering av logos skriver han: “holder seg til saken. Relevant. Kunne vært litt mer utfyllende. Noen faguttrykk.” På vurdering av etos skriver han: “Godt forberedt, og kan innholdet. Gjort stoffet til mitt eget. Bruker fakta og henviser litt til dette i kilder. Overbevisende.»

Astrid: På vurdering av logos skriver eleven: Holder seg til saken: “Ja”. Relevant: “Vil si det”. Utfyllende: “Til tider”. Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap: “Ja”. På vurdering av etos skriver hun: Godt forberedt: “Jupp”. Kan innholdet: “Ja, jeg følte jeg kunne det.” Gjort stoffet til sitt eget: “Ja”. Bruker fakta og henviser til disse: “Ja”. Overbevisende: “Tror det”.

Mari: På vurdering av logos skriver hun: “Vi holder oss ganske mye til saken. Stoffet vårt er relevant. Vi har en ganske utfyllende argumentasjon, men burde kanskje hatt med bedre meninger om reklamen. Kunne kanskje hatt med flere faguttrykk, men jeg føler vi beviste at vi hadde kunnskap om reklamen.” På vurdering av etos skriver hun: “Godt forberedt. Kan innholdet såpass mye av vi kan snakke om og rundt temaet. Mye egne meninger og tolkninger. Henviser til ordtakene i reklamen – bruker fakta og henviser til disse.” På vurdering av patos skriver hun: “Viser engasjement, smiler. Variasjon, positivt engasjement. Bruker kroppsspråk, står godt og trygt, bruker hendene. Ser opp, henvender oss ut til publikum og ikke så mye på dataen eller hverandre.”

Bjørn og Astrid sine egenvurderinger er eksempler på kortfattede egenvurderinger, der det er vanskelig å si noe om hva elevene egentlig har forstått av retorikk. Bjørn svarer i form av å gjenta kriteriene i egenvurderingen, mens Astrid svarer i form av å skrive korte svar som «ja». Mari sin egenvurdering er et eksempel på en av de mer utfyllende egenvurderingene. Mari løsriver seg i større grad fra kriteriene, og gir eksempler, dette gjelder spesielt vurdering av patos.

Jeg finner både gutter og jenter i begge kategorier, men mens det omtrent er like mange gutter som jenter i kategorien med kortfattede svar, så dominerer jentene helt klart i kategorien med utfyllende svar. Jeg finner også en viss overvekt av studiespesialiserende elever i kategorien med utfyllende svar, mens det omtrent er likt fordelt i kategorien med kortfattede svar.

Mens det generelt er noe vanskelig å lese elevenes forståelse for retorikk ut av egenvurderingene, viser over halvparten av elevene i ITL-undersøkelsen at de har forstått vesentlige sider ved faget:

Frøya: “(...)Jeg har lært mere om ting som ikke passer seg og si og hva man burde få med. jeg har også lært hvordan man skal "fenge publikum" jeg har lært hvordan jeg burde fremstille meg for og virke troverdig. dette er nyttig fordi da hvet jeg hva jeg skal tenke på og ta hensyn til når jeg lager presentasjoner, i andre fag også.”

Jakob: “Dette halvåret har det blitt mye fokusert på muntlighet. Vi har lært mye om ethos (troverdighet), patos (følelser) og logos (Logikk).”

Janne: “Jeg har lært at muntelighet kan være veldig mye mer enn bare å snakke, men at man bruke virkemidler som gjør at man øker sin troverdighet, jordnærhet og "båndet" mer med publikum. Dette er Logos, Pathos Ethos.”

Frøya er en av de elevene med en kortfattet egenvurdering, men som likevel viser tendenser til en forståelse av retorikk i egenvurderingen. I ITL-undersøkelsen kommer dette bedre fram, her viser hun at hun har lært noe sentralt om retorikk: hun har lært om å “fenge publikum” hvordan hun skal “virke troverdig”, og ikke minst ser hun at det hun har lært om retorikk kan være nyttig i andre fag enn bare norsk. Jakob kan peke på hovedessensen innen hver appellform, noe som ikke kommer frem i hans egenvurdering, som i likhet med flere av elevenes egenvurderinger bærer preg av å bestå av korte svar på kriteriene. Jannes egenvurdering er også kortfattet, men i ITL-undersøkelsen peker hun blant annet på at muntlighet handler om mer enn bare det å snakke, en skal også nå ut til et publikum, og at dette er Logos, pathos og ethos.

Rundt halvparten av elevene svarer likevel lite konkret og kortfattet også i ITL-undersøkelsen:

Bjørn: “Det er viktig å være muntlig, og de forskjellige virkemidlene man bruker i muntlig tale: Patos, Logos og Etos.”

Astrid: “Jeg har lært om hvordan jeg skal formulere meg selv ++ jeg har lært om etos, logos og pathos.”

Nå er det viktig å påpeke vanskeligheten av å kvantifisere et slikt materiale, og at kategoriene flyter over i hverandre. Flere av elevene skriver for eksempel svært kortfattet, men viser likevel gjennom svaret at de har fått med seg noe innen retorikk. Jakob er et eksempel på dette:

Jakob: “Dette halvåret har det blitt mye fokusert på muntlighet. Vi har lært mye om ethos (troverdighet), patos (følelser) og logos (Logikk).”

Svaret viser at Jakob har fått med seg de tre appellformene, samt betydningen av disse, likevel såpass lite konkret at det egentlig sier lite om Jakobs egentlige forståelse av faget.

Egenvurderingene viser altså at noen elever har fått med seg vesentlige sider ved faget retorikk, men fordi egenvurderingene ofte er kortfattede og lite konkrete, er det vanskelig å få

et godt nok bilde av elevenes forståelse. ITL-undersøkelsen er med på å gi et mer nyansert bilde. Undersøkelsen tyder på at over halvparten har fått med seg vesentlige sider ved faget. Det at svarene også her er kortfattede og lite konkrete, kan likevel tyde på at elevene fortsatt har mye igjen å lære.

4.7.2 Forskningsspørsmål 2

Hva tenker elevene om fokus på retorikk i fremføringer?

For å finne ut av hva elevene tenkte om fokus på retorikk, stilte jeg et direkte spørsmål i spørreundersøkelsen på ITL: “Syns du det er nyttig å ha kunnskap om retorikk ved muntlige fremføringer/i muntlige situasjoner? Hvorfor/hvorfor ikke?” Ved gjennomlesing ser jeg at samtlige elever i undersøkelsen svarer at de synes kunnskap om retorikk er viktig:

Anne: “Det er nyttig!”

Bjørn: “Ja, da er det lettere å påvirke i muntlige situasjoner og forstå når andre gjør *det*.”

Ellen: “Ja, det er nyttig for å kunne virke så overbevisende og troverdig som mulig.”

Det varierer stort hva elevene trekker frem som årsaker til at retorikk er viktig. Veldig mange av elevene trekker frem at det er nyttig for å gjøre talen bedre:

Christian: “Ja jeg synes det er svært nyttig fordi man da får et bilde på hvordan man faktisk skaal fremføre et stoff.”

Bjørnar: “Det er en fin oppskrift på å holde en god fremføring”

Det er også mange av elevene som peker på retorikk som et viktig hjelpemiddel for å nå mottakeren:

Astrid: “Det er jo nyttig å vite hva du skal si og si av kroppsspråk for å fange publikum”

Janne: “Retorikk øker sjansene for å du treffer det publikum vil ha, og at du samtidig greier å formidle det man ønsker.”

Flere av elevene ser også sammenheng mellom vurderingskriteriene som er gitt i forbindelse med retorikk, og vurderingskriterier de har jobbet med i forbindelse med muntlig tidligere:

Christian: “Ja jeg synes det er svært nyttig (...) samtidig føler jeg at jeg har gjort det mange ganger tidligere...”

Anne: “Vurderingskriteriene i muntlige fremføringer bygger dessuten stort sett på retoriske evner. Alt i fra å presentere et faglig innhold, godt forberedt med engasjement for å kunne lære bort og overbevise tilhørerne”.

Daniel: “(...)Jeg mener de fleste i klassen hadde en forståelse av retorikk og hva som var viktig uten kjennskapet til begrepene og definisjonene. (...)”

Oppsummert virker elevene positive til retorikken, svarene flere av elevene gir viser også forståelse for hva retorikken er.

4.7.3 Forskningsspørsmål 3

Hva får elevene ut av å se egne fremføringer på film?

For å svare på dette spørsmålet må jeg kombinere svar fra egenvurderingen og svar som elevene har gitt i ITL-undersøkelsen. Fra ITL-undersøkelsen er det spesielt de to siste spørsmålene: “**Hva fikk du ut av å se egen fremføring på opptak?**” og “**Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring**” som kan bidra til å gi svar på dette.

De aller fleste elevene er positive, og mener de har fått noe ut av å se egen framføring på film:

Stine: Jeg så hvordan det var å være publikum for meg selv på en måte. Hvordan andre oppfatter av hvordan jeg fremfører. Jeg må definitivt ikke snakke så fort, for jeg har god tid. Og jeg synes jeg så litt stresset ut (som jeg var) og jeg så at jeg må tenke mer på kroppsspråk + være litt gladere og engasjerende når jeg fremfører.

Bjørnar: Jeg fikk et inntrykk om hvordan jeg selv holder foredrag. Det ble lettere å se ting du gjorde bra og ting du eventuelt kunne gjort bedre. Jeg føler også at det er bedre enn en skriftlig tilbakemelding. Det viser også hvordan mitt eget kroppsspråk er og det er lettere å huke bort uvaner.

Aleksander: Jeg fikk en realistisk oppfatning om hvordan jeg står og snakker under en presentasjon. (...) Særlig kroppsspråket kommer tydelig frem på film. Jeg så at jeg fiklet litt med arket og så litt for mye ned og opp på powerpointen.

Et fellestrekk ved disse svarene er at alle nevner kroppsspråket. Aleksander kommenterer dette spesielt, og skriver at kroppsspråk blir spesielt tydelig på film. I tillegg er det flere som nevner blikkontakt og stemmebruk. Sara skriver at: "(...) jeg kunne høre og se uvaner, språkbruk og kroppsbud. Dette kan jeg bruke videre.", Christian skriver at: «Jeg ble mer oppmerksom på øyekontakt og kroppsspråket mitt.», og Daniel skriver at:

Det mest interessante i opptaket var om stemmebruk, både volum og toneleie. Blikkontakt kommer også veldig tydelig fram, selv om man kanskje merker dette like godt selv som på film. Uansett – stemmen er annerledes når en hører seg selv på film enn det man selv hører. Toneleiet er noe jeg føler jeg kunne ha forbedret da et 10 minutters foredrag ikke alltid er like spennende å høre på når foreleseren ikke er 100 % engasjert!

På egenvurderingsskjemaet er kriteriene kroppsspråk, stemme og blikk plassert under patos, og det er ofte på vurdering av patos at elevene har vært mest konkrete i vurderingen av egen fremføring. Dette kommer særlig fram dersom en sammenligner patos med logos. Svært mange elever svarer kun kort på de tilhørende stikkordene når de vurderer logos. Sara skriver for eksempel på vurdering av logos at: "Du får avgjøre om jeg snakket utfyllende og bruker faguttrykk". Hun uttrykker med andre ord en tydelig usikkerhet når hun vurderer logos. På patos vurderer hun slik: "Kroppsspråk, ja! Ser ut til publikum. Snakket høyt." Astrid svarer stort sett bare på stikkordene ved vurdering av logos: Holder seg til saken: "Ja". Relevant: "Vil si det". Utfyllende: "Til tider". Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap: "Ja". Det samme gjelder Astrids vurdering av etos: Godt forberedt: "Jupp". Kan innholdet: "Ja, jeg følte jeg kunne det." Gjort stoffet til sitt eget: "Ja". Bruker fakta og henviser til disse: "Ja". Overbevisende: "Tror det". På patos er eleven mer konkret: "Litt lite engasjement (?). Snakker høyt og tydelig. God blikkontakt med publikum." Aleksander vurderer logos ved å svare på de tilhørende stikkordene: Holder seg til saken: "bra". Relevant: "Ja". Utfyllende: "Helt greit". Faguttrykk: "Noen". På patos skriver han noe mer konkret: Kroppsspråk: "Ikke så bra, fingra litt med arket". Stemme: "Høy stemme". Blikk: "Litt for mye på ark."

Noe av poenget med at elevene skulle få se egen fremføring på film var at de skulle vurdere fremføringen fra et publikumsperspektiv. Det å vurdere egen fremføring ut fra et publikumsperspektiv kan være nyttig for å gjøre elevene bevisst på hva som egentlig er målet med fremføringene: å formidle, engasjere og berøre et bestemt publikum (Andersen, 1995, s. 42). Om elevene klarte å vurdere fremføringen ut fra et publikumsperspektiv varierte veldig. Elevene har jobbet med prosjektet over lengre tid, og etter fremføringen har de naturlig nok visse tanker om hvordan fremføringen har gått. Flere av elevene ser ut til å bringe noen av disse forestillingene med seg inn i egenvurderingen. Aleksander skriver for eksempel på vurdering av etos at han kan innholdet, mens på vurdering av patos skriver han at blikket var “litt for mye på ark”. Disse to vurderingene henger ikke helt sammen, og viser at han kanskje glemmer publikumsperspektivet ved vurdering av etos. For dersom eleven har blikket for mye på ark, eleven leste opp hele fremføringen, gir han ikke publikum inntrykk av at han “kan innholdet”. Et annet eksempel er Stine som gjennomgående ser bort fra publikumsperspektivet. På logos skriver hun blant annet “Jeg brukte masse tid på å sette meg inn i reklamen (...)”, på vurdering av etos skriver hun: “Jeg øvde masse i forveien (...)”. Og på vurdering av patos skriver hun: “Jeg synes reklamen var veldig morsom, og var derfor gøy å jobbe med, og å fremføre (...)” Frøya svarer stort sett på kriteriene. På spørsmål om hun kan innholdet skriver hun for eksempel “Ja men kan aldri få øvet nok.” Ellen har en god fremføring, som er fyldig og virker godt forberedt. Hun er også relativt fri fra manus, men manus virker pugget, og fremføringen virker opplesende. Ellen smiler lite, og står rett opp og ned gjennom hele fremføringen. Likevel skriver hun på patos at hun er engasjert. Det er mulig at eleven selv er engasjert, men det er vanskelig å se dette ut i fra et publikumsperspektiv.

Når elevene ser opptaket av egen framføring, og vurderer seg selv, vurderer de altså ikke bare det de ser, de trekker samtidig inn tanker om egen innsats, og forestillinger om hvordan de på forhånd mente at framføringen skulle gå. Dette er ganske naturlig, særlig med tanke på at elevene akkurat har framført når de vurderer hvordan det har gått.

Oppsummering

De aller fleste elevene er positive til å ha sett egen fremføring på film, og mener de har fått noe konkret ut av det. Dersom vi sammenligner de tre appellformene, ser det ut til at elevene har lært mest om eget kroppsspråk, blikkontakt og stemmebruk ved å se egen fremføring på opptak, selv om dette også helt klart varierer. Dette kommer frem både i ITL-undersøkelsen

der flere elever skriver at det var dette de lærte mest om, og i selve egenvurderingen, da det er patos de aller fleste elevene vurderer mest konkret. Det elevene vurderer minst konkret er logos. Flere av elevene ser også ut til å ha litt vanskeligheter med å vurdere fremføringen ut i fra et publikumperspektiv, det vil si at de trekker inn egen innsats i vurderingen.

4.7.4 Overordnet problemstilling

Den overordnede problemstillingen er som følger:

“Hvordan vurderer et utvalg elever i vg1 og vg2 bruk av retorikk i egne fremføringer?”

Ved gjennomlesing av materialet ser jeg at svært mye kan sies om nettopp dette. Jeg vil trekke frem noen av funnene her, og diskutere disse nærmere i neste kapittel. Det er klart at vurderingene varierer fra elev til elev, jeg vil her fokusere på hovedtendensene.

Ser elevene mulighet for forbedring?

I undersøkelsen ser jeg at godt over halvparten av elevene peker på sider ved egen framføring som kunne vært bedre:

	Etos	Patos	Logos
Egenvurdering	<p>Anne: usikker</p> <p>Christine: kan innholdet greit, usikker</p> <p>Inger: kan ikke innholdet</p> <p>Janne: kunne vært mer overbevisende.</p> <p>Jakob: Er egentlig godt forberedt, kan egentlig innholdet, er ikke overbevisende.</p> <p>Astrid: Tror hun er overbevisende</p>	<p>Christian: sliter litt med kroppsspråket</p> <p>Maria: litt dårlig kroppsspråk og litt lite variasjon</p> <p>Astrid: Litt lite engasjement (?)</p> <p>Inger: Ingen blikkontakt</p> <p>Aleksander: Ikke så bra kroppsspråk, og lite blikkontakt</p> <p>Jakob: Prøvde å være engasjert, prøvde å variere, «grå» stemme.</p>	<p>Anne: kunne vært klarere og utdypet enkelte ting</p> <p>Bjørn: Kunne vært mer utfyllende</p> <p>Sara: Surrer mye. Overlater til meg å vurdere hvor vidt det er utfyllende eller ikke.</p> <p>Maria: Ikke så mye faguttrykk, og noe usaklig.</p> <p>Frøya: Fler faguttrykk og mer utfyllende</p> <p>Astrid: Mer</p>

			<i>utfyllende</i> Janne: Mer faguttrykk Mari: Mer meninger om reklamen og mer faguttrykk Aleksander: Mer utfyllende og fler faguttrykk Jakob: Mer utfyllende og fler faguttrykk
ITL-undersøkelse	Frida: Må ta mer pauser og lære alt utenat. Aleksander: Kunne ikke teksten bra nok	Bjørn: Snakker rart Daniel: monoton stemmebruk Sara: hadde uvaner i kroppsspråk. Mari: Burde hatt bedre blikkontakt Aleksander: Blikkontakt Stine: Må roe ned, og ha et mer engasjerende kroppsspråk.	

Tabell 6: Oversikt over hva elever trekker fram som forbedringspotensial.

Av tabell 6 ser vi at flertallet av elevene trekker fram forbedringspotensiale innenfor logos, men at forskjellen mellom de tre appellformene ikke er så stor. Innenfor logos peker en del av elevene på at framføringen kunne vært mer utfyllende, uten å si så mye mer om det, resten peker på at de har for lite fagbegrep. Innenfor patos er vurderingene noe mer varierte, der elevene peker på alt fra bruk av blick til variasjon i framføringen. Innenfor etos skriver elevene enten at de virker usikre, at de ikke kunne innholdet, eller at de kunne vært mer overbevisende.

Janne og Mari undervurderer etter min mening egen framføring. Det samme gjelder Jakob, Jakob har nok kjent på en veldig nervøsitet, men denne nervøsiteten var ikke så tydelig som

han tydelig mener. Astrid trekker fram forbedringspotensiale, men modererer seg i form av å stille spørsmål. På spørsmål om hun er overbevisende skriver hun for eksempel: «tror det?» På spørsmål om engasjement skriver hun: «litt lite engasjement (?)». Det samme gjelder Christine. Sara gjør det samme da hun skriver på logos at «Du får avgjøre om jeg snakket utfyllende og bruker faguttrykk.».

Noen elever er også litt vanskelig å plassere fordi de bruker ord som «helt greit», «ganske greit» og «egentlig». Dette gjelder spesielt Astrid, Christine, Aleksander og Jakob. Jakob skriver for eksempel at han «egentlig» kan innholdet og at han «egentlig» er godt forberedt. Astrid skriver at framføringen «tid tider» er utfyllende. Disse har jeg valgt å trekke inn i tabellen, selv om det er litt usikker på om de egentlig har vurdert dette som områder som kan forbedres.

Bildet endrer seg noe dersom vi ser på elevenes svar i ITL-undersøkelsen. Her dominerer patos, der elevene skriver om forbedring av kroppsspråk, blikkontakt og stemmebruk. Som vi ser er det også noen elever som trekker fram forbedringspotensiale her, som ikke gjør det i egen vurderingen.

Holder seg til kriteriene

Som jeg allerede har vært inne på holder flertallet av elevene seg strengt til kriteriene i egen vurderingsskjemaet, og svarer relativt fragmentarisk på disse kriteriene, jeg skal her trekke fram noen eksempler:

Bjørns vurdering av logos: “Holder seg til saken. Relevant. Kunne vært litt mer utfyllende. Noen faguttrykk”

Bjørns vurdering av etos: “Godt forberedt, og kan innholdet. Gjort stoffet til mitt eget. Bruker fakta og henviser litt til dette i kilder. Overbevisende.”

Bjørns vurdering av patos: “Engasjert. Variasjon i språket. Fint kroppsspråk, snakker høyt og tydelig, har blikkontakt. Viser virkemidler for sagaer.”

Frøyas vurdering av logos: Holder seg til saken: “Ja det syns jeg”. Relevant: “Det vi snakket om var vertfall ikke usakelig.” Utfyllende: “Nja... kunne vært bedre” Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap: “Noe, vi kunne ha brukt mer.”.

Frøyas vurdering av etos: Godt forberedt: “Ja”. Kan innholdet: “Ja men kan aldri få øvet nok.” Gjort stoffet til sitt eget: “Det syntes jeg.” Bruker fakta og henviser til disse, overbevisende: “Ja!”.

Frøyas vurdering av patos: Engasjement: “Japp!” Variasjon: “Litt men ikke mye.” Kroppsspråk: “Absolutt.” Stemme: “Klart og tydelig syntes jeg.” Blikk: “Følte at vi hadde kontakt med publikum.” Virkemidler som er passende til oppgaven: “Litt”..

Ingers vurdering av logos: Eleven har krysset av for “holder seg til saken” og “utfyllende”.

Ingers vurdering av etos: “Kan ikke helt innholdet bruker mye manus”.

Ingers vurdering av patos: Eleven krysser av for “engasjement. Variasjon. Kroppsspråk. Stemme.” På stikkordet “blikk” skriver hun “nei.”

Vurderer kortfattet

Av eksemplene over er det også tydelig at flertallet av elevene også vurderer egne fremføringer svært kortfattet og lite konkret. Med det mener jeg at elevene sjelden gir eksempler. Flere svarer bare “ja”, “nei” eller gir andre kortsvar, og noen få krysser bare av på de kriteriene de mener de har oppfylt:

Astrids vurdering av logos: Holder seg til saken: “Ja”. Relevant: “Vil si det”. Utfyllende: “Til tider”. Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap: “Ja”

Christines vurdering av logos: Eleven har krysset av for “holder seg til saken” og “utfyllende”.

Daniels vurdering av etos: “Eget stoff, bruker kilder til å utfylle”

Elevers vurdering i forhold til min vurdering

Logos

Dersom vi ser på egenvurderingen alene, og ikke trekker inn ITL-undersøkelsen, så er det innenfor logos at de aller fleste elevene trekker fram forbedringspotensiale. De aller fleste trekker da fram at framføringen kunne vært mer utfyllende, og at de kunne hatt fler fagbegrep. Disse vurderingene stemmer stort sett overens med mine vurderinger, men noen av elevene

undervurderer etter min mening egen framføring. Noen av elevene vurderer også litt uklart, da de bruker begreper som «til tider» og «tror det».

Elevene er videre flinke til å se positive sider ved egne framføringer, alle elevene har trukket frem noe positivt innenfor logos som også stemmer overens med mine oppfatninger av hvordan de gjorde det:

Daniel: “Beskriver sagaen generelt og sammenligner det i forhold til Beowulf.”

Ellen: “(...)Prater veldig utfyllende. Viser kunnskap og forståelse. Mye faguttrykk.”

Mari: “Vi holder oss ganske mye til saken. Stoffet vårt er relevant. Vi har en ganske utfyllende argumentasjon”

Det som er interessant er at svært få elever trekker fram forbedringspotensiale dersom det ikke er nevnt som kriterier i egenvurderingen. Både Ellen, Frida og Bjørnar har for eksempel uklare deler i framføringen, men nevner ikke dette i egenvurderingen. Frøya, Maria, Jakob og Stine kunne alle ha jobbet med strukturen, men nevner ikke dette i egenvurderingen, dette til tross for at det særlig hos Maria og Frøya er tydelig at framføringen er noe rotete. Felles for disse punktene, altså en klarere struktur, og et klart forståelig innhold, er altså at de ikke eksplisitt nevnes som kriterier under logos i egenvurderingen, og da blir de heller ikke trukket fram av elevene, som nevnt tidligere er det jo nettopp et kjennetegn for elevenes egenvurderinger at de holder seg strengt til kriteriene. Dette er likevel punkter som har mye å si for logos, og som er viktig for at saken skal komme godt nok fram.

Det er også flere av elevene som unngår å trekke fram forbedringspotensiale selv om det er nevnt som kriterier i egenvurderingen. Det er for eksempel flere av elevene som skriver bekreftende på at alt i framføringen er relevant, der min oppfatning er en annen. Et eksempel er Christian og Daniel som skriver at alt i framføringen er relevant, men etter min mening er et handlingsreferat på 4 min ikke relevant i en slik framføring. Det er også noen elever som skriver bekreftende på at framføringen er utfyllende, der min oppfatning er en annen.

I sum ser det altså ut til at enkelte av kriteriene innenfor logos kan oppfattes som vanskeligere å vurdere. Elevene peker på at framføringene kunne vært mer utfyllende og at de kunne brukt flere fagbegrep, men har vanskeligere for å se om alt i framføringen er relevant. Elevene

trekker heller ikke fram forbedringspotensiale dersom det ikke er nevnt som kriterium i egenrevisingsskjemaet.

Etos

Dersom vi ser tilbake på tabellen over, er det seks elever som trekker fram forbedringspotensiale i egenrevisingen innenfor etos. I forhold til Astrid og Christine er det litt vanskelig å si hvor vidt de har trukket fram forbedringspotensiale eller ikke. Christine skriver at hun «kan innholdet greit» og Astrid skriver at hun «tror» hun er overbevisende. Jeg forstår likevel hva de mener, Christine kunne noe av innholdet, og hadde tidvis blikkontakt med publikum, men det kunne vært bedre. Astrid er til dels overbevisende, men også her kunne det vært bedre. Tre av elevene mener framføringen deres ble dårligere på grunn av usikkerhet: Anne, Christine og Jakob. Jakob skriver det ikke direkte, men han kommenterer at han fikk hjerneteppe når han framførte. Usikkerheten var synlig, men Jakob ser ut til å legge mer vekt på det enn jeg ville ha gjort. Inger skriver at hun ikke kunne innholdet, dette stemmer med mine observasjoner, da hun leste svært mye fra manus.

Både Janne og Jakob undervurderer egen presentasjon, spesielt Janne hadde en svært overbevisende framføring i mine øyne.

Elevene er ellers gode på å se positive sider ved egen framføring. Samtlige elever har noe positivt å si om egen framføring:

Aksel: Godt forberedt: “kunne det utenat”, Kan innholdet: “Ja” (...)

Mari: “Godt forberedt. Kan innholdet såpass mye av vi kan snakke om og rundt temaet. Mye egne meninger og tolkninger. Henviser til ordtakene i reklamen – bruker fakta og henviser til disse.”

Sara: “Kunne det ganske godt, snakket utan manus. Snakker fakta.”

Dersom vi ser elevenes vurderinger i forhold til mine vurderinger, er elevenes positive vurdering stort sett i tråd med min oppfatning av elevene. Noen få av elevene overvurderer likevel egen framføring. Astrid skriver for eksempel at hun er godt forberedt selv om gruppemedlemmene gjentok hverandre og ga inntrykk av at de har fordelt stoffet seg i mellom og tatt framføringen på sparket. Aleksander skriver at han kan innholdet til tross for at han leste fra manus i store deler av framføringen. Jakob skriver at innholdet i framføringen er

gjort til sitt eget, men innholdsmessig kunne jeg ikke se så mye i fremføringen som skilte seg fra det som står i læreboka.

På samme måte som ved vurdering av logos er det også her slik at få elever løsriver seg fra kriteriene. Dersom elevene har forbedringspotensiale som ikke nevnes som kriterium, er det få av elevene som nevner dette: Frida misforstår for eksempel noen begreper, noe som kan svekke etos, Bjørn kunne hatt en mer utfyllende fremføring for å styrke etos og Sara virker usikker og ruser gjennom fremføringen.

Flere av elevene kunne også godt vært mer raus på de positive kommentarene. Bjørnar er for eksempel flink til å gjøre det klart for publikum at de har gjort stoffet til sitt eget gjennom kommentarer som: “vi har tolket det slik at”, Sara er også flink til å sette et personlig preg på reklameanalysen ved stadig å si hvor mye hun liker reklamen hun har jobbet med. Dette er punkter som ikke står i egenvurderingen, og som ikke nevnes av elevene.

I sum er det altså slik at flere elever trekker fram forbedringspotensiale innenfor etos. Stort sett dreier det seg om følelsen av usikkerhet, at man ikke er overbevisende nok, eller at man ikke kan innholdet godt nok. I likhet med vurdering av logos er det få elever som trekker fram forbedringspotensiale som ikke nevnes som kriterium i egenvurderingen, det gjelder også sider ved egen framføring som var bra.

Patos

I likhet med logos og etos, er elevene flinke til å trekke frem positive sider ved egen fremføring. De aller fleste elevene har noe positivt å si, som også stemmer med mine vurderinger:

Frøya: Engasjement: “Japp!” (...) Kroppsspråk: “Absolutt.” Stemme: “Klart og tydelig syntes jeg.” Blikk: “Følte at vi hadde kontakt med publikum.” (...)

Sara: “Kroppsspråk, ja! (...) Snakket høyt.”

Ellen: “Snakker høyt og tydelig. (...) Fungerer som gruppe. Følger med på det Frida sier.”

Dersom vi ser ITL-undersøkelse og egenvurderinger under ett, er elevene noe flinkere til å peke på forbedringspotensiale som også stemmer overens med mine egne vurderinger.

Generelt er det først og fremst blikkontakt og kroppsspråk elevene vurderer, men noen trekker også fram engasjement og variasjon:

Daniel (fra ITL-undersøkelsen): Toneleiet er noe jeg føler jeg kunne ha forbedret da et 10 minutters foredrag ikke alltid er like spennende å høre på når foreleseren ikke er 100 % engasjert!”

Christine: “Lite kroppsspråk. (...)”

Mari (fra ITL-undersøkelsen): “(...) Jeg burde også trekke blikket litt opp og ikke sikre meg på den trygge PC-en.”

Som vi ser er noen av disse vurderingene kommet frem i ITL-undersøkelsen. Noen av elevene trekker frem flere punkter under patos i ITL-undersøkelsen som ikke kommer frem i egenvurderingen, det gjelder da særlig forbedringspotensiale. Flere av elevene er i tillegg langt mer konkrete når de svarer her.

Flere av elevene vurderer positivt hva jeg ville vurdert negativt. Både Ellen, Christine og Inger skriver for eksempel at de er engasjerte til tross for at de enten leser mye fra manus, eller fremfører med det jeg vil karakterisere som monoton stemmebruk. Omtrent like mange elever undervurderer egen framføring. Frøya, Maria og Janne skriver for eksempel at framføringene deres burde ha mer variasjon, dette til tross for at dette er de to framføringene (Frøya og Maria er på samme gruppe) jeg ville vurdert som preget av mest variasjon av de alle. Frøya og Maria veksler for eksempel stadig på ordet, noe som skaper variasjon. Janne varierer blant annet i stemmebruk, i hvor hun har festet blikket, og bruk av bilder på PowerPointen.

I tillegg til dette er det mye forbedringspotensiale som ikke blir nevnt, det er for eksempel gjennomgående at elevene avslutter framføringen med lite blikkontakt, en standard kommentar er: “ja, her er kildene mine”. Dette sies samtidig som at elevene ser ned i PC-en, eller allerede er på vei ned for å sette seg. Disse dårlige avslutningene er det ingen av elevene som nevner, men så er det heller ikke et tydelig kriterium i egenvurderingen. Flere elever kunne også gjerne vært rausere med positive kommentarer.

Oppsummert ser det ut til at elevene *samlet sett* er bedre til å trekke fram forbedringspotensiale innenfor patos enn innenfor logos og etos. Det elevene først og fremst

trekker fram er bruk av kroppsspråk og blikk. På samme måte som ved logos og etos, er det slik at elevene sjelden nevner forbedringspotensiale dersom det ikke er nevnt som kriterium i egenvurderingen.

Under og overvurdering av egne framføringer

Enkelte kriterier i egenvurderingen skiller seg ut fordi mange av elevene undervurderer, overvurderer, eller unngår å si noe om egne prestasjoner på disse kriteriene. Dette gjelder spesielt kriteriene “relevant” og “utfyllende” under logos og kriteriene “engasjement” og “variasjon” under patos.

Er innholdet i framføringen relevant?

Fire gutter vurderer alt innholdet i egen framføring som relevant til tross for at de har alt for lange handlingsreferat som burde vært kuttet. Christian og Daniel bruker for eksempel nesten 5 min på sitt handlingsreferat, dette er veldig langt når framføringen samlet er på 10 min. Frøya er litt utydelig når hun vurderer relevans og skriver: “Det vi snakket om var vertfall ikke usakelig.” I tillegg er det hele fem elever som unngår å vurdere hvor vidt innholdet er relevant.

Er innholdet utfyllende?

Da det gjelder spørsmål om innholdet er utfyllende er svarene noe varierende. Sara gir uttrykk for at hun synes dette er vanskelig, og ber meg om å avgjøre om innholdet er utfyllende. Frøya skriver at innholdet kunne vært mer utfyllende, mens jeg synes framføringen var mer en utfyllende nok. Christine og Inger derimot, hadde en noe tynn framføring, men vurderer likevel framføringen for utfyllende. Janne unngår å vurdere egen framføring i forhold til dette kriteriet.

Er framføringen engasjerende?

Ellen, Christine og Inger vurderer alle tre framføringen som engasjerende. Dette til tross for at framføringen bærer preg av en opplesende og monoton tone. Inger står for eksempel og leser direkte fra manus. Både Aleksander og Stine unngår å vurdere framføringen i forhold til dette kriteriet.

Er framføringen preget av variasjon?

Både Frøya og Janne undervurderer egen framføring på dette punktet. Frøya mener at framføringen kunne vært mer varierende, men framføringen var en av de som skåret best på variasjon. Janne skriver at stemmebruken var lite varierende, der jeg vurderer stemmebruk som svært bra. Christine gir uttrykk for en interessant tolkning av kriteriet da hun skriver: "litt variasjon i snakkingen, men mye hvit". Christine ser altså at hun bruker samme ord flere ganger, og vurderer dermed framføringen som lite variert. Hele fem elever unngår å vurdere egen framføring på dette punktet.

Hjelpemidler passende til oppgaven

Jeg har nå skrevet litt generelt om hvordan elever vurderer egen bruk av logos, etos og patos. Jeg vil ikke gå i detalj på hvert enkelt punkt i egenrevisningen, det er det ikke rom for i en oppgave som denne. Jeg vil likevel se nærmere på et av punktene under appellformen patos: *Virkemidler som er passende til oppgaven.*

Måten vi kommuniserer på har naturlig nok endret seg en god del fra antikkens tid, på samme måte har retorikken endret seg. Mens kommunikasjon i antikkens tid hovedsakelig skjedde gjennom muntlig fremføring, skjer kommunikasjon i dag også blant annet gjennom bilder, film, skriftlig tekst og lyd, ofte i kombinasjon med hverandre. Kommunikasjon i vår tid er med andre ord det vi kan kalle *multimedial* (Kjeldsen, 2009, ss. 56-57).

Elevenes fremføringer i denne oppgaven er multimediale. Samtlige elever som ble filmet tok i bruk PowerPoint, i tillegg var det flere som viste filmklipp ved hjelp av fremviser. Hvordan PowerPointene ble brukt varierer. De aller fleste elevene hadde PowerPoint med helt enkle bakgrunner, ofte hvit. Mange var sparsommelige med bilder, hos flere besto PowerPointene nesten bare av tekst, og det var tydelig at PowerPointen ble brukt som en form for manus.

Kriteriet «virkemidler passende til oppgaven» er plassert under appellformen patos, der poenget er å vekke følelser hos mottakeren. Her kunne elevene kommentert bruk av bilder, filmklipp, farger, fengende overskrifter, i det hele tatt alt som tjener til å vekke interesse og engasjement hos mottakeren. Elevene kunne kanskje også kommentert at PowerPointene ofte ikke tjente patos, men heller logos, og at PowerPointene ikke alltid så ut til å være der for publikums del, men heller som støtte til den som talte. Dette siste gjelder spesielt der PowerPointene utelukkende besto av tettskrevet tekst på enkel hvit bakgrunn.

Det som går igjen i egenvurderingene er likevel at svært få elever sier noe særlig om bruk av hjelpemidler. De aller fleste svarer blankt, ellers er svarene som går igjen “ja”, “litt” eller “PowerPoint”:

Frøya: *Virkemidler som er passende til oppgaven:* “Litt”..

Aksel: *Virkemidler er passende til oppgaven:* “Ja”.

Bjørnar: *Virkemidler er passende til oppgaven:* “Ja”.

Jakob: *Virkemidler som er passende til oppgaven:* “PowerPoint.”

Oppsummering av funn

Elevene i undersøkelsen er gjennomgående positive til å lære om retorikk i forbindelse med muntlighet. Ut i fra elevenes framføringer, egenvurderinger og svar i ITL-undersøkelsen, er det også tydelig at de har lært noe. De aller fleste elevene ser ut til å sitte igjen med en viss forståelse av hva retorikk er, og kan si noe kort om de tre appellformene etos, logos og patos. Det ser likevel ut til at det er litt igjen før elevene klarer å benytte retorikk i praksis, og at elevene har behov for å utvikle et bedre metaspråk.

Da det gjelder å se egen framføring på film, ser det ut til at elevene har lært mest om eget kroppsspråk, bruk av stemme og blick. Dette kommer frem i egenvurderingene blant annet ved at elevene vurderer denne appellformen mer konkret, og at de samlet sett er bedre til å trekke frem forbedringspotensiale her. Det kommer også fram i ITL-undersøkelsen der flere av elevene skriver at hvordan de brukte kroppsspråk, stemme og blick ble veldig tydelig på film.

Da det gjelder selve egenvurderingene trekker om lag halvparten av elevene fram forbedringspotensiale i egne framføringer, selv om noen av disse er litt vage og vanskelig å plassere. Disse vurderingene stemmer stort sett overens med mine vurderinger, selv om en liten gruppe elever klart undervurderer egen presentasjon. Elevene er også gode på å se positive sider ved egne framføringer, som ofte stemmer med mine observasjoner.

Selv om flere har trukket fram forbedringspotensiale, så er det også mange som ikke gjør det. Dette gjelder spesielt dersom det er sider ved framføringen som ikke kan måles etter kriterier i egenvurderingsskjemaet. Et eksempel på dette er hvordan svært få elever kommenterer

avslutningen på framføringen, antagelig fordi dette ikke nevnes konkret som et kriterium. Dette viser hvor viktig det er å tenke nøye gjennom hvilke kriterier man velger å vurdere elevene etter. Det er også noen av kriteriene som skiller seg ut som ekstra «vanskelige», dette gjelder spesielt kriteriene «relevant» og «utfyllende» under logos, og kriteriene «engasjement» og «variasjon» under patos. I tillegg har jeg sett at få elever vurderer egen bruk av PowerPoint, selv om samtlige elever bruker dette.

Flere av elevene kan også peke på konkrete sider ved eget kroppsspråk, stemmebruk og blikk som kunne vært bedre. Generelt bærer likevel egenvurderingene preg av å være kortfattede og lite konkrete, og ut i fra egenvurderingene alene, er det vanskelig å trekke klare konklusjoner om hvor mye elevene har fått med seg av retorikk.

5 Diskusjon

Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven dreier seg om hvordan et utvalg elever i den videregående skole vurderer bruk av retorikk i egne framføringer. Materialet viser at flere av elevene har lært noe vesentlig om retorikk, og at de på noen områder i egenvurderingen viser god innsikt. Dette gjelder spesielt bruk av kroppsspråk, stemme og blikk. Omtrent halvparten av elevene trekker fram forbedringspotensiale i egenvurderingen, som også stort sett stemmer overens med mine vurderinger. De aller fleste elevene kan også peke på positive sider ved egen framføring som stemmer overens med mine observasjoner. Likevel er det enkelte av kriteriene som skiller seg ut som spesielt vanskelige, der flere av elevene enten overvurderer eller undervurderer egen framføring. Dette gjelder spesielt kriteriene «relevant» og «utfyllende» under appellformen logos, og Kriteriene «engasjement» og «variasjon» under appellformen patos. Det er også slik at elevene som regel lar være å trekke frem positive eller negative sider ved egen framføring dersom de ikke er nevnt som kriterium i egenvurderingen. Egenvurderingene bærer generelt et preg av å være kortfattede og lite konkrete, det samme gjelder flere av svarene som er gitt i ITL-undersøkelsen.

I dette kapittelet vil jeg diskutere disse funnene med relevant teori. Jeg vil først ta for meg de tre forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg diskutere den overordnede problemstillingen.

5.1.1 Elevenes forståelse av retorikk

Forskningsspørsmål 1 gikk ut på å se hva egenvurderingene kunne fortelle meg om elevenes forståelse av de retoriske begrepene. Med “retoriske begreper” mener jeg her først og fremst de tre appellformene etos, logos og patos, da det er disse vi har fokusert på i klasserommet. Elevenes egenvurderinger gir et sammensatt bilde av elevenes forståelse for retorikk. Flere av elevene viser at de har innsikt i egne framføringer, og noen viser tydelige tegn på at de har lært vesentlige sider ved retorikken. Likevel er det få av elevene som løsriver seg fra kriteriene, det er også få av elevene som ser kriteriene i sammenheng med appellformene. Flere av svarene i egenvurderingen kan videre karakteriseres som kortfattede og lite konkrete. For å gi et mer nyansert bilde av elevenes forståelse vil jeg derfor også trekke inn elevenes svar i ITL-undersøkelsen, der spørsmålene var mer åpne, og gav rom for mer utfyllende svar. ITL-undersøkelsen gir i større grad enn egenvurderingene inntrykk av at flere av elevene har fått med seg vesentlige sider ved retorikken. Mange av elevene viser forståelse og innsikt,

men omtrent halvparten av svarene kan karakteriseres som kortfattede og lite konkrete også her. Her vil jeg bruke resultatene til en nærmere diskusjon av elevenes forståelse for de retoriske begrepene. Jeg vil deretter diskutere verdien av egenvurdering i klasserommet, og innføring av retorikk tidligere enn Vg3.

Manglende forståelse for retorikk?

Det er flere sider ved egenvurderingene som peker mot at elevene foreløpig har en noe overflatisk forståelse av de retoriske begrepene. Flere av elevene svarer kortfattet og lite konkret, og ikke minst trekker de ikke ut essensen i de retoriske begrepene og knytter kriteriene opp mot dette. I forbindelse med patos er det for eksempel svært få av elevene som vurderer hvor vidt de klarer å engasjere publikum ved hjelp av blick eller kroppsspråk. På en annen side inviterer heller ikke vurderingsskjemaet eksplisitt til dette, og kanskje burde jeg som lærer vært noe klarere her.

Et annet, og mer tydelig tegn på en noe overflatisk forståelse av de retoriske begrepene er elevenes svar på ITL-undersøkelsen. Flere av elevene svarer svært kortfattet på spørsmålene også her. På spørsmål om hva elevene har lært om muntlighet dette halvåret, svarer for eksempel flere av elevene bare etos, patos, logos. Flere av dem husker ikke engang alle appellformene. Noen av elevene viser også at de har misforstått noe. Frida skriver for eksempel i ITL-undersøkelsen at retorikk er nyttig fordi du kan overbevise tilhøreren uten særlig mye innhold: “Du kommer langt med bare bruk av retorikk, kan du f.eks. veldig lite om en ting, men virker overbevisende siden du bruker retorikk kan det hende at du fortsatt får utslag for det du har sagt.” Frida gir her uttrykk for en utbredt misforståelse om retorikk. Som Penne skriver i «Nadia og retorikken» (2006), er det et viktig prinsipp i retorikken at formen skal tjene innholdet, de to skal være ett (ibid. s. 97).

På en annen side viser ITL-undersøkelsen også at mange av elevene har lært noe. Sara skriver for eksempel at: “Jeg har lært om hvordan man kan framføre muntlig på en best mulig måte. Dette med bruk av retorikk (ethos, logos og patos) Det handler om å kunne være både troverdig, overbevisende og logisk.” Janne skriver at: “Jeg har lært at muntlighet kan være veldig mye mer enn bare å snakke, men at man bruke virkemidler som gjør at man øker sin troverdighet, jordnærhet og “båndet” mer med publikum. Dette er Logos, Pathos Ethos.”, og Mari skriver at “Muntlighet handler om å stå foran en folkemasse å engasjere både seg selv og

dem du snakker for.”. Svarene går utover rene oppramsinger av hva appellformene betyr, og viser at disse elevene har forstått noe helt grunnleggende ved retorikk.

I egenrederingsskjemaene er de retoriske begrepene godt forklart med kriterier. Det at elevene svarer kortfattet på disse kriteriene sier meg dermed lite om hva elevene faktisk har forstått eller ikke forstått av appellformene og av retorikk. Elevenes minimumsrespons trenger ikke å ha noe med forståelse å gjøre, det kan være så enkelt som at skjemaene ikke inviterer til stort annet enn avkrysning, eller at elevene mangler øvelse i å vurdere egne muntlige framføringer. Jeg vet ikke hvor mye elevene har jobbet med slike egenrederinger tidligere, men jeg vet at retorikk var nytt for elevene, og at elevene dermed manglet øvelse i å vurdere egne framføringer etter retoriske kriterier.

Noe av problemet med elevenes minimumsrespons er nettopp det at det er vanskelig ut fra egenrederingene alene å se hvordan elevene egentlig tenker, og hvor mye de egentlig har forstått av appellformene. Samlet viser likevel undersøkelsen at de aller fleste elevene har fått med seg noe viktig om retorikk, over halvparten av elevene viser for eksempel i ITL-undersøkelsen at de har forstått vesentlige sider ved faget, og noen få av elevene løsriver seg fra kriteriene i egenrederingen og ser kriteriene i sammenheng med appellformene. At de fleste har mer å lære, er jeg likevel ikke i tvil om.

Verdien av egenredering

Elevenes egenrederinger gir meg ikke nok til å trekke noen klare konklusjoner om elevenes forståelse for retorikk. For det første er flere av egenrederinger noe kortfattede og lite konkrete. For det andre kan det ligge et usikkerhetsmoment i å tolke elevenes egenredering ved at de, fordi de vet at de skal få karakter, tenker at de påvirker læreren ved å vurdere seg selv positivt. Egenrederingene er likevel nyttige, de kan være med på å bevisstgjøre elevene i forhold til kriteriene, og de er nyttige for meg som lærer fordi de forteller meg *noe* om hver enkelt elevs refleksjon og forståelse. Spesielt kan egenrederingene fortelle meg noe om elevenes forståelse av hvert enkelt kriterium.

Som vi har sett skiller enkelte kriterier i egenrederingen seg ut fordi mange av elevene overvurderer, undervurderer, eller unngår å si noe om egne prestasjoner på disse kriteriene. Dette gjelder spesielt kriteriene “relevant” og “utfyllende” under logos, og kriteriene “engasjement” og “variasjon” under patos. Fire av guttene i Vg2 klassen vurderer for

eksempel alt innholdet i egen framføring for relevant, til tross for at de har svært lange handlingsreferat i forhold til resten av framføringen. I tillegg er det fem elever som unngår å vurdere egen framføring i forhold til dette kriteriet. Hva som er relevant eller ikke, kan tolkes forskjellig, og man kan ikke forvente at elevene automatisk skal være på linje med læreren når det gjelder tolkning av kriteriet. Her ser jeg at jeg sammen med klassen, eller de elevene det gjaldt kunne hatt en økt der vi samtalte/diskuterte kriteriet relevans, samt snakket om hvordan man kan se kriteriet i lys av appellformen logos. Et annet eksempel er kriteriet engasjement. Ellen, Christine og Inger vurderer sin framføring som engasjerende. Dette til tross for at framføringen bærer preg av en opplesende og monoton tone. Både Aleksander og Stine unngår videre å vurdere framføringen i forhold til dette kriteriet. Her kunne vi ha gjennomført øvelser for å konkretisere hva kriteriet engasjement innebærer, samt se kriteriet i lys av appellformen patos. Svennevig et al. identifiserer flere kjennetegn på engasjement i artikkelen «Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer» (2012). Forfatterne vektlegger vellykkede strategier, og flere av disse kunne det vært interessant å diskutere med elevene.

Flere av elevene ser også ut til å ha problemer med å sette seg inn i publikumsperspektivet. De ser ut til å trekke inn egen innsats i vurderingen, og har problemer med å vurdere framføringen objektivt. Dette blir særlig tydelig innenfor etos, der noen elever for eksempel krysser av for at de “kan innholdet”, til tross for at de leser direkte fra manus. Dette kunne dannet et godt utgangspunkt for diskusjon i klasserommet: hvordan synliggjøre at man har forberedt seg godt og kan innholdet? Hvordan synliggjøre eget engasjement?

Egenvurderingene gir meg altså informasjon om hva jeg kan fokusere på i videre undervisning av retorikk og muntlighet. Her er det relevant å trekke inn Vygotskijs begrep: *den proksimale utviklingssone*. Vygotskij var en av de fremste russiske teoretikerne i sin levetid, og fikk en renessanse i vestlig psykologi på 1900 og 2000-tallet. Hans teorier er blitt mye brukt i pedagogisk sammenheng (Imsen, 2008, s. 252). Vygotskij ser læring som en sosial prosess der læring skjer når individet står i et samspill med de sosiale omgivelsene. Den proksimale utviklingssone vil si forskjellen mellom hva eleven kan få til alene, og hva eleven kan få til ved hjelp av andre. Det er i denne sonen eleven lærer best, men da med hjelp av andre (ibid. 258-260). Læreren utfordring blir da å utnytte utviklingssonen for å stimulere eleven til vekst (ibid. s. 258). For at læreren skal kunne gjøre det, må læreren være klar over hva eleven kan få til på egen hånd, og hva hun/han kan trenge støtte til for å utvikles. Her kan

egenvurderingene komme til nytte. Ved hjelp av egenvurderingene blir det tydeligere hva slags nivå eleven er på, og ut i fra dette kan læreren forme videre undervisning.

Retorikk bare for Vg3?

I læreplanen (K06) er retorikk først og fremst knyttet til norsk i Vg3. Lervaag (2010) finner at elevene i hennes undersøkelse “Muntlige fremføringer i et retorisk perspektiv” ikke klarer å benytte seg av den retoriske teorien tilfredsstillende i egne muntlige fremføringer. Hun skriver at retorikk er et fag som må utvikles over tid og gjennom erfaring, og mener at dersom elevene ikke blir introdusert for retorikk før de kommer til Vg3, så kan det være for sent (Lervaag, 2010, s. 94).

Min undersøkelse er et eksempel på det Lervaag etterlyser, siden elevene er fra Vg1 og Vg2. Ut i fra elevenes egenvurderinger og ITL-besvarelser i denne undersøkelsen er det tydelig at mange av elevene har utviklet en forståelse for sentrale sider ved retorikk, men at forståelsen foreløpig er noe overflatisk. Dette til tross for at vi har jobbet ganske mye med teorien over lengre tid. Jeg tror derfor, som Lervaag (2010), at det kan være en fordel å introdusere retorikken tidligere enn Vg3, spesielt fordi teorien uansett er så naturlig knyttet opp til muntlighet.

5.1.2 Elevenes positive vurdering av prosjektet

Forskningsspørsmål 2 gikk ut på finne ut hva elevene synes om fokus på retorikk i forbindelse med muntlige framføringer. Her fant jeg at samtlige elever vurderer fokus på retorikk som nyttig. Det varierer hvorfor de mener at det er nyttig, men mange trekker frem hvordan det hjelper dem med å lage bedre taler, og at de lærer hvordan de lettere skal nå fram til publikum. Flere av elevene trekker også frem hvordan kriteriene på mange måter minner dem om kriteriene de bruker i forbindelse med retorikk til vanlig. Her vil jeg først se på om elevene som har deltatt i undersøkelsen, kan sies å representere den bredden og den variasjonen som var i klassen som helhet. Deretter vil jeg bruke elevenes positive vurdering til å diskutere bruk av retorikk i forbindelse med undervisning av muntlig.

Representative elever?

Samtlige elever som ble med i denne undersøkelsen, det vil si åtte av 28 elever fra Vg1-klassen og elleve av 25 elever fra Vg2-klassen, var positive til fokus på retorikk ved muntlige fremføringer. De åtte elevene i Vg1-klassen representerer alt fra den veldig stille, til den veldig aktive, og de er godt spredt på karakterskalaen. Det samme gjelder de elleve elevene fra Vg2-klassen. Jeg oppfatter derfor utvalget som representativt for de aktuelle klassene. Det eneste mulige negative jeg kan se med utvalget er at ingen av de tre guttene fra Vg1-klassen er representert i undersøkelsen. I Vg2-klassen er det omvendt, her er åtte av elevene gutter, mens bare tre er jenter. Når svarene er så entydig positive kan jeg likevel vanskelig forestille meg at resultatet ville blitt radikalt annerledes dersom jeg hadde inkludert resten av klassene i besvarelsen. Jeg oppfatter derfor resultatet som representativt for de aktuelle klassene. Resultatet samstemmer også med det Nancy Lervaag (2010) finner i sin undersøkelse. Elevene i hennes undersøkelse syntes at det var nyttig å lære om retorikk, og de mente at kunnskapen ville bli nyttig både i skolesammenheng og for deres deltakelse i samfunnslivet senere (Lervaag, 2010, s. 99).

Tilsynelatende er altså elevene positive, men det må sies at det er noe usikkert hvor mye jeg kan legge i disse vurderingene. Det kan være at elevene skriver positivt for å tilfredsstille meg. Det er dessuten svært uforpliktende for elevene å skrive at undervisning i retorikk har vært nyttig, et mer negativt svar ville krevd en god forklaring, noe elevene kanskje ikke var klare til å gi. Som lærer har jeg likevel stort sett oppfattet elevene som positivt innstilte, og engasjerte i undervisningen av retorikk.

Retorikk i klasserommet

Jeg har tidligere i oppgaven vært inne på hvordan flere forskere trekker fram retorikk som et nyttig verktøy i forbindelse med arbeidet med muntlige framføringer. Hertzberg mener at retorikk bidrar til nyttig innsikt både når det gjelder hvordan en muntlig tale bør bygges opp, og når det gjelder utvikling av vurderingskriterier (Hertzberg, 2003, s. 169). Penne er inne på det samme når hun skriver at retorikk fungerer som et nyttig rammeverk i arbeidet med muntlige fremføringer (Penne, 1999).

Samtlige elever i denne undersøkelsen er positive til bruk av retorikk i forbindelse med arbeid med muntlighet. Flere av elevene så retorikk som nyttig nettopp fordi det gir gode retningslinjer for hvordan de kan bli bedre muntlig. Christian skriver for eksempel at retorikk var nyttig fordi de fikk et bedre bilde av hvordan de faktisk skulle fremføre et stoff, Aksel

skriver at retorikk er nyttig fordi det hjelper deg med å få en best mulig fremføring, og Daniel skriver at det hjelper deg med å perfektionere foredraget. Elevenes vurderinger stemmer da overens med hva flere forskere peker på; at retorikk bidrar med å gi tydeligere rammer for hvordan de skal fremføre et stoff på en god måte (Bakken, 2009; Penne, 1999).

Retorikk var ikke bare nyttig for elevene, men også for meg som lærer. Jeg som lærer opplevde at retorikk ga meg noe mer konkret å forholde meg til i arbeidet med muntlighet, både da det gjaldt veiledning av elevene i forkant av fremføringene og utarbeiding av tydelige og gode vurderingskriterier. Dette stemmer godt overens med hva Hertzberg skriver om retorikkens nytteverdi i forbindelse med undervisning i muntlig (Hertzberg, 2003). Jeg opplevde også at teorien hjalp med å sikre en balanse i responsen slik at både innhold, form og presentasjon ble kommentert. I forbindelse med dette prosjektet jobbet vi med kriterier knyttet til appellformene *logos*, *etos* og *patos*. Gjennom disse fremheves at innhold og uttrykk hører sammen i fremføringen, det er ikke nok å ha masse innhold, innholdet må også fremføres på en god måte (Penne, 1999, s. 97).

Undersøkelser viser at en slik balanse i arbeidet med muntlighet ikke alltid er tilfelle. I prosjektet *Klasserommets praksisformer* som ble gjennomført vår og høst 2001 fant forskere gjennom observasjon i klasserom at viktigheten av muntlighet sjelden ble satt i fokus, og at elevene ikke fikk veiledning på *actio* (Hertzberg, 2003, s. 20). Jers (2010) observerer en lignende ubalanse i arbeidet med muntlighet i sin undersøkelse "Klassrummet som muntlig arena". Hun observerer blant annet at den responsen elevene får først og fremst konsentrerer seg om de lokale delene i fremføringen (Jers, 2010, s. 189), det vil si det som er synlig i framføringen (Jers, 2010, ss. 68-69). Jers skriver at en slik begrensning i arbeidet med det muntlige hindrer at elevene utvikler sin muntlige kompetanse (Jers, 2010, s. 191). I retorikken er det et viktig prinsipp at innhold og uttrykk hører sammen (Penne, 1999, s. 97). Bruk av de retoriske begrepene, for eksempel *etos*, *patos* og *logos*, eller de fem arbeidsfasene kan være med på å sikre den nødvendige balansen i arbeidet med muntlighet.

Både elevenes positive vurderinger og forskere peker altså mot at retorikken med fordel også kan benyttes i forbindelse med undervisning i muntlighet. I tillegg må det nevnes at retorikk på mange måter utgjør en naturlig del av arbeidet med muntlighet. På spørsmål om hva elevene synes om fokus på retorikk i muntlige framføringer svarer flere av elevene at selv om retorikken er ny for dem, så kjenner de igjen flere av kriteriene fra tidligere arbeid med muntlighet. Anne skriver for eksempel:

“Vurderingskriteriene i muntlige fremføringer bygger dessuten stort sett på retoriske evner. Alt i fra å presentere et faglig innhold, godt forberedt med engasjement for å kunne lære bort og overbevise tilhørerne”

Daniel skriver noe av det samme: “Jeg mener de fleste i klassen hadde en forståelse av retorikk og hva som var viktig uten kjennskapet til begrepene og definisjonene.” Lervaag finner det samme i sin undersøkelse, der flere elever sier at de kjenner igjen kriteriene, og måten å jobbe på (Lervaag, 2010).

Mange av kriteriene, kanskje de aller fleste, som en til vanlig ville brukt ved vurdering av framføringer, går altså igjen dersom man har et retorisk perspektiv på det. Dette er ganske naturlig med tanke på at retorikken opprinnelig var en systematisering av hva som kjennetegnet den gode taler (Kjeldsen, 2009). Hva retorikken kan bidra med er å sette kriteriene inn i et system, og gi kriteriene en tydelig hensikt. Det å lære seg innholdet blir for eksempel begrunnet med at man må uttrykke troverdighet ovenfor mottakeren. Selv om retorikk ikke nevnes eksplisitt i læreplanen som en del av arbeidet med muntlighet (dette gjelder K06), er det som nevnt i innledningen ingenting i veien for å trekke det inn. Spesielt fordi kompetansemålene uansett er åpne. Dette kan også gjøre det lettere for elevene når de får introdusert retorikken i forbindelse med analyse av skriftlige tekster senere i Vg3.

5.1.3 Elevenes utbytte av å se egen framføring på film

Forskningsspørsmål tre gikk ut på å finne ut hva elevene kunne få ut av å se egen framføring på film. Her fant jeg at de aller fleste elevene var positive til å få se egen framføring på film, og mener de har fått noe konkret ut av det. Flere av elevene skriver at dette fungerer bedre enn en skriftlig tilbakemelding. Dersom vi sammenligner kriteriene, ser det ut til at elevene har lært mye om eget kroppsspråk, blikkontakt og stemmebruk. Dette kommer særlig fram i ITL-undersøkelsen der flere elever skriver at det var dette de lærte mest om. I egenvurderingen er det også mange elever som skriver noe om dette. Et par elever skriver videre at de ser usikre ut, noe som må kunne regnes under kroppsspråk og blikkontakt. Det er dessuten en antydning i materialet til at disse kriteriene, altså kroppsspråk, stemmebruk og blikkontakt, vurderes noe mer konkret av flere elever. Utover dette ser jeg at flere elever ser ut til å ha litt problemer med å vurdere egen framføring objektivt fra et publikumperspektiv. I denne delen av oppgaven vil jeg bruke disse resultatene til diskutere bruk av opptak av elevenes framføringer, både muligheter og begrensninger.

Et særtrekk ved muntlige framføringer er muntlighetens flyktighet (Hertzberg, 1999). Etter at en framføring er endt, er det ikke lenger mulig å vende tilbake for å se hva som er gjort. Bruk av opptak kan fjerne noe av denne flyktigheten. Som lærer opplevde jeg det ikke som noe ekstra tidkrevende å filme elevenes framføringer, det som tok tid var gjennomgangen i ettertid. Her kan det være en ide å gjøre som jeg kom på etter hvert, å la elevene se opptaket på egen PC. Da får elevene mulighet til å spole fram og tilbake, og de får gjøre det i fred og ro.

Nettopp fordi opptakene gjorde de muntlige framføringene mindre flyktige, oppfattet jeg det som svært nyttig for meg som lærer. Jeg syntes jeg kunne gi tilbakemeldinger med mye større sikkerhet en tidligere. Samtidig kunne jeg være mye mer til stede i klasserommet når framføringene pågikk, fordi jeg visste at framføringene uansett var på opptak.

Jers skriver i sin avhandling “Klassrummet som muntlig arena” (2010) om forskjellen på lokale og globale nivåer i en muntlig presentasjon. Hun trekker frem den retoriske arbeidsprosessen, altså *intelectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio*, for å forklare. De lokale nivåene er *actio/pronuntiatio* og *elocutio*, altså det som er synlig og konkret i en framføring (Jers, 2010, ss. 67-68). *Elocutio* dreier seg om utforming av språket, og jeg skal ikke si så mye mer om det her. *Actio* og *pronuntiatio* er det steget i arbeidsprosessen der selve framføringen skjer. Jers regner her inn kroppsspråk og stemme, men også bruk av hjelpemidler (Jers, 2010, s. 35).

Mine elevers egenvurderinger og svar på ITL-undersøkelsen tyder på at det er nettopp dette lokale området elevene legger spesielt merke til og lærer noe av når de ser egen framføring på film. Filmen bevisstgjør flere av elevene på sider ved egen framføring som de ellers ikke har mulighet til å observere selv, som for eksempel om de utstråler trygghet, hvordan de står, og hvordan de høres ut. En av de største verdiene ved å filme elevenes framføringer ligger i nettopp dette, at de får se trekk som de ellers ikke ser «live».

Undervisning som går ut på å undervise ved hjelp av videoopptak kalles også *microteaching*, og skårer høyt på effektstudier (Hattie, 2009). Bruk av opptak kan føre til utvikling av muntlig kompetanse, noe mine elever også gir uttrykk for. Det er likevel viktig å legge merke til begrensningene. Elevene lærer mye om de *lokale* områdene, men tilsynelatende ikke så mye om de *globale*. Som vi har sett er det flere elever som nevner at framføringen kunne vært mer utfyllende, eller at de burde brukt flere fagbegrep. I sum ser det likevel ut til at elevene

har noe mer vanskelig for å gjøre observasjoner knyttet til innhold, for eksempel om innholdet er relevant, utfyllende, eller gjort til sitt eget.

Resultatet kan tyde på at det er visse begrensninger for hva et opptak av egen framføring kan brukes til. ITL-undersøkelsen viser at de aller fleste elevene har jobbet hardt for å få til et godt innhold. På spørsmål om hvordan de jobbet underveis skriver for eksempel Jakob: “Jeg prøvde først og fremst å få til en god tekst. Så jeg søkte på mange ulike kilder på nettet, for å finne riktig og best mulig informasjon.”. Inger skriver: “Vi fokuserte på å lage en bra reklame analyse og en bra pp.”. Elevene fikk også kriteriene på forhånd, og en del av dem har jobbet mot disse. Det vil si at en del av elevene hadde vurdert innholdet som relevant, utfyllende og personlig *før* de fikk se egen framføring på film. Når elevene har jobbet godt med innholdet på forhånd, kan det være vanskelig for dem å finne ut hva som kan bli bedre bare gjennom å se framføringen på opptak. Som Stine skriver: “alt jeg gjorde synes jeg egentlig var bra, ellers hadde jeg jo gjort det på en annen måte”. Da det gjelder vurdering av innhold kan elevene naturlig nok trenge mer konkret veiledning.

En annen faktor er at filmklippet går fort. Kun tre av elevene i denne undersøkelsen hadde mulighet til å spole fram og tilbake. For de andre elevene blir det da vanskelig å legge merke til så mye mer enn de mest synlige sidene ved egen framføring.

Film alene som rettleiding på muntlige framføringer er dermed åpenbart ikke nok. Film kan fungere bra som tilbakemelding på blikk, kropp og stemme, men som Jers (2010) skriver, trenger elevene tilbakemelding på andre sider ved framføringen for å utvikle sin kommunikative kompetanse (158-162). For å komme videre på innholdet kan det for eksempel være lurt med tilbakemelding underveis i prosessen, før produktet er framført. For som den retoriske arbeidsprosessen illustrerer, kan utarbeiding av innhold kanskje ha mer med forarbeid og planlegging å gjøre enn framføringsferdigheter i seg selv.

5.1.4 Hvordan vurderer elever egne framføringer?

Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven var hvordan elevene vurderer egne framføringer. Det er først og fremst egenvurderingsskjemaet som brukes til å gi et bilde av hvordan elevene i Vg1 og Vg2 vurderer egne framføringer. Jeg vil derfor bruke noe plass til å diskutere hvor vidt dette egenvurderingsskjemaet gir et godt nok bilde av elevenes egenvurderingsferdigheter. Først vil jeg se på kriteriene i skjemaet, er de dekkende for de tre

appellformene? Deretter vil jeg se på andre faktorer som kan ha hatt innvirkning på egenrederingsskjemaene. Faktorer jeg vil se på er forskjellen mellom elever som fikk se framføringen på storskjerm, og de som fikk se framføringen på egen PC, min rolle som lærer, den vanskelige egenrederingen og utforming av kriterier. Jeg vil deretter se på elevenes kortfattede egenrederinger, vurdere årsaker til dette, og hva som kunne vært annerledes for å få elevene til å skrive mer utfyllende.

Dekkende kriterier

I denne delen av oppgaven skal jeg se på egenrederingsskjemaet, og vurdere hvor vidt kriteriene som elevene skal vurdere egne framføringer etter dekker de tre appellformene.

Logos

I vurderingsskjemaet er *logos* for det første forklart med setningen “appellerer til mottakerens fornuft”. *Logos* dreier seg med andre ord om overbevisning ved hjelp av selve saken, hva taleren sier (Kjeldsen, 2009, s. 33). Kriteriene knyttet til *logos* i egenrederingsskjemaet er: holder seg til saken/relevant/utfyllende/faguttrykk-ordvalg som beviser kunnskap.

Alle kriteriene knyttet til *logos* er hver sin måte viktige for at innholdet/saken skal nå fram til, og bli forstått av mottakeren. For at innholdet skal nå fram, er det viktig at taleren er så klar som mulig (Jor, 2009, s. 32-33). For å skape klarhet må taleren holde seg til saken, og kun trekke fram det som er relevant. For som Aristoteles skriver i “Retorikk”: “Blir det for pratsomt, blir det ikke klart, heller ikke om det blir for kortfattet.” (Aristoteles, 2006, s. 245).

For å fremme saken er det videre viktig at taleren forklarer, gir eksempler og utdyper, slik er han sikker på at tilhøreren forstår det som blir sagt (Gunnarson, 2004, s. 77). Dette er en del av det å skape en utfyllende framføring. Da det gjelder kriteriet “faguttrykk-ordvalg som beviser kunnskap” er det mulig at dette passer bedre under etos, dette fordi taleren skaper troverdighet gjennom å *bevise kunnskap*. Faguttrykk er likevel også en viktig del av *logos*, fordi det kan bidra til å gjøre saken mer konkret og lettere forståelig. Her kommer det noe an på publikum. Dersom publikum ikke forstår begrepene som brukes, bidrar de ikke til å fremme saken, og er dermed ikke et pluss for *logos*, med mindre begrepene forklares av taleren.

Kriteriene danner altså til sammen en god illustrasjon av hva logos er. I ettertid ser jeg at flere kriterier kunne vært tatt med. Spesielt savnet jeg et kriterium knyttet til elevenes disponering av framføringen. For dersom talen er uten struktur, blir det svært vanskelig for tilhøreren å følge med, og slik fremmes ikke logos. Når det er sagt er det begrenset hvor mange kriterier som kan være med før det blir for lite oversiktlig. I ettertid ville jeg nok byttet ut kriteriet om bruk av fagbegreper med et kriterium knyttet til god disposisjon, fordi jeg så at flere elever trengte å jobbe med strukturen.

Etos

I egenvurderingsskjemaet er *etos* forklart med at det handler om å skape troverdighet. Kriteriene knyttet til *etos* er: godt forberedt/kan innholdet/gjort stoffet til sitt eget/bruker fakta og henviser til disse/overbevisende.

I følge Aristoteles er det tre ting som gjør at en taler virker overbevisende: talerens forstand, talerens personlige karakter og talerens velvillige innstilling (Aristoteles, 2006, s. 104). Da det gjelder kriteriene i vurderingsskjemaet, kan alle sies å ha en innvirkning på inntrykket av talerens forstand. Dersom taleren er godt forberedt, kan innholdet, har gjort stoffet til sitt eget, bruker fakta og virker overbevisende, så vil taleren virke forstandig, noe som igjen er med på å styrke talerens troverdighet. Kriteriene er også med på å styrke inntrykket av talerens personlige karakter og velvillige innstilling. Taleren virker for eksempel oppriktig dersom han/hun har gjort stoffet til sitt eget, noe som styrker inntrykket av talerens personlige karakter. Taleren gir videre inntrykk av en velvillig innstilling ovenfor publikum dersom han/hun er godt forberedt og kan innholdet.

Bakken (2009) mener at det er grunn til å tro at Aristoteles bilde av hva som skaper troverdighet har endret seg noe (35). I dag er det for eksempel viktig for taleren å være "autentisk", det vil si, å være seg selv. I egenvurderingsskjemaet reflekteres dette i kriteriet "gjort stoffet til sitt eget".

Kriteriene i egenvurderingsskjemaet utgjør med andre ord en viktig del av *etos*. Man kan argumentere for flere kriterier. Samtlige elever var for eksempel flinke til å gjøre rede for kildene de hadde brukt, noe som gir inntrykk av oppriktighet og forstand, og dermed styrker *etos*. Det er også viktig å se at det er en klar sammenheng mellom logosbegrepet og *etos*begrepet. Dersom innholdet har feil, er tynt eller dårlig strukturert, er det klart at dette har innvirkning på *etos*.

Patos

I egenrederingsskjemaet er *patos* forklart med setningen “appellerer til mottakerens følelser”. Kriteriene knyttet *patos* i skjemaet er:

engasjement/variasjon/kroppsspråk/stemme/blikk/virkemidler passende til oppgaven.

Patos handler altså om å argumentere for sin sak gjennom å vekke de rette følelsene hos publikum. I forbindelse med denne oppgaven var det en viktig oppgave for elevene å skape engasjement og interesse for tekstene de skulle framføre. En strategi for å fremme slikt engasjement hos publikum er å selv gi uttrykk for engasjement. Man gir altså uttrykk for den følelsen man ønsker at mottakeren skal fylles av (Bakken, 2009, ss. 41-42). Variasjon kan dreie seg om variasjon i stemmebruk, variasjon i hvem som snakker, variasjon i virkemidler. Variasjon er viktig for å hindre følelsen av kjedsomhet hos publikum. Kroppsspråk, stemme og blikk er alle viktige virkemidler for å skape interesse, engasjement, variasjon, ja i det hele tatt vekke følelser hos publikum. Som Aristoteles skriver om det å skape medlidenhet: “Det følger da nødvendigvis at de som forsterker inntrykket med mimikk, stemmebruk, følelsesladet appell og i det hele tatt dramatisering, vekker økt medlidenhet...” (Aristoteles, 2006, s.135). Da det gjelder virkemidler som er passende til oppgaven kan dette være bruk av bilder, filmklipp, sitat fra teksten eller lignende. Alt er med på å bringe teksten nærmere mottakeren, og dermed vekke følelser (Kjeldsen, 2009, s. 238). Ikke minst er bruk av PowerPoint et viktig virkemiddel, som samtlige elever i min undersøkelse benytter.

Ut i fra dette vil jeg si at kriteriene knyttet til *patos* helt klart er dekkende for begrepet, men at det er viktig at kriteriene sees i sammenheng med begrepets hovedfunksjon: å vekke de rette følelsene hos publikum. Som vi har sett tyder funnene i min undersøkelse er det svært få av elevene som gjør nettopp dette. Flertallet av elevene vurderer kroppsspråk som bra eller ikke bra, og stemme som bra/eller ikke bra, men sier lite om *hvorfor* det er bra eller ikke bra. Elevene knytter det altså ikke opp til den aktuelle situasjonen. Det samme gjelder bruk av hjelpemidler. Flere av elevene bekrefter bare at de har brukt hjelpemidler, eller at de har brukt PowerPoint, men sier lite om hvordan dette brukes til å fremme de rette følelsene hos publikum.

Oppsummering

Ved gjennomgang av vurderingsskjemaet blir det tydelig at kriteriene i egenrederingsskjemaet trekker frem viktige sider ved appellformene. Samtidig gjenspeiler

kriteriene også i hovedsak hva vi har gått gjennom i klasserommet. Kriteriene er ikke fullstendig dekkende for bevismidlene, men det kan de heller ikke bli. Retorikkfeltet er enormt stort, og en er nødt til å trekke ut noe for at ikke vurderingen skal bli helt uoversiktlig.

I ettertid ser jeg at jeg burde gjort det tydeligere for elevene at de måtte se kriteriene i sammenheng med appellformene, for eksempel ved at de under etosbegrepet skulle vurdere evnen til å skape troverdighet først og fremst, og at de så skulle knytte kriteriene til dette.

Storskjerm eller PC

Gjennomføringen av egenvurderingene ble som nevnt tidligere endret underveis i prosjektet, noe som kan ha hatt innvirkning på egenvurderingene. De aller fleste elevene så egen fremføring på storskjerm i klasserommet, og skulle vurdere fremføringen på grunnlag av denne ene visningen. Disse elevene fikk da kun en sjanse til å se fremføringen, i tillegg til at de måtte se egen fremføring i fellesskap med de andre i klassen. Etter hvert som prosjektet pågikk forsto jeg at denne måten å gjennomføre det på ble alt for tidkrevende, og ikke minst ble det slitsomt for elevene å se hver eneste fremføring to ganger. Jeg endret det da slik at resten av elevene fikk mulighet til å se fremføringen på egen PC mens de vurderte. Disse elevene hadde følgelig mulighet til å spole frem og tilbake, og ta seg bedre tid til egenvurderingen.

Flere av elevene fikk altså mulighet til å se egen fremføring på PC, men bare tre av disse elevene er med i mitt materiale: Mari, Janne og Stine. Alle disse elevene er fra Vg1. Selv om disse så framføringen på PC oppfattet jeg ikke deres egenvurderinger som spesielt avvikende i forhold til de andre egenvurderingene i materialet. Janne skriver for eksempel i likhet med de andre elevene en kortfattet egenvurdering der hun stort sett svarer på kriteriene. Mari skriver en noe mer utfyllende egenvurdering der hun utdyper og forklarer hva hun mener, men hun peker i liten grad på hva som kunne vært bedre i egen framføring. Dette skjer til tross for at det er relativt tydelig i filmen at kroppsspråk kunne vært jobbet med. I likhet med de andre er hun bedre på å trekke fram hva som kunne vært bedre innenfor patos, men dette kommer først og fremst fram i ITL-undersøkelsen. Av de tre er det nok Stine som skiller seg mest ut, men ikke fordi hun skriver en mye "bedre" egenvurdering enn de andre i utvalget. Hun skiller seg ut fordi hun glemmer publikumperspektivet fullstendig. På vurdering av logos skriver hun for eksempel "Jeg brukte masse tid på å sette meg inn i reklamen" og på vurdering av patos

skriver hun: “Jeg synes reklamen var veldig morsom, og var derfor gøy å jobbe med, og å fremføre”.

Endring av egenvurderingsskjema

Seks av elevene vurderte egen framføring med et skjema der de i tillegg til å vurdere generelt, kunne krysse av i «høy», «middels» og «lav», dette gjelder Anne, Bjørn, Christian, Daniel, Ellen og Frida. Alle disse elevene er fra Vg2, og egenvurderingene varierer. Bjørns egenvurdering er svært kortfattet, kun en gjentakelse av kriteriene. Anne sin framføring er også svært kortfattet, men innsiktsfull. De resterende elevenes egenvurderinger er noe mer utfyllende, det vil si at de går utenfor kriteriene som står. Den samme variasjonen finner jeg likevel i resten av egenvurderingene, og jeg kan ikke se at endringen i utformingen av skjemaet har gjort noen forskjell.

Min rolle som lærer

En annen faktor som kan ha hatt innvirkning på elevenes egenvurderinger er min rolle som lærer. Elevene skrev egenvurderingene før de fikk tilbake min vurdering. Det at jeg var lærer for elevene kan ha gjort at de vurderte egen framføring mer positivt enn de ellers ville ha gjort, for å stille seg i et best mulig lys. ITL-undersøkelsen ble i motsetning til egenvurderingen gjennomført etter at elevene hadde fått min vurdering, og noen elever trekker fram mer forbedringspotensiale her som de ikke trakk fram i egenvurderingen. Mari skriver for eksempel en veldig positiv egenvurdering, men i ITL-undersøkelsen skriver hun blant annet: “Jeg burde også trekke blikket litt opp og ikke sikre meg på den trygge PC-en”. Det er mulig at noen av elevene i ettertid følte seg tryggere på å fortelle hva de egentlig så i filmen som kunne vært bedre, eller at de lærte noe av tilbakemeldingen de fikk av meg.

Egenvurderinger blir ofte brukt i en slik kontekst som dette, der læreren som senere skal gi karakterer også leser igjennom, eller lytter til elevenes egenvurderinger. Det at man er lærer for elevene kan gjøre at elevene holder noe tilbake, men dette er vanskelig å unngå. Jeg vil derfor ikke legge veldig vekt på akkurat denne faktoren i denne undersøkelsen. Det viktigste man kan gjøre er å understreke at elevene er i en læringsprosess og at for å lære er det viktig og bra at elevene er ærlige både med seg selv og læreren. Jeg har forsøkt så godt jeg kan å legge vekt på dette, og selv om noen av elevene tilsynelatende holder litt tilbake, så viser egenvurderingen at omtrent halvparten av elevene trekker fram sider ved egen framføring som

kunne vært bedre. En del av disse modererer seg gjennom å skrive «kanskje, litt eller til tider», og noen kaster ballen til læreren gjennom å stille seg spørrende. Astrid skriver for eksempel slik på vurdering av patos: «Litt lite engasjement (?).», dette tyder på at elevene er villig til å peke på forbedring, men at de samtidig holder noe tilbake.

5.1.5 Den vanskelige egenvurderingen

Jeg har til nå gått gjennom flere ytre faktorer som kan ha hatt innvirkning på elevenes egenvurderinger. En viktig faktor, som kanskje ikke er like synlig, er at flere av elevene i undersøkelsen gir uttrykk for at egenvurdering er vanskelig. Seks av elevene gir eksplisitt uttrykk for dette i mitt materiale. Anne skriver for eksempel at: “Det er vanskelig å vurdere seg selv. En vil alltid være subjektiv, og ikke klare å se foredraget som en tilhører.” Stine skriver i tråd med dette at:

Jeg tenkte at det var litt vanskelig å vurdere meg selv, for alt jeg gjorde synes jeg egentlig var bra, ellers hadde jeg jo gjort det på en annen måte. Men når jeg får tilbakemelding av læreren så ser jeg jo at det er en del feil som jeg ikke tenkte på når jeg vurderte meg selv.

At egenvurdering er vanskelig kommer også fram av selve egenvurderingene, der flere av elevene i liten grad trekker frem *konkrete* sider ved framføringene som kan forbedres til neste gang. Hva kan så gjøres?

Flere studier viser at evne til egenvurdering er noe som tar tid å utvikle (Topping, 2003, s. 61). Erfaring, modenhet og øvelse er tre faktorer som kan påvirke elevens utvikling av egenvurdering (ibid.). I skolesammenheng er det særlig den siste faktoren *øvelse* som er viktig, fordi det er noe vi enkelt kan legge til rette for. Elevene kan for det første kan elevene trenge øvelse i å glemme egen innsats, og vurdere produktet som et produkt. Dann (2002), referert hos Færden (2009) skriver at elever ofte over eller undervurderer egne faglige resultat. En grunn til dette kan være at de blander innsats og kriterier. Noe av dette synes jeg å observere i min egen undersøkelse. Elevene vurderer etter kriteriene, men ser samtidig ut til å trekke inn innsatsen de har lagt i produktet underveis. Noen elever ser rett og slett ut til å glemme at de skal vurdere framføringen ut i fra et utenfraperspektiv. Et godt eksempel på dette er Stine. Stine skriver på vurdering av logos at: “Jeg brukte masse tid på å sette meg inn i reklamen.” På vurdering av etos skriver hun: “Jeg øvde masse i forveien.” Stine refererer

altså til innsatsen i egenvurderingen av produktet, det samme ser jeg hos flere av de andre elevene. Kanskje kan dette være en grunn til at elevene vurderer egne produkt mer positivt, for de aller fleste har lagt inn en innsats for å gjøre produktet bra.

For det andre kan elevene trenge øvelse i å ta i bruk den retoriske teorien på egne produkter. Jeg er usikker på hvor mye elevene har jobbet med egenvurdering tidligere, men jeg vet at den retoriske teorien var helt ny. Dette kommer til uttrykk i egenvurderingene gjennom at de fleste av elevene ikke ser kriteriene i sammenheng med retorikken, eller appellformene. Flertallet av elevene vurderer som vi har sett kriteriene isolert, noe som gir inntrykk av at de vurderer framføringene som hvilke som helst andre framføringer uten tanke på retorikken. I forbindelse med patos er det for eksempel så og si ingen av elevene som skriver noe om hvordan de bruker kroppsspråk, stemme og blick for å skape engasjement hos publikum.

For det tredje kan elevene trenge øvelse i å vurdere framføringene etter faste kriterier. Som Zimmerman (2000), referert hos Færden (2009, s. 24) skriver, er det veldig få som kan utvikle egenvurdering på egenhånd. Black et al. (2006), referert hos Færden (2009, s. 69) skriver videre at for at elevene skal kunne forstå og lykkes med utvikling av egenvurdering, så må de trenes i, og lære å bruke kriterier for måloppnåelse. Dette vil igjen lede til at elevene stadig blir kjent med kriterier, og retter sitt arbeid til kriteriene.

Elevenes egenvurderinger og svar i ITL-undersøkelsen viser også at elevene trenger støtte utenifra i tillegg til egenvurderingen. Stine skriver for eksempel at etter at hun fikk tilbakemelding fra læreren, så hun flere feil som hun ikke hadde tenkt på da hun vurderte på egenhånd. Dette stemmer godt overens med Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssone. Det er en grense for hva elevene kan klare på egenhånd, og det er en grense for hva de kan klare ved hjelp av andre. Det er i sonen mellom disse grensene, den proksimale utviklingssonen, at eleven lærer best, men for at eleven skal lære i denne sonen, må han/hun ha støtte fra en som kan mer. Selv om egenvurdering kan fungere som en god støtte i læringen fordi den kan bidra med å bevisstgjøre eleven om kriteriene som ligger til grunn, så er den altså ikke nok alene. Eleven overlates da til seg selv og sitt nivå, og læringen vil etter hvert stanse opp (Dysthe, 1995, s. 55). Eleven trenger støtte slik at han/hun kan utvikle perspektivet fra hva han/hun kan klare se på egenhånd, til hva han/hun kan klare se ved hjelp av andre. Harlen (2006) referert hos Færden (2009, s. 20) legger i tråd med dette vekt på at selv om egenvurdering er en viktig del av den formative vurderingen, så er det lærerens hovedansvar å bevisstgjøre elevene på hvor de ligger i forhold til kriteriene. Topping (2003) sier noe av det

samme når han skriver at flere studier viser at elevers evne til egenvurdering forbedres i lys av tilbakemelding (s. 61).

I Stines tilfelle fungerte lærerens tilbakemelding som støtte slik at hennes perspektiv ble utvidet. For mange elever kan medelevens tilbakemelding også være nyttig. Elevene sitter i likhet med læreren på utsiden og observerer, og vil kanskje i større grad en den som framfører selv, være i stand til å vurdere framføringen objektivt. Som publikum ser de kanskje sider ved framføringen som den som framfører ikke har sett, samtidig som at elevene ofte kjenner hverandre godt, og former responsen deretter. Jers (2010) skriver i tråd med dette at elevene i hennes undersøkelse at hadde god kunnskap om hverandres utgangspunkt og utviklingsone, og kunne gi hverandre respons. Etter hvert som elevene utvikler et metaspråk om muntlig, og lærer å rette seg etter kriterier, kan en slik respons bli god.

En måte å gjøre dette på er å gjennomføre vurderingen muntlig i plenum. Nancy Lervaag observerte en slik gjennomføring i sin undersøkelse “muntlige framføringer i et retorisk perspektiv” (2010). Elevene vurderte egne framføringer gruppevis foran klassen, og fikk deretter respons fra medelever og lærere (s. 29). Responsen utviklet seg til en form for dialog mellom fremførere, lærer og medelever som så ut til å fungere bra. Et eksempel er gruppe E som hadde om Erlend Loe, og som presenterte noen bøker skrevet av denne forfatteren. Gruppen tok i bruk PowerPoint på en spesiell måte, og i responsen fra medelevene fikk de beskjed om at dette var noe distraherende. Gruppen fikk mulighet til å forklare Powerpointen, og fikk deretter mer respons fra elevene (Lervaag, 2010, ss. 47-48).

En fordel med å gjennomføre det på denne måten er ikke bare at elevens forestilling om egen framføring blir utfordret, men at alle kan lære noe av responsen samtidig, ikke bare de som har framført. Dette er imidlertid også noe elevene må øves i, og forberedes på. Elevene i min klasse ble spurt om de hadde noen spørsmål eller kommentarer etter hver framføring, det hadde de aldri.

Når skal egenvurderingen brukes?

Bruk av egenvurdering har som vi har sett flere fordeler. En av disse er at elevene gjennom å bruke egenvurderinger blir bevisste på hvilke kriterier som ligger til grunn (Black & Wiliam, 1998). En annen er at elevene lærer å benytte seg av egenvurdering på egenhånd, *underveis* i prosessen, og rette arbeidet etter kriteriene. Elevene kan lære å stanse opp i arbeidsprosessen,

se på kriteriene, og forberede framføringen i forhold til disse. Med andre ord er det et mål at eleven skal bli selvregulerende i større grad, og lære å rette seg etter kriteriene som framføringene skal vurderes etter underveis (ibid.).

I forbindelse med dette prosjektet fikk elevene kriteriene på forhånd, og de fikk beskjed om at de skulle vurdere egen framføring etter disse. Jeg har ikke hatt mulighet til å undersøke i hvilken grad elevene brukte egenvurderingsskjemaene underveis. I ITL-undersøkelsen er det likevel flere som gir uttrykk for at de har hatt kriteriene fra egenvurderingsskjemaet i bakhodet når de jobbet med framføringen. Frida skriver at hun fokuserte på å lære alt utenat for å virke troverdig, det samme skriver Ellen. Maria skriver at hun fokuserte på å “få med de forskjellige punktene om Etos, Patos og Logos (...)” og Bjørnar skriver helt enkelt at han fokuserte på “de retoriske virkemidlene”. Selv om ikke alle elevene skriver direkte i ITL-undersøkelsen at de har jobbet etter egenvurderingsskjemaene underveis i prosessen, så nevner de aller fleste elevene noen kriterier fra skjemaet. Svært mange av elevene skriver for eksempel at de fokuserte på lære seg innholdet, eller at de fokuserte på å bruke egne ord, eller å gjøre stoffet til sitt eget.

Når produktet er levert, så har med andre ord de aller fleste jobbet godt med stoffet, og de aller fleste ser ut til å være fornøyd, selv om mange også er klar over at noe kunne vært bedre. Det kan dermed hende at egenvurderinger skrevet underveis i prosessen, når elevene enda ikke er ferdige, ville vært mer fylldige enn egenvurderinger skrevet når produktet akkurat er levert, og mange allerede er fornøyde. Det som skiller seg herfra er vurdering av patos, spesielt vurdering av kroppsspråk, stemme og blick. Her ser det ut til at flere av elevene har lært noe, dette kommer til en viss grad fram i egenvurderingen, men mest av alt i ITL-undersøkelsen. Dette henger nok i stor grad sammen med at elevene fikk se dette på film, og at de for første gang ser denne siden ved egne framføringer «live», noe flere av elevene også påpeker.

Mot slutten, når produktet er levert, kan en egenvurdering fortsatt være nyttig. Ved dette punktet i prosessen ser det likevel ut til å være like nødvendig med tilbakemelding fra lærer eller medelever slik at elevene får hjelp til å utvide perspektivet, og se hva som kunne vært gjort bedre til neste gang. Black og William (1998) skriver at slik formativ vurdering er avgjørende for elevenes læring. Forskning viser likevel at tilbakemeldinger gitt i tilknytting til muntlige framføringer ofte er korte, og lite konkrete, noen får ikke vurdering i det hele tatt

(Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012), noe som fører til at elevene ikke får den veiledningen de trenger, og dermed ikke utvikler sin kommunikative kompetanse (ibid.).

Det kan også være en mulig løsning å gjennomføre egenvurderingen en tid etter at framføringene er gjort. Anne, en av elevene i Vg2 klassen, spurte meg om de ikke kunne ha ventet litt med å se opptaket av framføringen. Hun mente at det ville være lettere å vurdere framføringen mer objektivt når hun hadde fått den på avstand. Kanskje går det an å ta en slik runde der elevene får se sin forrige framføring i forkant av neste framføring som skal holdes.

Utforming av kriteriene

Det er to sider jeg vil trekke fram da det gjelder utformingen av kriteriene. Det første er hvordan visse kriterier peker seg ut som “vanskelige” gjennom at flere elever utelukker å vurdere egen framføring i forhold til disse, eller gjennom at flere elever vurderer disse “feil”. Det andre er hvordan elevene holder seg så strengt til kriteriene. Veldig få av elevene trekker frem andre sider ved egen framføring dersom de ikke er nevnt som kriterier i egenvurderingsskjemaene, noe som er naturlig, med tanke på at det er disse som ligger til grunn for vurderingen. Dette gjelder både positive og negative sider ved egen framføring. Det er for eksempel ikke en elev som nevner at avslutningen på framføringen kunne vært bedre, selv om dette virker noe åpenbart. Flere av elevene har ingen avslutning i det hele tatt, eller mumler “her er kildene” mens de ser ned i gulvet. I det hele tatt er det svært få av elevene som har noen blikkontakt med publikum i det avslutningen kommer. De som peker seg ut med gode avslutninger nevner heller ikke dette som et kvalitetstrekk ved framføringen, til tross for at en god og ryddig avslutning helt klart styrker både logos og etos.

Jeg benyttet et ferdig utformet vurderingsskjema da elevene skulle vurdere egen framføring, dette gjorde jeg blant annet fordi jeg ønsket å bruke samme vurderingsskjema både i Vg1-klassen og Vg2-klassen. Jeg gikk nøye gjennom skjemaene i begge klasser, likevel kan det altså se ut til at ikke alle elevene helt har forstått hva som vurderes innenfor de ulike kriteriene. En grunn til dette kan være at kriteriene er for generelle og uspesifiserte, kriteriet engasjement kan for eksempel forstås på veldig mange ulike måter. Det kunne ha vært en løsning å konkretisere hvert kriterium slik at det ble tydelig for elevene hvordan man for eksempel fremstår som engasjert i en framføring. Faren med dette er at vurderingen blir for instrumentalistisk (Hertzberg, 1999 s. 197). Vi har allerede sett at elevene sjelden trekker fram andre sider ved egen framføring, verken positive eller negative dersom de ikke er nevnt

som kriterier i egenvurderingene. Det samme kunne skje dersom kriteriene ble ytterligere konkretisert. Det er for eksempel mange måter å engasjere tilhørerne på, og en alt for klar konkretisering kunne begrense elevenes syn på kriteriene.

Det er mulig at elevene hadde fått mer ut av vurderingsskjemaet dersom de selv hadde fått være med på å utforme kriteriene. Elevene måtte da ha engasjert seg mer i diskusjonen om hva som kjennetegner oppnåelse av de ulike kriteriene. Slik kunne elevene fått åpnet opp øynene for hvilke muligheter og begrensninger hvert kriterium setter. Hertzberg (1999) skriver i "Vurdering av muntlig-det går an" at denne formen for elevdeltakelse kan ha stor pedagogisk gevinst (Hertzberg, 1999, s. 194). Hun trekker fram tre fordeler: at elevene blir bevisstgjort på kvalitetstrekk ved muntlige framføringer, at de blir medansvarlige i sin egen læringsprosess og at læreren blir fritatt for unødvendig solospill i sin vurderingsrolle (Hertzberg, 1999, s. 189). Å diskutere kriteriene med elevene kan dessuten sikre læreren mot å operere med kriterier klassen ikke er moden for (Hertzberg, 1999, s. 193-194). I tillegg til å åpne elevenes øyne for kriterienes muligheter og begrensninger kan altså elevdeltakelsen ha en god læringseffekt. Spesielt momentet med kriterier tilpasset elevenes modenhetsnivå er viktig, gjennom å trekke elevene med i diskusjonen av kriterier hindres man i å introdusere kriterier som elevene enda ikke er helt klar for. En annen effekt kan være at elevene blir bedre på å gjøre gode egenvurderinger. Lervaag (2010) skriver at elevene i hennes undersøkelse viste god evne til egenvurdering, og mener dette kan henge sammen med elevenes aktive deltakelse i utformingen av kriterier (Lervaag, 2010, ss. 91-92).

Elevdeltakelse kan dermed være svært effektivt, men det er viktig å understreke at ferdig utformede skjema også fungerer. Jeg opplevde at flere av elevene lærte noe av dette, noe flere av dem også uttrykker i undersøkelsen. Læring er en prosess. Selv om elevene bommer på enkelte av kriteriene nå, trenger det ikke bli slik neste gang. Både jeg og elevene lærer av det som erfares i klasserommet. Gjennom å lese elevenes egenvurderinger ble det for eksempel klart for meg at visse kriterier var vanskeligere enn andre, og i tiden framover ville jeg fokusert mer på dette i undervisningen av muntlig. Dette kunne skjedd i form av undervisning i klasserommet, eller individuell veiledning. At øvelse i egenvurdering hjelper kommer også fram i Lervaag sin undersøkelse, da hun understreker at elevene i hennes undersøkelse hadde øving med slikt vurderingsarbeid fra før, og at dette kan være en grunn til at de gjorde det bra på egenvurderingen (Lervaag, 2010, ss. 91-92).

Det at mange av elevene ikke trekker fram andre sider ved framføringen, verken positive eller negative, dersom de ikke nevnes som kriterier i egenvurderingen viser også hvor viktig det er å tenke nøye gjennom hvilke kriterier som trekkes inn i vurderingen. Kriteriene er viktige og nødvendige for å lede elevene på rett vei. Gjennom å vurdere etter kriteriene lærer elevene hva som kjennetegner en god muntlig framføring, og de lærer å legge merke til disse sidene når de vurderer. Det er derfor viktig at kriteriene gir et godt bilde av hva som kjennetegner en god muntlig framføring. Gjennom denne runden med framføringer så jeg at flere av elevene avsluttet framføringene uten blikkontakt med publikum, og uten noen tydelig avslutning i det hele tatt. Selv om dette var et moment som syns godt, og som kunne vært enkelt å ta tak i, og ikke minst kommentere for elevene, var det ingen som nevnte dette i egenvurderingen. Ved neste vurderingsrunde ville jeg nok tatt dette med som et kriterium for å lære elevene å fokusere på, og jobbe med dette.

Minimumsrespons i egenvurderingen

Som jeg har vært inne på allerede, så er et av funnene i denne undersøkelsen at elevenes egenvurderinger ofte er kortfattede, og preget av minimumsrespons. Flere av elevene svarer kun “ja” eller “nei”, og noen elever krysser bare av på de kriteriene de mener at de har oppfylt. Egenvurderingene er blant annet et redskap for å få elevene til å reflektere over eget produkt (Black & Wiliam, 1998), utfyllende svar er derfor ikke et mål i seg selv. I begynnelsen av dette kapitlet var jeg inne på hvordan elevenes minimumsrespons i egenvurderingene gjør det vanskelig for meg å se ut i fra egenvurderingene hvor mye elevene egentlig har forstått, og hvilket refleksjonsnivå elevene er på. Dette er nettopp noe av problemet med elevenes minimumsrespons. Dersom læreren skal bruke egenvurderingene videre i undervisningen, som for eksempel som redskap for tilpasset opplæring, så kan det være greit om elevene skriver noe mer utfyllende.

Å svare i form av kort svar krever dessuten lite refleksjon og forståelse fra elevene sin side. Vi har allerede sett hvordan noen av kriteriene peker seg ut som mer “vanskelige” enn andre. Noen av elevene har for eksempel krysset av for engasjement i egenvurderingen til tross for at de står og leser direkte fra et manus. Har de da forstått kriteriet engasjement? Det er lett å krysse av i egenvurderingen, men vanskeligere å måtte forklare hvorfor/hvorfor ikke de ulike kriteriene er oppnådd. Det er dette siste, selve forklaringen og utdypingen, som virkelig leder til refleksjon og læring tror jeg. Dette peker i retning av at det er meningsfylt å diskutere

kriteriene *sammen med* videoobservasjonen. Da blir kriteriene konkretisert, for eksempel ved å si at et tegn på engasjement ligger i øyekontakt, et annet i stemmebruk og lignende.

En grunn til elevenes minimumssvar kan være at egenvurderingsskjemaet ikke inviterer til annet enn avkrysning eller korte svar. Kanskje burde jeg fjernet kriteriene og stilt åpne spørsmål, som for eksempel “hvordan syns du framføringen fyller kravet om logos”? Jeg tror likevel ikke dette er noen løsning. Det er viktig for elevene å få mulighet til å vurdere etter tydelige kriterier, også i egenvurderingsskjemaene. På denne måten synliggjøres vurderingskriteriene slik at elevene blir godt kjent med hva som kreves for å gjøre en god nok framføring (Slemmen, 2009, s. 122). Synliggjøringen bidrar samtidig til at elevene trenes i å gi kvalifiserte tilbakemeldinger som er basert på mer enn subjektive følelser (Hoel, 1999, s. 50). Elevenes svar i ITL-undersøkelsen tyder dessuten på at åpne spørsmål ikke nødvendigvis leder til utfyllende svar, da en del av elevene svarer i form av kortsvar også her.

En annen mulig løsning på elevenes kortsvar kunne være å gjennomføre egenvurderingen muntlig i plenum. Som vist til i forbindelse med “den vanskelige egenvurderingen” gjennomførte Nancy Lervaag (2010) dette i sin undersøkelse “muntlige fremføringer i et retorisk perspektiv”. Elevene vurderte egne framføringer gruppevis foran klassen, og fikk deretter respons fra medelever og lærere (s. 29). Når vurderingen skjer i plenum kan alle elevene ta lærdom av det som sies, ikke bare de som har framført. De elevene som gjennomfører en egenvurdering må dessuten være forberedt på å begrunne og utdype dersom klassekameratene lurer på noe, dette krever refleksjon og innsikt. De må også være forberedt på å bli konfrontert med sider ved framføringen som andre har lagt merke til, enten positivt eller negativt. Noe av dette ser vi skje hos elevene i Lervaag (2010) sin undersøkelse.

5.1.6 Mangel på og behov for et metaspråk

Min undersøkelse kan tyde på at elevene mangler øvelse i å *bruke* et metaspråk for å vurdere egne muntlige framføringer. Dette kommer for det første fram ved at flere av elevene vurderer egne framføringer kortfattet og lite konkret, med få begrunnelser og utdypinger. Elevene kunne for eksempel ha skrevet noe om hvorfor de vurderte de ulike delene av framføringen som gode. Det kommer også fram gjennom at de ikke sier så mye konkret om hva som kan gjøres bedre i egne framføringer. Nå skal det understrekes at elevene ser mye, vi har for eksempel sett at noen av elevene knytter kriteriene opp til retorikk. Flere av elevene var også flinke til å legge merke til kroppsspråk, stemme og blikk, altså “lokale” sider ved

framføringen. De trenger likevel øvelse i å være mer konkrete, og i å legge merke til de “globale” sidene ved sine framføringer, for eksempel disposisjon og innhold (Jers, 2010).

Penne og Hertzberg (2008) mener at metaspråklig bevissthet vil øke hos alle som blir pålagt retoriske krav. Det er fordi retorikk er teori om språket, og bruk av retorikk forutsetter metaspråklig kompetanse (Penne & Hertzberg, 2008, s. 71-72). I forbindelse med denne undersøkelsen fikk elevene undervisning i retorikk, og framføringene deres skulle vurderes etter retoriske krav. Det at elevene likevel ser ut til å mangle litt på den metaspråklige bevisstheten har nok noe med at dette tar tid å utvikle. Flere av elevene trenger å bli tryggere på de retoriske begrepene, både ITL-undersøkelsen og elevenes egenvurderinger tyder på at de har lært mye, men at de trenger å lære mer. Noe av det samme peker Lervaag på i sin undersøkelse, nemlig at elevenes framføringer tyder på at de enda trenger tid på å bli trygge på de retoriske virkemidlene (Lervaag, 2010).

I tillegg til å bli tryggere på de retoriske begrepene, trenger flere av elevene *øvelse i å bruke* teorien om egne framføringer. Det er kanskje først og fremst ved å *bruke* begrepene at elevene kan forstå dem godt. Som vi har sett uttrykker flere av elevene i min undersøkelse at de synes egenvurdering var vanskelig. Anne skriver for eksempel at

“Det er vanskelig å vurdere seg selv. En vil alltid være subjektiv, og ikke klare å se foredraget som en tilhører. (...) det er heller ikke lett å gi noen klar vurdering av hvilken grad de retoriske virkemidlene er oppfylt.”

Dann (2002), referert hos Færden (2009), gjennomførte en casestudie der 15 elever fra 5. og 6. trinn skulle ta i bruk egenvurdering. I studiet kom det frem at flertallet av elevene syntes egenvurdering hadde vært hjelpsomt, men at det var vanskelig i starten (Færden, 2009, s. 75). I forbindelse med min oppgave, der elevene skulle vurdere egne muntlige framføringer, blir det ekstra vanskelig fordi tekstene som skal vurderes er flyktige. Det gjør det vanskelig å gå tilbake å analysere hva som er blitt sagt og hvordan (Aksnes, 1999, s. 17). Enkelte av elevene som så egen framføring på storskjerm bemerket nettopp dette, at det var vanskelig å vurdere når de bare fikk se filmen en gang. Dette kan være noe av grunnen til at flere av elevene velger å kommentere det som er aller mest konkret og lett å legge merke til, for eksempel bruk av blick og stemme.

Det er tre faktorer som er avgjørende for å skape en god taler: talent, teori og praksis (Aksnes, 1999, ss. 27-28). Det samme må gjelde i forbindelse med metaspråket. Det er viktig å lære seg teorien, men elevene må også få mulighet til å øve på å bruke det i praksis. I denne sammenheng kan jevnlig bruk av egenvurderinger være viktig. Bruk av egenvurdering krever at eleven tar i bruk den retoriske teorien. Gjennom jevnlig å gjøre dette tror jeg elevene *etter hvert* vil få større kjennskap til kriteriene, og utvikle en god metaspråklig kompetanse.

En slik systematisk arbeidsmåte er også viktig for meg som lærer. Etter å ha lest gjennom elevenes egenvurderinger ble det mer klart for meg hva vi måtte jobbe videre med. Jeg så for eksempel at ikke alle elevene forsto helt hva som lå i kriteriet engasjement, eller kriteriet relevans. Dette er nyttig kunnskap som bidrar til at vi i klasserommet øver på det som faktisk trengs å øves på. Jeg tror dermed i sum at elever kan ha god effekt av å jobbe aktivt med teori om muntlighet, og egenvurdering parallelt, der elevene vurderer seg selv etter klare kriterier som gjenspeiler teorien.

6 Avslutning

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven er: **hvordan vurderer et utvalg elever i Vg1 og Vg2 bruk av retorikk i egne framføringer?** Knyttet til dette har jeg stilt forskningsspørsmålene: Hva tenker elevene om fokus på retorikk i framføringer? Hva kan egenvurderingene si om elevers forståelse av de retoriske begrepene *etos*, *logos* og *patos*? Og hva får elevene ut av å se egne framføringer på film? Teorigrunnlaget tar utgangspunkt dels i retorikk, dels i vurderingsteori.

Elevene er jevnt over positive til å lære om retorikk i forbindelse med muntlige framføringer. De gir uttrykk for at retorikken hjelper dem med å gjøre framføringen bedre og at det hjelper dem med å nå mottakeren. Elevene er også stort sett positive til å se egen framføring på film. I forbindelse med dette kan det se ut til at elevene lærte mest om egen fremtoning, det vil si at det ble synlig for flere av elevene hva slags kroppsspråk de hadde, stemmebruk, blick og eventuell usikkerhet.

Undersøkelsen viser samlet sett at flere av elevene har lært noen sentrale sider ved retorikken. Dette kommer særlig fram i ITL-undersøkelsen. Flere av elevene skriver også innsiktsfulle egenvurderinger. Med dette mener jeg at flertallet av elevene både kan peke på sider ved egen framføring som kunne vært bedre, og på sider som fungerte bra. Egenvurderingene i seg selv sier likevel lite om elevenes *forståelse for retorikk*. For det første bærer egenvurderingene generelt preg av å være kortfattede og lite konkrete. For det andre er det svært få av elevene som knytter kriteriene opp mot appellformene *etos*, *logos* og *patos*. Det er for eksempel få av elevene som vurderer hvor vidt de brukte kroppsspråk eller blick til å vekke bestemte følelser hos publikum, i stedet vurderer de kroppsspråk og blick som bra eller ikke bra, tilsynelatende uavhengig av appellformene.

Som jeg har vært inne på er det veldig mye som kan ha hatt innvirkning på disse resultatene, kanskje burde egenvurderingene blitt gjennomført muntlig? Kanskje burde elevene vært med på å utforme kriteriene i stedet for å få et ferdig utformet vurderingsskjema? Min hovedkonklusjon er likevel at elevene trenger tid og øvelse. Elevene trenger tid på å bli tryggere på de retoriske begrepene, og de trenger øvelse i å bruke disse begrepene når de

vurderer egne muntlige framføringer. Dette samsvarer med hva Lervaag kom fram til i sin undersøkelse «Muntlige framføringer i et retorisk perspektiv» (2010), der hun undersøker elevenes evne til å bruke retorikk i muntlige framføringer. I utkast til ny læreplan i norsk ser det ut til at retorikk etter hvert blir et gjennomgående tema i norskfaget, nå også knyttet til muntlighet. Dette tror jeg er positivt, nettopp fordi det gir elevene mulighet til å utvikle forståelse av de retoriske begrepene over tid.

Et annet interessant funn ved elevenes egenvurderinger er hvordan elevene stort sett holder seg til kriteriene som står i egenvurderingsskjemaet. Få av elevene trekker frem andre sider ved egen framføring, verken positive eller negative, dersom det ikke er nevnt som kriterium i skjemaet. Dette kan tyde på at elevene kun ser etter det som er nevnt som kriterium, og at det derfor er viktig å jobbe nøye med kriteriene på forhånd slik at de på den ene siden reflekterer hva som kjennetegner en god muntlig framføring, men også er tilpasset den enkelte klasse. Dette siste nevner jeg spesielt fordi jeg ser at visse kriterier ser ut til å være «vanskeligere» enn andre, dette viser hvor viktig det er å diskutere kriteriene underveis med elevene, slik at man er sikker på at elevene vet hva som menes med en «utfyllende» framføring, og hva det vil si å vise «engasjement», og ikke minst, hvilken effekt det har på framføringen.

Ved prosjektets slutt er jeg ikke i tvil om at bruk av retorikk, og egenvurdering i sammenheng er nyttig. Retorikk er på mange måter naturlig knyttet opp til muntlighet, og det gir både lærer og elever klare rammer i forhold til arbeidet med muntlighet (Penne, 1999). Et mål må være at elevene etter hvert utvikler større grad av autonomi, blir mer bevisst på kriteriene som ligger til grunn, hvordan de selv ligger i forhold til disse kriteriene, og hva de må gjøre for å nærme seg de aktuelle målene. Kanskje kunne det i den sammenheng vært interessant å se nærmere på i hvilken grad elevene forholder seg til kriteriene *underveis* i arbeidsprosessen?

Litteratur

- Forskrift til opplæringslova.* (2009, juli 1). Hentet juli 6, 2012 fra Lovdata:
<http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html#map004>
- Store norske leksikon.* (2011, November 20). Hentet Mai 3, 2012 fra
<http://snl.no/metaspr%C3%A5k>
- Aksnes, L. M. (1999). Muntlighet i norskfaget . I F. Hertzberg, & A. Roe, *Muntlig norsk* (ss. 13-29). Otta: Tano-Aschehaug.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage* . Oslo: Universitetsforlaget .
- Aristoteles. (2004, Mars 3). *Rhetoric*. Hentet februar 15, 2012 fra Aristotle`s Rhetoric :
<http://rhetoric.eserver.org/aristotle/oneindex.html>
- Aristoteles. (2006). *Retorikk*. Oslo: Vidarforlaget.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduvtion to Reasearch in Education*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998, Mars). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* .
- Dam, H. (1999). Hvordan arbeide med muntlig formidling i skolen? I F. Hertzberg, & A. Roe, *Muntlig norsk* (ss. 29-37). Otta: Tano-Aschehoug.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal .
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes, *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2008). *Læringsstrategier*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Engelsen, B. U. (2009). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Fafner, J. (1992). *Retorikk. Klassisk & moderne*. København: Akademisk forlag.
- Fafner, J. (2005). *Retorik. Klassisk og moderne* . København: Akademisk forlag.

- Fjørtoft, H. (2011). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere*. 3. opplag. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Færden, M. (2009). *Egenvurdering og selv-regulert læring i grunnskolen*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Gunnarson, H. (2004). *Vältalaren*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Gyldendal. (u.d.). *Panorama - norsk for studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet Februar 07, 2012 fra <http://web2.gyldendal.no/panorama/site/modules/do.asp?file=muntligevirkemidler/vidcomaskin>
- Handagard, I. (2005). *God i muntlig?* Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Haugstedt, M, T. (1999). *Handlende mundtlighed*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hattie, John. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. New York, USA: Routledge.
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig-det går an. I F. Hertzberg, & A. Roe, *Muntlig norsk* (ss. 189-198). Otta: Tano-Aschehoug.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette, *Klasserommets praksisformer* (ss. 137-172). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt .
- Hertzberg, F. (2008). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad, & A. Turmo, *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (ss. 111-127). Oslo: Universitetsforlaget .
- Hertzberg, F., & Roe, A. (1999). *Muntlig norsk*. Otta: Tano-Aschehoug.
- Hoel, T. L. (1999). Den første gang, den første gang. Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I F. Hertzberg, & A. Roe, *Muntlig norsk* (ss. 37-54). Otta: Tano Aschehoug.
- Holm, M., Steiro, G. (2001, september 3). *Bergens Tidende*. Hentet september 13. 2012 fra: <http://www.bt.no/nyheter/innenriks/n-ecstasy-tablett-kan-gi-hjerneskaede-2375209.html>
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis. Hvordan fremme selvregulert læring? . *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 360-373.
- Imsen, G. (2008). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Malmö: Malmö Högskola .

- Jor, F. E. (2009). *Ordenes herre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjeldsen, J. E. (2009). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Fagernes: Spartacus.
- Knutsen, K. (2010, Desember 14). *Blir vi manipulert av politikerne?* Hentet 20. september 2011 fra YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=yzlEEodNJRc>
- Lervaag, N. J. (2010). *Muntlige fremføringer i et retorisk perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Obama, B. (2008, januar 9). *YesWe Can*. Hentet 26. august 2012 fra YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=Fe751kMBwms>
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Palmér, A. (2010). *Att bedöma det muntliga*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Panorama lærerside*. (u.d.). Hentet august 28, 2011 fra Panorama Vg2: <http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=6711>
- Penne, S. (1999). Nadia og retorikken. I F. Hertzberg, & A. Roe, *Muntlig norsk* (ss. 85-104). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røskeland, M., Bakke, O. J., Aksnes, L. M., Akselberg, G. (2009). *Panorama Vg1*. 2. utgave. Gyldendal
- Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). *Opplæring i muntlige ferdigheter* (s.35-49). Oslo: Nordic studies in education.
- Svennevig, J., Tønnesson L. J., Svenkerud, S., Klette, K. (2012). *Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer* (68-89). Oslo. Retorikforlaget AB
- Topping, K. (2003). *Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility*. Scotland: University of Dundee.
- Trøhaugen, L. A. (2011). *Retorikk som pedagogikk - å lykkes som lærer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Turmo, A. (2008). Hvordan utvikle elevers metakognisjon i naturfag? I E. Elstad, & A. Turmo, *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis.* (ss. 196-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Uri, H. (2005, Mai 7). *Norsk språkfellesskap på vei ut.* Hentet 21. mai 2012 fra Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1034369.ece>
- Utdanningsdirektoratet. (2010, Februar). *Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring.* Hentet Mai 4, 2012 fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Ny_vurderingsforskrift_8-10_nett.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012, Mai). *Udir.* Hentet desember 19, 2012 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Utkast_lp_norsk.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2010, Juni). *Læreplan i norsk.* Hentet Februar 25, 2013 fra Utdanningsdirektoratet : <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Læringsplakaten.* Hentet Juni 20, 2012 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner.* Hentet oktober 7, 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/>
- Weinstein, C. E., Bråten, I., & Andreassen, R. (2008). Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad, & A. Turmo, *Læringsstrategier* (ss. 27-55). Oslo: Universitetsforlaget .
- Wendelborg, C., Røe, M., & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av elevundersøkelsen 2011.* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Elevenes egenvurderingsskjema

Vedlegg 2: Elevenes egenvurderingsskjema versjon 2

Vedlegg 3: Intervjuspørsmål fra ItsLearning

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte og informanter

Vedlegg 5: Oppgavetekst til Vg1

Vedlegg 6: Oppgavetekst til Vg2

Vedlegg 7: Elevenes egenvurderinger og svar på ITL-undersøkelse

Vedlegg 1: Elevenes egenvurderingsskjema

Kompetanse	Vurdering			
<p>Logos (appellerer til mottakerens fornuft)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Holder seg til saken - Relevant - Utfyllende - Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap 	H	M	L	Samlet vurdering
<p>Etos (skape troverdighet)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Godt forberedt - Kan innholdet - Gjort stoffet til sitt eget - Bruker fakta og henviser til disse - Overbevisende 	H	M	L	Samlet vurdering
<p>Patos (appellerer til mottakerens følelser)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Engasjement - Variasjon - Kroppsspråk - Stemme - Blikk - Virkemidler er passende til oppgaven 	H	M	L	Samlet vurdering

Vedlegg 2: Elevenes egenvurderingsskjema versjon 2

Kompetanse	Vurdering
Logos (appellerer til mottakerens fornuft) <ul style="list-style-type: none">- Holder seg til saken- Relevant- Utfyllende- Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap	
Etos (skape troverdighet) <ul style="list-style-type: none">- Godt forberedt- Kan innholdet- Gjort stoffet til sitt eget- Bruker fakta og henviser til disse- Overbevisende	
Patos (appellerer til mottakerens følelser) <ul style="list-style-type: none">- Engasjement- Variasjon- Kroppsspråk- Stemme- Blikk- Virkemidler er passende til oppgaven	

Vedlegg 3: Intervjuspørsmål fra ItsLearning

Spørsmål 1: Hva har du lært om muntlighet dette halvåret?

Spørsmål 2: Hva fokuserte du på da du forberedte egen framføring?

Spørsmål 3: Syns du det er nyttig å ha kunnskap om retorikk ved muntlige framføringer/i muntlige situasjoner? Hvorfor/hvorfor ikke?

Spørsmål 4: Hva fikk du ut av å se egen framføring på opptak (Svar utfyllende, gi konkrete eksempler, vær ærlig)?

Spørsmål 5: Hva tenkte du da du vurderte egen framføring?

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte og informanter

TIL FORESATTE I 1NN OG 2 NN

Mitt navn er Yvonne Kristine Lillejord. Jeg jobber som norsklærer for elevene i klasse 1NN og 2NN samtidig som jeg er masterstudent ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Jeg er nå i gang med min masteroppgave i nordiskdidaktikk, som avslutning på min lektorutdannelse. Tema for oppgaven er muntlige ferdigheter, spesielt hvordan elever vurderer egne fremføringer.

For å få innsikt i hvordan elevene vurderer sine egne fremføringer, ønsker jeg å filme noen av fremføringene. Elevene vil få se opptakene etter at fremføringene er gjort, og få i oppgave å vurdere disse, med utgangspunkt i et vurderingsark. Enkelte elever vil også bli spurt om å delta i et intervju som tar utgangspunkt i opptakene. Opplegget vil være en del av undervisningsopplegget i norsk, forskjellen er at fremføringene blir filmet.

Alle personopplysninger i egenvurderingene og i intervjuet vil bli anonymisert, og verken klassetilhørighet eller skolens navn vil bli å finne i den ferdige masteroppgaven. Opptakene skal kun sees av elevene selv og meg som lærer, og vil ikke bli brukt i oppgaven, og de vil bli slettet etter at oppgaven er fullført våren 2013.

For å kunne studere opptakene, egenvurderingene og gjennomføre intervjuet, og bruke det jeg kommer fram til i min masteroppgave, trenger jeg skriftlig tillatelse fra dere. Derfor ber jeg dere vennligst fylle ut slippen nedenfor, og returnere den til meg innen fredag 23. september. Eleven kan ta slippen med tilbake på skolen og levere den til meg. Det er helt frivillig å delta i studiet, og eleven kan når som helst velge å trekke seg fra studiet uten å begrunne hvorfor, og uten at det får konsekvenser for den enkelte elev.

Dersom dere ønsker mer informasjon om undersøkelsen, kan dere gjerne ta kontakt på telefon: 915 51 305 eller på e-post til Yvonne.Kristine.Lillejord@ski.vgs.no.

Rektor, NN, har godkjent prosjektet.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Yvonne Kristine Lillejord

Vennligst kryss av og returner til skolen innen 23. september

- Jeg/vi tillater studier av egenvurdering av egen fremføring til navngitte elev
- Jeg/vi tillater at navngitte elev kan delta i et intervju
- Jeg/vi tillater **ikke** studier av egenvurdering av egen fremføring til navngitte elev
- Jeg/vi tillater **ikke** at navngitte elev kan delta i et intervju

Vedlegg 5: Oppgavetekst til Vg1

Arbeidsoppgave/prosjekt

Tema: Sammensatte tekster

Muntlig vurdering

Velg en reklame, papir eller film.

Analyser reklamen (se på det arket dere har fått tidligere, eller spør meg om et nytt)

Presenter analysen for lærer (klasse?). De som har sagt ja: fremføringen vil bli filmet, og dere vil få se opptakene like etterpå.

Dere velger selv om dere vil jobbe i grupper (maks 4 elever), eller om dere vil jobbe individuelt. Men gi meg beskjed i god tid hva dere har bestemt dere for.

Vurdering

Det blir gitt karakter på fremføringen. Her vurderes:

1: Innhold: se på “oppskriften” dere har fått i timen. NB: dere trenger ikke å skrive noe om alt, velg ut det dere mener er viktig.

2: Fokus på Etos, Logos og Patos

- **Etos:** Godt forberedt, kan innholdet, gjort stoffet til sitt eget, bruker fakta og henviser til disse, virker overbevisende.
- **Logos:** Holder seg til saken, relevant, utfyllende, faguttrykk
- **Patos:** Engasjement, variasjon, kroppsspråk, stemme, blick, virkemidler er passende til oppgaven.

Fremføringene starter

Fremføringene starter fredag 4. november.

Vedlegg 6: Oppgavetekst til Vg2

Muntlig fremføring uke 44

Tema: Europeisk middelalder og norrøn litteratur

Muntlig vurdering

Velg en tekst eller et tekstutdrag fra middelalderen. Dere finner forslag til tekster fra side 320 i *Tema*.

Analyser og vurder teksten. Dette er spørsmål du bør få med deg (det som står i parentes er kun forslag):

- Tittel på teksten
- Hva handler teksten om? (handling, tema, budskap)
- Hvilken tid er den hentet fra?
 - o Hvordan kommer dette fram i din tekst? (Vanlige tema på denne tiden? Måten å skrive på?)
- Hvilken sjanger er det snakk om?
 - o Hvordan kommer dette fram i din tekst? (Noen vanlige virkemidler? Kjent/ukjent forfatter? Hvilke sjangertrekk er særlig tydelig i din tekst?)
- Er det noe typisk/spesielt med din tekst? (spesielt tema, kjente personer, filmatisert...)

Presenter analysen for lærer (klasse?). De som har sagt ja: fremføringen vil bli filmet, og dere vil få se opptakene like etterpå.

Dere velger selv om dere vil jobbe i grupper (maks 4 elever), eller om dere vil jobbe individuelt. Bestem dere innen tirsdag 18. oktober, og gi meg beskjed.

Vurdering

Det blir gitt karakter på fremføringen. Her vurderes:

1: Innhold: Se spørsmålene over

2: Fokus på Etos, Logos og Patos

- **Etos:** Godt forberedt, kan innholdet, gjort stoffet til sitt eget, bruker fakta og henviser til disse, virker overbevisende.
- **Logos:** Holder seg til saken, relevant, utfyllende, faguttrykk
- **Patos:** Engasjement, variasjon, kroppsspråk, stemme, blick, virkemidler er passende til oppgaven.

Fremføringene starter tirsdag 1. november.

Vedlegg 7: Elevenes egenvurderinger og svar på ITL-undersøkelse

Anne

Klasse	Vg2, SSP
Antall fremførere	1 elev
Tema for fremføringen	Presentasjon av “Voluspå”
Virkemidler	PowerPoint med teksteksempler og opplesning fra tekst.
Varighet	5:17 minutter
Egenvurdering	<p>Anne så egen fremføring på storskjerm i klasserommet da hun skrev egenvurdering.</p> <p>Annes vurdering av logos: “viser til eksempler” og “jeg har brukt mye faguttrykk”</p> <p>Annes vurdering av etos: “Jeg virker godt forberedt, men ble litt usikker noen ganger.”</p> <p>Annes vurdering av patos: Blank</p> <p>Ekstra kommentarer fra Anne: “Jeg syns jeg var godt forberedt, men kunne vært litt mer klar i fremstillingen og utdypet enkelte ting.”</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet: “Det blir nok litt vanskelig å nevne alt jeg har lært, men dette er noen hovedpunkter: Etos- Talerens troverdighet. Logos – Logikk og overbevisende saksfremstilling. Patos – Spille på følelser. Retorikk betyr veltalenhet eller det å være flink til å ordlegge seg. Retoriske kunnskaper vil si evne til overtalelse. Viktige teknikker kan vises ved den retoriske trekanten. Dvs. at taler kan tilpasse emnet til en situasjon og henvende seg til tilhørerne med riktig språk. Gode og kjente retorikere er: Martin Luther King og Barack Obama.”</p>

	<p>Hva fokuserte eleven på da hun forberedte egen fremføring: “Jeg fokuserte først og fremst på innholdet. (Logos) Dvs. Inventio – å finne stoff. Da leste jeg gjennom Vluspå og oppgaveteksten. Når alt innholdet til analysen var på plass øvde jeg på framføringen en del ganger. Så prøvde jeg å tilpasse fremføringen for klassen.”</p> <p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk: “Det er nyttig! Vurderingskriteriene i muntlige fremføringer bygger dessuten stort sett på retoriske evner. Alt i fra å presentere et faglig innhold, godt forberedt med engasjement for å kunne lære bort og overbevise tilhørerne”</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak “For å være ærlig satt jeg med hodet i boka i deler av fremføringen. Jeg lærte at det er uvant å se seg selv, og at det er noe du helst unngår. Men jeg er likevel overbevist om at det å se egne fremføringer kan være et skritt videre for å vite hva du skal arbeide med.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? “Det er vanskelig å vurdere seg selv. En vil alltid være subjektiv, og ikke klare å se foredraget som en tilhører. Det er alltid noe man kan forbedre, og jeg tror ingen egentlig klarer å bli helt fornøyd med seg selv. Om en skulle vurdere andre hadde nok vurderingen blitt mindre kritisk. det er heller ikke lett å gi noen klar vurdering av hvilken grad de retoriske virkemidlene er oppfylt “</p>
--	---

Bjørn

Klasse	Vg2, SSP
Antall fremførere	1 elev

Tema for fremføringen	Presentasjon av "Beowulf"
Virkemidler	PowerPoint med mye bilder fra handlingen
Varighet	2:40 min
Egenvurdering	<p>Bjørn så egen fremføring på storskjerm i klasserommet da han skrev egenvurdering.</p> <p>Bjørns vurdering av logos: "Holder seg til saken. Relevant. Kunne vært litt mer utfyllende. Noen faguttrykk"</p> <p>Bjørns vurdering av etos: "Godt forberedt, og kan innholdet. Gjort stoffet til mitt eget. Bruker fakta og henviser litt til dette i kilder. Overbevisende."</p> <p>Bjørns vurdering av patos: "Engasjert. Variasjon i språket. Fint kroppsspråk, snakker høyt og tydelig, har blikkontakt. Viser virkemidler for sagaer."</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet: "Det er viktig å være muntlig, og de forskjellige virkemidlene man bruker i muntlig tale: Patos, Logos og Etos."</p> <p>Hva fokuserte eleven på da han forberedte egen fremføring: "Kunne stoffet godt, gjøre det til mitt eget, snakke høyt og ha øyekontakt med publikum."</p> <p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk: "Ja, da er det lettere å påvirke i muntlige situasjoner og forstå når andre gjør det."</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? "Jeg snakker rart og må øve mer på uttale."</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? "Jeg likte det ikke, men det er mest begrunn av at jeg høres rar ut☺"</p>

Christian og Daniel

Klasse	Vg2, SSP
Antall fremførere	2 elever
Tema for fremføringen	Presentasjon av "Beowulf"
Virkemidler	PowerPoint, opplesing av tekst, tekstutdrag på PowerPoint.
Varighet	9:53
Egenvurdering	<p>Christian og Daniel så egen fremføring på storskjerm i klasserommet da de skrev egenvurdering. De har brukt et egenvurderingsskjema der de kunne krysse av for "høy, middels og lav" i tillegg til å skrive egne kommentarer.</p> <p>Christians vurdering av logos: Vurderer seg selv høyt på logos. "sammenlikner. Utfyllende setninger, muntlig språk. Bruker en del fra norrønt som kan være vanskelig for alle å forstå, men var nødvendig."</p> <p>Daniels vurdering av logos: "Sammenlikner filmen. Beskriver sagaen generelt og sammenligner det i forhold til Beowulf."</p> <p>Christians vurdering av etos: Vurderer seg selv høyt på etos. "Brukte ikke noe manus, overbevisende i form av at jeg snakker høyt og tydelig. Bruk av fakta, gir eks."</p> <p>Daniels vurdering av etos: "Eget stoff, bruker kilder til å utfylle"</p> <p>Christians vurdering av patos: Vurderer seg selv høyt på patos, noe lavere på kroppsspråk og blikk. "Føler dette gikk bra, men sliter litt med å vite hva jeg skal gjøre med henda når jeg ikke holder noe ark."</p>

	<p>Daniels vurdering av patos: “Rolig tempo, har med humor, kontakt med publikum”</p> <p>Ekstra kommentarer fra Christian: “Holdt oss til en perfekt tidsbegrensning på fem min hver (10 min til sammen).</p> <p>Ekstra kommentarer fra Daniel: “Holdt oss godt opp mot tidsrammen på 5 min hver.”</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet Christian: “Etos, Patos og Logos. Personlig har jeg blitt mye mer oppmerksom på noen uvaner jeg gjør foran et publikum etter at jeg så det på video. Veldig nyttig!”</p> <p>Hva har eleven lært om muntlighet Daniel: “Dette halvåret har jeg virkelig fått pugga Ethos, Patos og Logos, og har hatt større oppmerksomhet og vært mer bevisst på de ulike typene innenfor retorikk.”</p> <p>Hva fokuserte eleven på da han forberedte egen fremføring Christian: “Jeg hadde størst fokus på å klargjøre et nyttig og brukervennlig stoff som jeg lett kan lære utenat, men som samtidig er godt faglig presentert.”</p> <p>Hva fokuserte eleven på da han forberedte egen fremføring Daniel: “Når jeg forberedte meg på fremføringene gjorde jeg som alltid, men med retorikk-gruppene i bakhodet. Det å finne bakgrunnskunnskap om det jeg skulle prate om, tenke ut hvordan jeg ville dele opp foredraget tar mye lenger tid enn å skrive selve foredraget.”</p> <p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk Christian: “Ja jeg synes det er svært nyttig fordi man da får et bilde på hvordan man faktisk skaal fremføre et stoff. Samtidig føler jeg at jeg har gjort</p>

det mange ganger tidligere så jeg har ganske god kontroll på hva det bør inneholde. Likevel er repetisjon alltid nyttig.”

Er det nyttig med kunnskap om retorikk Daniel: “Å ha kunnskap om retorikk er langt på nær like viktig som å forstå det. Jeg mener de fleste i klassen hadde en forståelse av retorikk og hva som var viktig uten kjennskapet til begrepene og definisjonene. På den andre siden kan kunnskapen gi en gode ideer og være med på å perfektionere foredraget.”

Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak

Christian?: “Jeg ble mer oppmerksom på øyekontakt og kroppsspråket mitt. Jeg hadde ikke med meg noe manus eller noe å holde i hendene og merket også at jeg ikke visste hva jeg skulle gjøre med hendene både når jeg snakket og når Daniel snakket. Nå vet jeg at jeg må ha med meg en bok eller noe å holde i neste gang jeg fremfører og at jeg ikke skal se like mye på powerpointen oppe på projektoren.”

Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak?

Daniel: “Å se egen prestasjon på opptak er alltid lærerikt, det samme gjorde jeg når jeg spilte håndball for å se på og forbedre egen teknikk, da det man føler man gjør kanskje ikke alltid er helt som man tror. Det mest interessante i opptaket var om stemmebruk, både volum og toneleie. Blikkontakt kommer også veldig tydelig fram, selv om man kanskje merker dette like godt selv som på film. Uansett – stemmen er annerledes når en hører seg selv på film enn det man selv hører. Toneleiet er noe jeg føler jeg kunne ha forbedret da et 10 minutters foredrag ikke alltid er like spennende å høre på når foreleseren ikke er 100 % engasjert!”

Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Christian:

	<p>“Tenkte på de punktene som var ført opp på arket som burde være med i fremføringen. Synes det var greit for akkurat den oppgaven/fremføringen.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Daniel:</p> <p>“Jeg vurderte fremføringen etter skjemaet vi fikk og etter hvordan jeg følte jeg presterte.”</p>
--	--

Ellen og Frida

Klasse	Vg2, SSP
Antall fremførere	2 elever
Tema for fremføringen	Presentasjon av “Kong Harald frir til Gyda Eiriksdotter”
Virkemidler	PowerPoint,
Varighet	07:03
Egenvurdering	<p>Elevene så egen fremføring på storskjerm i klasserommet da de skrev egenvurdering. Frida kommenterer dette i etterkant, hun synes det var vanskelig når hun bare fikk se filmen en gang.</p> <p>Ellens vurdering av logos: “Prater veldig utfyllende. Viser kunnskap og forståelse. Mye faguttrykk.”</p> <p>Fridas vurdering av logos: “Faguttrykk. Prater veldig utfyllende. Viser kunnskap og forståelse. Vi holder oss til saken og det vi prater om er veldig relevant. Det vi prater om er forståelig siden vi forklarte de faglige uttrykkene.”</p> <p>Ellens vurdering av etos: “Bruker svært lite manus. Eget språk, fortsatt faglig. Bruker eksempler.”</p> <p>Fridas vurdering av etos: “Veldig godt forberedt. Kan innholdet utenatt. Overbevisende. Faglige uttrykk. Ser på PowerPoint.”</p>

	<p>Ellens vurdering av patos: “Snakker høyt og tydelig. Engasjert. Gestikulerer. Fungerer som gruppe. Følger med på det Frida sier.”</p> <p>Fridas vurdering av patos: “Stemmebruk er veldig bra. Gestikulerer litt med hendene. Ikke manusavhengig. Variasjon i stemmen. Følger med på hva Ellen sier. Viser interesse for det vi prater om.”</p> <p>Ekstra kommentarer fra Frida: “Trekker inn sammenlikning av dagens samfunn/media med hvordan kongesagaene beskriver de kongelige. Nevner Snorre som Tiril og Elise fortalte om i går.”</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet Ellen: “Jeg har lært retoriske metoder for å fremme det man sier og overbevise lytterne.”</p> <p>Hva har eleven lært om muntlighet Frida: “I muntlighet er det veldig viktig å ta i bruk retorikk: etos, logos og patos. Etos: overbevise, talerens troverdighet. Person som er rolig selvsikker, har øyekontakt, snakker høyt og tydelig, holder seg til tema og viser interesse.</p> <p>Logos: “Det er bruken av logikk. Her kan du stille spørsmål og overraske publikum.”</p> <p>Patos: “Spiller på følelser. Komme med personlige historier, illustrere med bilder (det forsterker det du sier), kanskje gi litt dårlig samvittighet til mottakeren.”</p> <p>Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring? Ellen: “Jeg fokuserte på at det jeg skulle si var saklig til det tema som vi skulle ha om. Videre passet jeg på at kildene som jeg brukte var riktige og relevante. Deretter passet jeg på at jeg kunne</p>

nesten alt stoffet mitt utenat slik at jeg virker troverdig og får øyekontakt med publikum. Passe på at jeg prater rolig og virker interessert i det som jeg fremfører. Jeg fokuserte en del på etos.”

Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring?

Frida: “Jeg fokuserte på å lære manuset utenat for å virke troverdig og å se på publikum mens jeg snakker og å snakke høyt og tydelig.”

Er det nyttig med kunnskap om retorikk Ellen: “Ja, det er nyttig for å kunne virke så overbevisende og troverdig som mulig. For at folk skal tro på det du sier og bli enig i det du sier, er det viktig å ha retoriske egenskaper.”

Er det nyttig med kunnskap om retorikk Frida: “Ja, det er veldig nyttig å ha kunnskap om retorikk ved muntlige fremføringer. Dette fordi det er en taleteknikk som funker hvis du bruker den riktig, en overbevisende taleteknikk. Du kommer langt med bare bruk av retorikk, kan du f.eks. veldig lite om en ting, men virker overbevisende siden du bruker retorikk kan det hende at du fortsatt får utslag for det du har sagt.”

Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak Ellen?:

“Det var nyttig, men hadde allerede gjort det i kommunikasjon og kultur, så jeg visste hvordan jeg framførte fra før av. Man får et litt annet perspektiv på hvordan man selv presenterer. Det var egentlig ikke noe særlig jeg lærte av å se på meg selv.”

Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? Frida:

“Jeg føler at opptakene var en bevisstgjøring på hvordan jeg er under en framførelse. Det gir en liten pekepinn på hva jeg må forbedre meg på:

- Ikke si "eh.." når jeg stopper opp, men da ta en liten kunstpause

	<p>og puste inn og ut. - Kunne alt sammen utenat.</p> <p>Når jeg så på opptaket hørte jeg at jeg pratet tydelig og høyt i passe tempo, og jeg virker selvsikker på det jeg prater om.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Ellen: “At det så ganske bra ut, og at jeg ikke gjorde noen grove feil i hvert fall. Synes det gikk bra.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Frida: “Jeg syntes det var litt vanskelig å vurdere meg selv, som regel vil man jo bare se det positive, og ikke det negative. Men jeg tenkte at jeg brukte retorikk veldig bra, og at jeg hadde kontroll over fremføringen, at jeg rett og slett gjorde en god jobb :) Noen forbedringspotensialer har jeg, ved å lære meg hele stoffet utenat og ikke si "eh..".”</p>
--	--

Sara

Klasse	Vg1, MDD
Antall fremførere	1 elev
Tema for fremføringen	Presentasjon av TV-reklame for Yade sjokolade.
Virkemidler	PowerPoint, reklamesnutt, bilder
Varighet	07:14
Egenvurdering	<p>Sara så egen fremføring på storskjerm i klasserommet da hun skrev egenvurdering. Hun viste ganske tydelig at hun syntes dette var pinlig.</p> <p>Saras vurdering av logos: “Holder meg greit til saken tror jeg, men surrer og sier mye emmm ☹ Du får avgjøre om jeg snakket utfyllende og bruker faguttrykk.”</p>

	<p>Saras vurdering av etos: “Kunne det ganske godt, snakket uten manus. Snakker fakta.”</p> <p>Saras vurdering av patos: “Kroppsspråk, ja! Ser ut til publikum. Snakket høyt.”</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet: “Jeg har lært om hvordan man kan framføre muntlig på en best mulig måte. Dette med bruk av retorikk (ethos, logos og patos). Det handler om å kunne være både troverdig, overbevisende og logisk.”</p> <p>Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring?: “Jeg fokuserte mest på logos, tror jeg....”</p> <p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk: “Ja, det er nyttig, men ikke nødvendig.”</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? “Det var flaut. Men jeg kunne høre og se uvaner, språkbruk og kroppsbruk. Dette kan jeg bruke videre.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? “Jeg tenkte ganske dumt om meg selv, hehe”</p>

Maria og Frøya

Klasse	Vg1, MDD
Antall fremførere	3 elever, der 2 av disse har levert egenvurdering og svart på ITL-undersøkelse.
Tema for fremføringen	Presentasjon av TV-reklame for Pepsi Max
Virkemidler	PowerPoint, reklamesnutt, bilder
Varighet	12:18
Egenvurdering	Kun Frøya og Maria svarte på ITL-undersøkelsen. Elevene så fremføringen på storskjerm da de vurderte egen fremføring.

	<p>Marias vurdering av logos: “Ja, men på en litt usaklig måte kanskje, men da blir det PATOS hvertfall. Ehh, kanskje ikke så mye FAGUTTRYKK... Men veldig ungdommelig språk da og det er jo ungdommer som hører på”.</p> <p>Frøyas vurdering av logos: Eleven svarer stort sett på de tilhørende stikkordene: <i>Holder seg til saken:</i> “Ja det syns jeg”. <i>Relevant:</i> “Det vi snakket om var vertfall ikke usakelig.” <i>Utfyllende:</i> “Nja... kunne vært bedre” <i>Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap:</i> “Noe, vi kunne ha brukt mer.”.</p> <p>Marias vurdering av etos: “Ja, mer eller mindre”</p> <p>Frøyas vurdering av etos: Eleven svarer stort sett på de tilhørende stikkordene: <i>Godt forberedt:</i> “Ja”. <i>Kan innholdet:</i> “Ja men kan aldri få øvet nok.” <i>Gjort stoffet til sitt eget:</i> “Det syntes jeg.” <i>Bruker fakta og henviser til disse, overbevisende:</i> “Ja!”.</p> <p>Marias vurdering av patos: “Ja vill vell si at patos gikk greit. Litt mye armting. Ikke så mye variasjon da.”</p> <p>Frøyas vurdering av patos: Eleven svarer stort sett på de tilhørende stikkordene: <i>Engasjement:</i> “Japp!” <i>Variasjon:</i> “Litt men ikke mye.” <i>Kroppsspråk:</i> “Absolutt.” <i>Stemme:</i> “Klart og tydelig syntes jeg.” <i>Blikk:</i> “Følte at vi hadde kontakt med publikum.” <i>Virkemidler som er passende til oppgaven:</i> “Litt”.</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet Maria: “Jeg har lært om patos, etos og lokus. og jeg har blitt mer bevisst over disse når jeg framfører. og så jeg lært om de forskjellige virkemidlene når man fremfører.”</p> <p>Hva har eleven lært om muntlighet Frøya: “Etos, patos, logos!</p>

Jeg har lært mere om ting som ikke passer seg og si og hva man burde få med. jeg har også lært hvordan man skal "fenge publikum" jeg har lært hvordan jeg burde fremstille meg for og virke troverdig. dette er nyttig fordi da hvet jeg hva jeg skal tenke på og ta hensyn til når jeg lager presentasjoner, i andre fag også.”

Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring?

Maria: ”Jeg prøvde å få med de forskjellige punktene om Etos, Patos og Logos og at jeg kunne alt utenatt.”

Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring?

Frøya: “Jeg fokuserte på å kunne stoffet, og å huske og analysere hele reklamen ikke glemme noe. Begrunne alle påstandene”.

Er det nyttig med kunnskap om retorikk Maria: “jaaaa det er fint å kunne noe om retorikk, jo mer kunnskap jo bedre. Det er også fint fordi jeg går drama så det er fint å vite hva jeg skal fokusere på. det er fint å vite hva jeg skal fokusere på.”

Er det nyttig med kunnskap om retorikk Frøya: “Ja! Kan få nytte av det i alle fag.”

Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? Maria: “ser at jeg er veldig ungdommelig i språket og veldig uformel. litt rotete kanskje og litt mye handbevegelser”

Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? Frøya: “Da Fikk jeg sett hva jeg kan gjøre bedre neste gang, hva jeg skal unngå og gjøre igjen og jeg fikk sett hvordan publikum oppfattet meg som "taler"”

Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Maria: “Gøy å se hva jeg selv gjør. Fint å kunne se hva man gjør bra og hva

	<p>man kan gjøre bedre.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Frøya: “Det var litt kleint og si hva man syntes man var god osv. men det var greit og få lest alle punktene og se hva vi selv syntes vi manglet for å få presentasjonen bra!”</p>
--	---

Astrid

Klasse	Vg1, MDD
Antall fremførere	3 elever, Mia, Beathe og Astrid, der Astrid har levert egenvurdering og svar på ITL-undersøkelse.
Tema for fremføringen	Presentasjon av TV-reklame for Norwegia
Virkemidler	PowerPoint, reklamesnutt, bilder
Varighet	09:25
Egenvurdering	<p>Kun Astrid svarte på intervjuet og leverte egenvurdering. Hun så fremføringen på storskjerm da hun vurderte egen fremføring.</p> <p>Elevens vurdering av logos: Eleven svarer stort sett på de tilhørende stikkordene: <i>Holder seg til saken:</i> “Ja”. <i>Relevant:</i> “Vil si det”. <i>Utfyllende:</i> “Til tider”. <i>Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap:</i> “Ja”</p> <p>Elevens vurdering av etos: Eleven svarer stort sett på de tilhørende stikkordene: <i>Godt forberedt:</i> “Jupp”. <i>Kan innholdet:</i> “Ja, jeg følte jeg kunne det.” <i>Gjort stoffet til sitt eget:</i> “Ja”. <i>Bruker fakta og henviser til disse:</i> “Ja”. <i>Overbevisende:</i> “Tror det”.</p> <p>Elevens vurdering av patos: “Litt lite engasjement (?). Snakker høyt og tydelig. God blikkontakt med publikum.”</p>
ITL-undersøkelse	Hva har eleven lært om muntlighet: “Jeg har lært om hvordan jeg skal formulere meg selv ++ jeg har lært om etos, logos og

	<p>pathos.”</p> <p>Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring?: “Jeg fokuserte på det JEG skulle si og ta litt ansvar for powerpoint”</p> <p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk: “Det er jo nyttig å vite hva du skal si og si av kroppsspråk for å fange publikum, men samtidig har jo alle forskjellige "stiler". Alle har sin individuelle måte å snakke på og jeg syns det kan høres litt falskt ut hvis man snakker på en veldig annen måte enn det man egentlig gjør.”</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak?: “At jeg må slutte med "usikker" latter. Det høres ikke bra ut og er irriterende. men det er det som er bra med å filme framføringer, du får se hva du kan gjøre bedre til neste gang. Da kan du kanskje forvente en bedre karakter?”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring?: “Jeg skjønte egentlig ikke hva du ville at jeg skulle skrive, så jeg fokuserte mest på å se filmen.”</p>
--	--

Christine og Inger

Klasse	Vgl, MDD
Antall fremførere	2 elever
Tema for fremføringen	Presentasjon av TV-reklame for Tine Melk
Virkemidler	PowerPoint, reklamesnutt, bilder
Varighet	07:54
Egenvurdering	<p>Elevene så fremføringen på storskjerm mens de vurderte.</p> <p>Christines vurdering av logos: Eleven har krysset av for “holder seg til saken” og “utfyllende”.</p>

	<p>Ingers vurdering av logos: Eleven har krysset av for “holder seg til saken” og “utfyllende”.</p> <p>Christines vurdering av etos: “Litt godt forberedt, kan innholdet ganske greit. Stoffet er gjort til vårt eget. Virker kanskje litt usikker?”</p> <p>Ingers vurdering av etos: “Kan ikke helt innholdet bruker mye manus”.</p> <p>Christines vurdering av patos: “Lite kroppsspråk. Godt engasjement. Litt variasjon i snakkingen, men mye “hvit”. Bra stemmebruk.”</p> <p>Ingers vurdering av patos: Eleven krysser av for “engasjement. Variasjon. Kroppsspråk. Stemme.” På stikkordet “blikk” skriver hun “nei.”</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet Christine: “Jeg har lært om de forskjellige måtene å bruke muntlig; Etos, patos og logos.”</p> <p>Hva har eleven lært om muntlighet Inger: “Vi har lært om patos og etos.”</p> <p>Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring? Christine: “Jeg fokuserte mest på å bruke mye etos i fremføringen min. Være troverdig. Kunne stoffet og kunne innholdet.”</p> <p>Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring? Inger: “Vi fokuserte på å lage en bra reklame analyse og en bra pp.”</p>

	<p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk Christine: “Ja, det synes jeg er veldig viktig å kunne ha med seg. Blandt annet når du skal drive med forhandlinger i arbeidslivet eller bli lærer osv.”</p> <p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk Inger: “ja det er vel det. Fordi det er viktig for og gjøre en framføring inntresang og informerende.”</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? Christine: “Jeg fikk se mere hva jeg gjorde feil som jeg kan øve på å bli bedre til.”</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? Inger: “Jeg syntes ikke man fikk se så mye man ikke var klar over at man gjorde selv.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Christine: “Jeg tenkte på hva jeg kunne ha gjort bedre og hva jeg ikke trengte å gjøre på fremføringen.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Inger: “Hva jeg gjorde feil og hva jeg gjorde riktig.”</p>
--	--

Mari og Janne

Klasse	Vgl, MDD
Antall fremførere	2 elever
Tema for fremføringen	Presentasjon av TV-reklame for Statoil
Virkemidler	PowerPoint, reklamesnutt, bilder, sangtekst
Varighet	13:47
Egenvurdering	<p>Elevene fikk se fremføring på egen PC da de vurderte.</p> <p>Jannes vurdering av logos: “Holdt meg til reklamen og</p>

	<p>PowerPointen. Ikke så mye faguttrykk.”</p> <p>Maris vurdering av logos: “Vi holder oss ganske mye til saken. Stoffet vårt er relevant. Vi har en ganske utfyllende argumentasjon, men burde kanskje hatt med bedre meninger om reklamen. Kunne kanskje hatt med flere faguttrykk, men jeg føler vi beviste at vi hadde kunnskap om reklamen.”</p> <p>Jannes vurdering av etos: “Godt forberedt. Kan innholdet. Bruker egne ord. Kunne vært mer overbevisende. Henviser seg til filmen.”</p> <p>Maris vurdering av etos: “Godt forberedt. Kan innholdet såpass mye av vi kan snakke om og rundt temaet. Mye egne meninger og tolkninger. Henviser til ordtakene i reklamen – bruker fakta og henviser til disse.”</p> <p>Jannes vurdering av patos: “Engasjement. Humor. Kroppsspråk, gestikulerer. Stemmebruk er lite varierende, men høy. Blikkontakt med publikum.”</p> <p>Maris vurdering av patos: “Viser engasjement, smiler. Variasjon, positivt engasjement. Bruker kroppsspråk, står godt og trygt, bruker hendene. Ser opp, henvender oss ut til publikum og ikke så mye på dataen eller hverandre.”</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet Janne: “Jeg har lært at muntlighet kan være veldig mye mer enn bare å snakke, men at man bruke virkemidler som gjør at man øker sin troverdighet, jordnærhet og "båndet" mer med publikum. Dette er Logos, Pathos Ethos.”</p> <p>Hva har eleven lært om muntlighet Mari: “Muntlighet handler om å stå foran en folkemasse å engasjere både seg selv og dem</p>

du snakker for. Dette halvåret har vi lært om etos, patos og logos. -etos handler om troverdighet. At man skaper troverdighet som person. Dette kan forsterkes ved å stå ordentlig (ikke vingle frem og tilbake, snakke høyt osv.) -patos handler om følelser. -Logos handler om appell til fornuften. Man bruker fornuftige ord, drøfter for og imot, holder seg til saken osv.”

Hva fokuserte du på da du forberedte egen framføring

Janne?: Da fokuserte jeg på å snakke på en måte publikum forstår, og det å få publikums oppmerksomhet på en naturlig måte. For å oppnå dette, brukte Mari og jeg en enkel powerpoint, en reklame og en sang. På denne måten brukte jeg pathos fordi reklame er noe alle kjenner til, sanger appellerer til pathosfordi det vekker følelser.

Hva fokuserte du på da du forberedte egen framføring

Mari?: Når jeg forberedte min egen fremføring fokuserte jeg spesielt på kroppsspråk og å snakke høyt. jeg skrev kun opp stikkord på power-pointen og skrev ikke ned alt i et "manus" slik at jeg ikke ble stående å lese ned i noe.

Er det nyttig med kunnskap om retorikk Janne: “Det er veldig viktig! om man skal ha en god fremføring må man ha publikums oppmerksomhet, og for å få oppmerksomheten må man ha en god fremføring tilpasset for det publikum du er gitt. Retorikk øker sjansene for å du treffer det publikum vil ha, og at du samtidig greier å formidle det man ønsker.”

Er det nyttig med kunnskap om retorikk Mari: “Jeg synes det er ganske viktig, spesielt fordi vi har lært å virke troverdige og snakke høyt. Det hjelper til at vi alle lærer mer av hverandres fremføringer og flere følger med.”

	<p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? Janne: “Det var veldig nyttig, og morsomt. Jeg har alltid lurt på hvordan mine fremføringer fremstår og om de egentlig er interessante. Ved at fremføringen ble filmet fikk jeg muligheten til å se mine fordeler og ulemper under en fremføring. Slik om måten jeg stod på, om den var appelerende og åpen eller om den var lukket og uinviterende.”</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? Mari: “Ut av egen fremføring på opptak fikk jeg se at jeg kanskje burde klare å stå mer rolig. - ikke vingle så veldig mye. Ellers tror jeg at jeg må konsentrere meg mer på hva jeg skal si og hvordan jeg sier setningen. Jeg tror jeg blir litt usikker og begynner nesten å stamme. Jeg burde også trekke blikket litt opp og ikke sikre meg på den trygge PC-en.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Janne: “Jeg ble positivt overasket, men så enklere hva jeg trenger å jobbe med enn om en lærer hadde forklart hva jeg gjorde feil(selv om det og er nyttig). Jeg tenkte mye på stemmebruk og om det jeg sa hang på greip. En annen ting som kom veldig godt frem var "ehmmm", "Eeh", "Ooog", noe jeg merket at jeg må jobbe med.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Mari: “Da jeg vurderte min egen fremføring synes jeg at vi egentlig var ganske flinke. Jeg synes at vi snakket høyt og tydelig, men vi kunne kanskje korte ned litt, ettersom jeg merket at klassen begynte å synes at det var litt kjedelig. Kanskje burde vi korte ned litt på urelevante ting.”</p>
--	---

Aleksander

Klasse	Vg2, SSP
--------	----------

Antall fremførere	1 elev
Tema for fremføringen	Presentasjon av Rolandskvadet
Virkemidler	PowerPoint
Varighet	04:18
Egenvurdering	<p>Aleksander så fremføring på storskjerm i klasserommet da han vurderte.</p> <p>Aleksanders vurdering av logos: Eleven svarer stort sett på de tilhørende stikkordene: <i>Holder seg til saken:</i> “bra”. <i>Relevant:</i> “Ja”. <i>Utfyllende:</i> “Helt greit”. <i>Faguttrykk:</i> “Noen”.</p> <p>Aleksanders vurdering av etos: Eleven svarer stort sett på de tilhørende stikkordene: <i>Godt forberedt:</i> “Kunne vært bedre”. <i>Kan innholdet:</i> “Ja”. <i>Gjort stoffet til sitt eget:</i> “Ja”.</p> <p>Aleksanders vurdering av patos: Eleven svarer stort sett på de tilhørende stikkordene: <i>Kroppsspråk:</i> “Ikke så bra, fingra litt med arket”. <i>Stemme:</i> “Høy stemme”. <i>Blikk:</i> “Litt for mye på ark.”</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet: “Jeg har lært litt om hvordan jeg skal stå under et foredrag og hvordan jeg kan bruke forskjellige hjelpemidler til å påvirke.”</p> <p>Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring?: “På å lære teksten”</p> <p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk: “Så klart er det nyttig med god kunnskap om retorikk. Da kan man lettere få frem det man skal si på de måtene man vil påvirke publikum.”</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak?: “Jeg fikk en realistisk oppfatning om hvordan jeg står og snakker under en presentasjon. Problemet med å se seg selv på film at jeg ofte bare oppfatter de feilene jeg gjør og ikke de riktige tingene.</p>

	<p>Det er ikke sikkert det er bra å bare henge seg opp i alle feilene. Særlig kroppspråket kommer tydelig frem på film. Jeg så at jeg fikk litt med arket og så litt for mye ned og opp på powerpointen.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring?: “Ikke helt fornøyd, kunne ikke teksten bra nok og snublet litt i noen ord”.</p>
--	--

Bjørnar og Aksel

Klasse	Vg2, SSP
Antall fremførere	2 elever
Tema for fremføringen	Presentasjon av Loketretten
Virkemidler	PowerPoint
Varighet	08:35
Egenvurdering	<p>Elevene så fremføring på storskjerm i klasserommet da de vurderte.</p> <p>Aksels vurdering av logos: Eleven svarer på stikkordene: <i>Holder seg til saken:</i> “Ja”. <i>Relevant:</i> “Ja”. <i>Utfyllende:</i> “Ja”. <i>Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap:</i> “Ja”.</p> <p>Bjørnars vurdering av logos: Eleven svarer på stikkordene: <i>Holder seg til saken:</i> “Ja”. <i>Relevant:</i> “Ja”. <i>Utfyllende:</i> “Ja”. <i>Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap:</i> “Ja”.</p> <p>Aksels vurdering av etos: Eleven svarer stort sett bare på stikkordene: <i>God forberedt:</i> “Kunne det utenat”. <i>Kan innholdet:</i> “Ja”. <i>Gjort stoffet til sitt eget:</i> “Ja”. <i>Bruker fakta og henviser til disse:</i> “Ja, f.eks. alliterasjon.” <i>Overbevisende:</i> “Ja”.</p> <p>Bjørnars vurdering av etos: Eleven svarer stort sett bare på</p>

	<p>stikkordene: <i>Godt forberedt</i>: “Ja”. <i>Kan innholdet</i>: “Ja, alt utenat”.</p> <p>Aksels vurdering av patos: Eleven svarer stort sett bare på stikkordene: <i>Engasjement</i>: “Ja, vifter med hendene☺” <i>Variasjon</i>: “Ja”. <i>Kroppsspråk</i>: “Bra viser på PowerPoint”. <i>Stemme</i>: “Bra”. <i>Blikk</i>: “Bra”. <i>Virkemidler er passende til oppgaven</i>: “Ja”.</p> <p>Bjørnars vurdering av patos: Eleven svarer stort sett bare på stikkordene: <i>Engasjement</i>: “Ja bevegelser og viser til PP”. <i>Kroppsspråk</i>: “Bra”. <i>Stemme</i>: “Tydlig”. <i>Blikk</i>: “mot publikum”. <i>Virkemidler er passende til oppgaven</i>: “Ja”.</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet Aksel: “Har lært om de retoriske virkemidlene etos, patos og logos.”</p> <p>Hva har eleven lært om muntlighet Bjørnar: “Jeg har lært vesentlig mer om de retoriske virkemidlene etos patos og logos. Samtidig som jeg har blitt mer bevist på å bruke disse inn i framføringer.”</p> <p>Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring? Aksel: “Bruke mine egne ord når jeg skrev fremføring og ikke bruke manus når jeg hadde den foran klassen.”</p> <p>Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring? Bjørnar: “De retoriske virkemidlene”</p> <p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk Aksel: “Ja det er viktig å ha kunnskap om retorikk, for å fange publikum sin oppmerksomhet, og for å ha en best mulig fremføring.”</p> <p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk Bjørnar: “Det er en fin oppskrift på å holde en god fremføring, det gir også en</p>

	<p>trygghet når du står der oppe og er i en muntlig situasjon når du har dette i bakhodet.”</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? Aksel: “Så at jeg beveget hendene mye når jeg forklarte ting. Tenkte ikke over det når jeg hadde fordraget. Ellers ikke så mye.”</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak? Bjørnar: “Jeg fikk et inntrykk om hvordan jeg selv holder foredrag. Det ble lettere å se ting du gjorde bra og ting du eventuelt kunne gjort bedre. Jeg føler også at det er bedre enn en skriftlig tilbakemelding. Det viser også hvordan mitt eget kroppsspråk er og det er lettere å huke bort uvaner.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Aksel: “Jeg tenkte på kroppsspråket, innlevelse og fri fra manus.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring? Bjørnar: “Jeg følte det ble lettere å vurdere seg selv.”</p>
--	--

Jakob

Klasse	Vg2, SSP
Antall fremførere	1 elev
Tema for fremføringen	Presentasjon av Beowulf
Virkemidler	PowerPoint
Varighet	07:12
Egenvurdering	<p>Jakob så fremføring på storskjerm i klasserommet da hun vurderte.</p> <p>Jakobs vurdering av logos: Eleven svarer stort sett bare på stikkordene: <i>Holder seg til saken:</i> “Ja”. <i>Relevant:</i> “Ja”. <i>Utfyllende:</i> “Ganske”. <i>Faguttrykk:</i> “Ja, kom kanskje ikke fram på</p>

	<p>framføringen.</p> <p>Jakobs vurdering av etos: Eleven svarer stort sett bare på stikkordene: <i>Godt forberedt</i>: “Egentlig”. <i>Kan innholdet</i>: “Egentlig”. <i>Gjorde stoffet til sitt eget</i>: “Ja”. <i>Bruker fakta og henviser til disse</i>: “Tror det ja. <i>Overbevisende</i>: “Nei ikke når jeg hadde hjerneteppe.”</p> <p>Jakobs vurdering av patos: <i>Engasjement</i>: “Prøvde å være engasjert, men litt vanskelig.” <i>Variasjon</i>: “Prøvde å variere”. <i>Kroppsspråk</i>: “Ikke så mye. <i>Stemme</i>: “Stemmen var grå”. <i>Blikk</i>: “Så ganske mye opp, men burde bare rette ned et par ganger. <i>Virkemidler som er passende til oppgaven</i>: “PowerPoint.”</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet: “Dette halvåret har det blitt mye fokusert på muntlighet. Vi har lært mye om ethos (troverdighet), patos (følelser) og logos (Logikk).”</p> <p>Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring?: Jeg prøvde først og fremst å få til en god tekst. Så jeg søkte på mange ulike kilder på nettet, for å finne riktig og best mulig informasjon. Under øvingen prøvde jeg å lære så mye som mulig utenatt, og lagde stikord.”</p> <p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk: “Ja, jeg mener det er nyttig å ha kunnskap om retorikk. Grunnen er at jeg føler det er viktig å være bevisst på hvilke virkemidler som blir brukt, og hvordan de blir brukt. Det er også viktig for å overtale folk, ved å ha god bruk av etos, patos og logos.”</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak?: “Jeg fikk ikke så mye ut av å se egen framføring. Dette er fordi jeg allerede er bevisst på feilene jeg gjør, og føler derfor ikke at jeg så noe nytt ved å se på opptaket.”</p>

	<p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring?: “Da jeg vurderte min egen fremføring var jeg missfornøyd med det jeg hadde prestert. Jeg prøvde likevel å være ærlig, med vurderingen.”</p>
--	--

Stine

Klasse	Vg1, 1MUB
Antall fremførere	1 elev
Tema for fremføringen	Presentasjon av TV-reklame for lørdagspizza
Virkemidler	PowerPoint, reklamesnutt
Varighet	05:27
Egenvurdering	<p>Stine så fremføring på egen PC da hun skrev egenvurdering. Hun har fått et egenvurderingsskjema der en kan krysse av for “høy”, “middels” og “lav”.</p> <p>Stines vurdering av logos: Eleven vurderer seg selv høyt på logos, og skriver: “Jeg synes jeg har fått med det viktigste og jeg er innenfor tiden. Jeg brukte masse tid på å sette meg inn i reklamen.” På <i>faguttrykk</i> skriver hun: “for eksempel appellerer, signalfarger, plussord”.</p> <p>Stines vurdering av etos: Eleven vurderer seg selv høyt på etos, noe lavere på “bruker fakta og henviser til disse.”. Hun skriver: “Jeg øvde masse i forveien. Det er ikke så mye fakta i en reklameanalyse fordi jeg selv tolker den. Jeg hadde bare PowerPoint og ikke manus og derfor snakket jeg bare der og da, så det var ikke bestemt på forhånd, hva jeg skulle si.”</p> <p>Stines vurdering av patos: Eleven vurderer seg selv høyt på patos og skriver: “Jeg synes reklamen var veldig morsom, og var derfor gøy å jobbe med, og å fremføre, så jeg lærte alt jeg skulle</p>

	<p>si, da jeg jobbet med den☺”</p> <p>Ekstra kommentar fra eleven: “Jeg synes oppgaven var kjempemorsom, så det var veldig lett, og sette seg ned og jobbe med den. Og fordi den var så morsom lærte jeg stoffet med en gang. Jeg synes selv at presentasjonen min var bra! Når jeg ser filmen i etterkant er det ikke noe som jeg kommer på som jeg ville endret på fremføringen!”</p>
ITL-undersøkelse	<p>Hva har eleven lært om muntlighet: “logos, patos og etos / Snakke tydelig og ha blikkkontakt med publikum / Være sikker på stoffet man snakker om / Variere språk / Tro på det man snakker om / Ha forberedt seg godt / Engasjement /sammenheng / Ett jevnt tempo + variere tonefall / Forklare i løpet av presentasjonen / eksempler / Tilpasse seg tilhørerne / Kroppsspråk / Humor --> komer an på hva det er snakk om / Vektlegge hovedargumenter.”</p> <p>Hva fokuserte du på da du forberedte egen fremføring?: “Jeg fokuserte på å ha en powerpoint som var lett for meg å lese, og for tilhørerne, så det var lettere å følge med. Det gjorde også at jeg ikke trengte manus. Jeg fokuserte på blikkkontakt og at fremføringen skulle ha en god inndeling.”</p> <p>Er det nyttig med kunnskap om retorikk: “Ja, jeg synes det er veldig viktig å ha kunnskap om muntlige fremføringer, fordi jeg har blitt oppmerksom på ting jeg ikke har tenkt på før, som for eksempel vektlegge viktige argumenter.”</p> <p>Hva fikk eleven ut av å se egen fremføring på opptak?: “Jeg så hvordan det var å være publikum for meg selv på en måte. Hvordan andre oppfatter av hvordan jeg fremfører. Jeg må definitivt ikke snakke så fort, for jeg har god tid. Og jeg synes jeg så litt stresset ut (som jeg var) og jeg så at jeg må tenke mer på</p>

	<p>kroppsspråk + være litt gladere og engasjerende når jeg fremfører.”</p> <p>Hva tenkte du da du vurderte egen fremføring?: “Jeg tenkte at det var litt vanskelig å vurdere meg selv, for alt jeg gjorde synes jeg egentlig var bra, ellers hadde jeg jo gjort det på en annen måte. Men når jeg får tilbakemelding av læreren så ser jeg jo at det er en del feil som jeg ikke tenkte på når jeg vurderte meg selv.”</p>
--	---