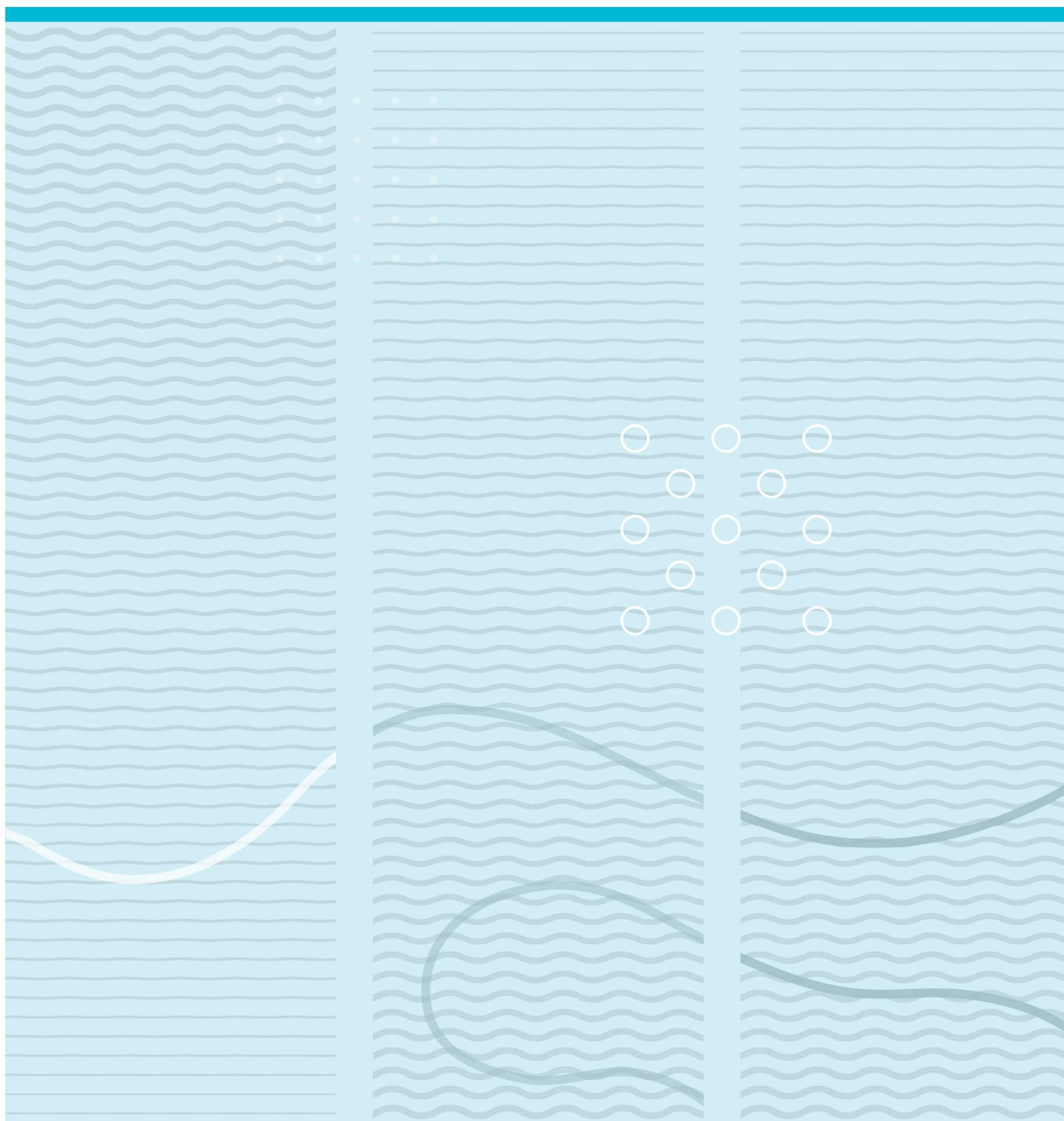


Silje Stokke Beilegaard

Kan nok, men vil lære mer

- En undersøkelse om undervisningspraksis og kompetanse i muntlighet og argumentasjon hos norsklærere på ungdomstrinnet i Vestfold fylke



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for språkfag
Raveien 215
3184 Borre

<http://www.usn.no>

© 2016 Silje Stokke Beilegaard

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er undervisning i muntlighet i norskfaget på ungdomstrinnet, mer eksplisitt, undervisning i muntlig kommunikasjon og argumentasjon. Bakgrunnen for valg av tema, er tanken om at arbeid med muntlig kommunikasjon og argumentasjon å anse som sentralt for en skole som skal utdanne elever med evne til å delta i et demokratisk medborgerskap. Samtidig er det også i Læreplanen for Kunnskapsløftet nedfelt et kompetansemål under hovedområdet *muntlig kommunikasjon*, der det står at elevene etter 10. årstrinn skal «kunne delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon». Med utgangspunkt i et ønske om å se hvordan dette kompetansemålet blir operasjonalisert i klasserommet, har jeg formet oppgavens problemstilling slik:

Hvordan oppgir norsklærere på ungdomstrinnet i Vestfold sin undervisningspraksis og kompetanse i muntlig kommunikasjon og argumentasjon?

For å besvare denne problemstillingen har jeg gjennomført to undersøkelser. En kvantitativ spørreundersøkelse rettet mot alle norsklærere på ungdomstrinnet i Vestfold, og seks kvalitative intervjuer av lærere fra et utvalg av disse skolene. Pragma-dialektisk argumentasjonsteori og kunnskap om retoriske begreper legger det teoretiske fundamentet for formuleringen av spørsmål i undersøkelsene. Videre har det ligget et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv til grunn for analysen og fortolkningene av resultatene. Jeg ønsket å se lærernes egen forståelse av virkeligheten, i form av hvordan de oppga sin undervisningspraksis og kompetanse for feltet muntlighet og argumentasjon. Samtidig var det av betydning å tolke denne forståelsen ut fra den konteksten disse meningene eller handlingene oppstod, samt hvordan mine fortolkninger passer inn i dette.

Det denne studien viser, er at norsklærerne på ungdomstrinnet i Vestfold i stor grad baserer sin undervisning i muntlighet på et hverdagsspråk. Lærerne knytter i liten grad muntlighetsarbeidet til et teoretisk rammeverk og gir få didaktiske begrunnelser for sin undervisningspraksis. Lærerne viser god kjennskap til og forståelse for begreper knyttet til arbeid med argumentasjon, men dette arbeidet viser seg i hovedsak å være knyttet til mål for skriftlig kommunikasjon. I hvert fall begrunnes ikke lærerens oppgitte undervisningspraksis med referanser til teori eller med integrerte fagbegreper underveis i intervjuene. Disse betraktningene stemmer også overens med lærernes egen opplevelse av sin kompetanse – de kan nok, men vil lære mer.

Tabelloversikt:

Tabell 1: <i>Oversiktstabell for kategori og spørsmål/påstand</i>	s. 28
Tabell 2: <i>Oversikt over prosentvis deltakelse: enheter og respondenter</i>	s. 31
Tabell 3: <i>Oversikt over informanter, intervju</i>	s. 34
Tabell 4: <i>Spørsmål 8. Hva slags kompetanseheving var dette? Spesifiser type kurs/videreutdanning/konferanse/nettverk og omfang</i>	s. 46
Tabell 5: <i>Påstand 9. Når elevene mine kommer med en påstand i timen er jeg bevisst på å kreve en begrunnelse</i>	s. 47
Tabell 6: <i>Påstand 12. Elevene mine har fått undervisning i hvilke elementer et argument kan bestå av, skoleåret 2015/2016</i>	s. 47
Tabell 7: <i>Påstand 9 og 12. Mål for sentraltendens</i>	s. 48
Tabell 8: <i>Påstand 10a) Jeg har gjennomført undervisning i hvordan man kan bygge opp argumentasjon i skriftlig kommunikasjon, skoleåret 2015/2016</i>	s. 48
Tabell 9: <i>Påstand 10b) Jeg har gjennomført undervisning i hvordan man kan bygge opp argumentasjon i muntlig kommunikasjon, skoleåret 2015/2016</i>	s. 49
Tabell 10: <i>Påstand 10a) og 10b). Mål for sentraltendens</i>	s. 49
Tabell 11: <i>Påstand 16. Jeg har gjennomført undervisning i hvordan en diskusjon/debatt bør foregå, skoleåret 2015/2016</i>	s. 50
Tabell 12: <i>Påstand 14. Jeg har gjennomført undervisning i hvordan argumentasjon og diskusjon(er) bør foregå ved bruk av modellering/eksempler, skoleåret 2015/2016 (bruk av videomateriale, lydopptak eller lignende)</i>	s. 50
Tabell 13: <i>Påstand 16 og 14. Mål for sentraltendens</i>	s. 50
Tabell 14: <i>Påstand 17. Vi gjennomførte en planlagt og strukturert diskusjon/debatt i klassen, skoleåret 2015/2016</i>	s. 51
Tabell 15: <i>Påstand 17. Mål for sentraltendens</i>	s. 51
Tabell 16: <i>Påstand 13a) Jeg har i skoleåret 2015/2016 snakket med elevene om hva som kjennetegner god argumentasjon i sjangeren diskusjon/debatt</i>	s. 53
Tabell 17: <i>Påstand 15a) Elevene mine har analysert argumentasjonen i diskusjon/debatt, skoleåret 2015/2016</i>	s. 54
Tabell 18: <i>Påstand 13a) og 15a). Mål for sentraltendens</i>	s. 54
Tabell 19: <i>Påstand 18. Jeg har brukt begreper fra retorikken for å lære elevene mine om argumentasjon, skoleåret 2015/2016</i>	s. 55
Tabell 20: <i>Påstand 18. Mål for sentraltendens</i>	s. 55
Tabell 21: <i>Påstand 19. Jeg vet hva en syllogisme er</i>	s. 56

Tabell 22: Påstand 22. Jeg har kjennskap til det retoriske begrepet enthymem og vet hva det betyr	s. 56
Tabell 23: Påstand 20. Jeg har kjennskap til de retoriske begrepene kairos og aptum og vet hva disse betyr	s. 56
Tabell 24: Påstand 21. Jeg har kjennskap til de retoriske begrepene logos, etos og patos og vet hva disse betyr	s. 56
Tabell 25: Påstand 19-22. Mål for sentraltendens	s. 57
Tabell 26: Påstand 23a) Jeg føler meg trygg på arbeid med muntlig kommunikasjon	s. 58
Tabell 27: Påstand 23b) Jeg føler meg trygg på arbeid med diskusjon og argumentasjon	s. 58
Tabell 28: Påstand 23 a) og b). Mål for sentraltendens	s. 59
Tabell 29: Påstand 23c) Jeg har nok kompetanse for å arbeide med diskusjon og argumentasjon	s. 59
Tabell 30: Påstand 23d) Jeg vil gjerne lære mer om diskusjon og argumentasjon for å øke min egen kompetanse på feltet	s. 60
Tabell 31: Påstand 23e) Jeg synes det er krevende å jobbe med diskusjon og argumentasjon	s. 60
Tabell 32: Påstand 23 c), d) og e). Mål for sentraltendens	s. 60
Tabell 33: Påstand 23f) Arbeid med diskusjon og argumentasjon er en integrert del av min undervisning	s. 62
Tabell 34: Påstand 23g) Jeg setter tydelige mål for arbeid med og undervisning i diskusjon og argumentasjon	s. 62
Tabell 35: Påstand 23 f) og g). Mål for sentraltendens	s. 62
Tabell 36: Påstand 23h) Jeg føler meg trygg på å vurdere elevenes muntlige kompetanse	s. 63
Tabell 37: Påstand 23i) Jeg føler meg trygg på å vurdere elevene i argumentasjon og diskusjoner	s. 63
Tabell 38: Påstand 23 h) og i). Mål for sentraltendens	s. 64
Tabell 39: Aspekt, påstand og delindeks: Undervisningspraksis	s. 65
Tabell 40: Aspekt, påstand og delindeks: Retoriske begreper	s. 68
Tabell 41: Aspekt, påstand og delindeks: Holdninger og opplevelse av kompetanse	s. 70

Figuroversikt:

Figur 1: <i>Spørsmål 1. Har du godkjent lærerutdanning?</i>	s. 42
Figur 2: <i>Spørsmål 2. Hvilken type lærerutdanning? (Hvis JA på spørsmål 1)</i>	s. 43
Figur 3: <i>Spørsmål 4. På Hvilke(t) trinn underviste du i norsk, skoleåret 2015/2016? (kryss av for hvert trinn du underviste i fjor)</i>	s. 44
Figur 4: <i>Spørsmål 5. Hvilket læreverk benytter dere ved din skole?</i>	s. 44
Figur 5: <i>Spørsmål 6. Hvor mye fordypning har du i norsk?</i>	s. 45
Figur 6: <i>Spørsmål 7. Har du deltatt/deltar du på noen form for kompetanseheving innen muntlige ferdigheter (ut over grunntdanning)?</i>	s. 46
Figur 7: <i>Påstand 13. Jeg har i skoleåret 2015/2016 snakket med elevene om hva som kjennetegner god argumentasjon i følgende sjangre</i>	s. 52
Figur 8: <i>Påstand 15. Elevene mine har analysert argumentasjonen i denne muntlige sjangeren, skoleåret 2015/2016</i>	s. 52

Forord

At temaet for denne masteroppgaven skulle være muntlighet, har jeg vært bestemt på siden jeg begynte prosessen med masteroppgaven for over tre år siden. Etter å ha hatt over to års permisjon fra studiene, hadde jeg også fremdeles et yrende ønske om å skrive om muntlighet i norskfaget. Med kjennskap til og kunnskap om tidligere forskning gjort på feltet, så jeg et behov for fokus på argumentasjonens plass i muntlighetsundervisningen. Derfor ønsket jeg også å skrive en oppgave som nærmere undersøkte hvordan det arbeides med muntlig kommunikasjon, med et særlig fokus på den muntlige argumentasjonen, i norskfaget på ungdomstrinnet.

Det har vært en ensom, men svært lærerik prosess å skrive masteroppgave. Det å benytte to metoder, hvorav en kvalitativ og en kvantitativ, har medført en enorm arbeidsmengde. Samtidig har det også ført til vanvittig mye læring som jeg aldri ville vært foruten. Ikke bare har denne masteroppgaven gitt meg faglig kunnskap og innsikt, men den har gitt meg en dyp respekt for hvor mye arbeid og forståelse som ligger bak det å forfatte vitenskapelige tekster.

Denne oppgaven markerer slutten på totalt fem års studier og det er mange som bør og skal takkes for at jeg har kommet hit:

Først og fremst må jeg rette en stor takk til de seks informantene som stilte opp og lot seg intervjuet, selv midt i en hektisk arbeidshverdag som lærere på ungdomstrinnet. Dette hadde ikke gått uten dere. I tillegg må jeg også her takke alle de 71 norsklærerne som tok seg tid til å besvare spørreundersøkelsen min.

Deretter må jeg takke min svært dyktige og engasjerte veileder, Karianne Skovholt. Du har hele tiden vært tilgjengelig, positiv og støttende til mitt arbeid, og gjennom hele prosessen har du bidratt med gode råd, faglige innspill og grundige tilbakemeldinger. Dette hadde jeg ikke kommet meg gjennom uten deg – takk!

Og takk til min fantastiske mann, Mads, for alt du har gjort for å tilrettelegge hverdagen for vår lille familie sånn at jeg har kunnet gjøre dette.

Helt til slutt vil jeg også takke familie og gode venner for at dere har hjulpet meg, støttet meg og holdt ut med «de dype daler og høye fjell». Takk for hjelp med oppgaven og for at jeg har fått blåse ut på dere – dere vet hvem dere er.

Vear, desember 2016

Silje Stokke Beilegaard

Der skal ikke stor skarpsindighet til for å innse, at når to mennesker drøfter en ting sammen, må der komme mer ut derav enn om hver tenkte alene for seg.

-Aleksander Kielland

Innholdsfortegnelse

Sammendrag:	i
Tabelloversikt:	ii
Figuroversikt:	iv
Forord:	v
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og problemstilling	1
2 Tidligere forskning	5
2.1 Forskning på muntlige ferdigheter	5
2.2 Forskning på argumentasjon og diskusjon	7
2.3 Forskning på skriftlig og muntlig argumentasjon	9
3 Teori	12
3.1 Sjangerpedagogikk	12
3.1.1 Noen muntlige sjangre	13
3.2 Argumentasjonsteori	14
3.3 Retorikk og retoriske begreper	18
3.3.1 Den retoriske situasjonen: Kairos	18
3.3.2 Appellformene: Etos, patos og logos	19
3.3.3 Argumentene: Syllogisme og enthymem	20
4 Metode og gjennomføring	23
4.1 Metodetriangulering – Spørreundersøkelse og intervju	23
4.2 Spørreundersøkelsen	25
4.2.1 Om spørreundersøkelsen	25
4.3 Intervju	31
4.3.1 Om intervjuene	32
4.3.2 Gjennomføringen og transkriberingen av intervjuene	35
4.4 Fenomenologi og hermeneutisk perspektiv	35
4.5 Validitet og reliabilitet	37
4.5.1 Reliabilitet	38
4.5.2 Validitet	39
5 Resultater fra spørreundersøkelsen	42
5.1 Trekk ved respondentene	42
5.2 Undervisningspraksis	47
5.2.1 Undervisning i begrunnelse og argumentasjon	47
5.2.2 Undervisning i oppbygging av argumentasjon	48

5.2.3	Undervisning i diskusjon og debatt.....	50
5.2.4	Gjennomføring av diskusjon og debatt.....	51
5.2.5	Argumentasjon i ulike sjangre.....	52
5.3	Retoriske begreper.....	55
5.3.1	Bruk i undervisningen	55
5.3.2	Begrepsavklaringer.....	56
5.4	Holdninger og opplevelse av kompetanse.....	58
5.4.1	Trygghet	58
5.4.2	Kompetanse	59
5.4.3	Undervisningspraksis	62
5.4.4	Vurdering.....	63
5.5	Oppsummering – tolkninger, tendenser og funn i materialet	64
5.5.1	Undervisning i muntlighet, diskusjon og argumentasjon	65
5.5.2	Lærernes opplevde kunnskap og kompetanse	69
6	Resultater fra intervjuene.....	72
6.1	Undervisningspraksis	72
6.1.1	Undervisning i muntlighet generelt	72
6.1.2	Undervisning i diskusjon og debatt.....	77
6.1.3	Undervisning i argumentasjon.....	79
6.2	Retoriske begreper.....	83
6.3	Holdninger og opplevelse av kompetanse.....	84
6.3.1	Trygghet	84
6.3.2	Undervisningspraksis	86
6.3.3	Vurdering.....	87
6.3.4	Kurs	89
6.4	Oppsummering og tolkning av funn.....	90
6.4.1	Undervisning i muntlighet.....	91
6.4.2	Undervisning i diskusjon/debatt og argumentasjon.....	92
6.4.3	Lærernes opplevde kunnskap og kompetanse	94
7	Diskusjon og konklusjon.....	96
7.1	Diskusjon.....	97
7.1.1	Hvordan oppgir norsklærerne at de jobber med muntlighet generelt?	97
7.1.2	Hvordan oppgir norsklærerne at de jobber med argumentasjon?.....	99
7.1.3	Hvordan oppgir norsklærerne sin kompetanse på feltet?	101
7.2	Konklusjon	102
7.3	Tanker om veien videre.....	104

LITTERATUR.....	106
VEDLEGG	110
Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen.....	110
Vedlegg 2: Godkjenning, NSD.....	116
Vedlegg 3: E-post til rektorer	118
Vedlegg 4: E-post til rektorer - påminnelse	119
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	120
Vedlegg 6: Samsvarserklæring.....	123

1 Innledning

Denne oppgaven undersøker hvordan norsklærere på ungdomstrinnet i Vestfold oppgir sin undervisningspraksis og kompetanse i muntlig kommunikasjon og argumentasjon i norskfaget. Gjennom en spørreundersøkelse der 71 norsklærere fra 25 ungdomsskoler i Vestfold deltok, og intervju av seks av lærerne fra et utvalg av disse skolene, undersøker jeg hvordan norsklærere underviser i muntlige ferdigheter og argumentasjon og hva slags holdninger de har til egen kompetanse innenfor feltet.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Med Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) ble begrepet *grunnleggende ferdigheter* introdusert i norsk skole, noe som innebærer at lærere i alle fag skal integrere arbeid med digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive, og knytte dette arbeidet til fagets kompetansemål. «Ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2012). På bakgrunn av læreplanens fokus på de grunnleggende ferdighetene, kan LK06 også sies å være en læreplan skrevet i tråd med innsikter fra internasjonal literacy-forskning, der literacy forstås som det å være kyndig i alle former for meningsskapende samhandling mellom mennesker – både skriftlig og muntlig (Skovholt, 2014, s. 16). Begrepet literacy omfatter en rekke komplekse ferdigheter som vi må ha for å lære og utøve et fag, og for å kunne delta i samfunnet som demokratiske medborgere. For dette er også kritisk literacy en viktig ferdighet, fordi det innebærer det å kunne lytte til og tolke utsagn ut fra den situasjonen og det perspektivet der utsagnet oppstår. Det innebærer å forstå et utsagn ut i fra den konteksten det presenteres i. I tillegg skal man ha en forståelse for i hvilke omstendigheter utsagnet kommer fra, hva som er det overordnede målet med utsagnet, hvem utsagnet er rettet mot, hvilke påstander som tas for gitt og hva slags sannhetsbilde som blir skapt. Man skal kunne identifisere språklige strategier som blir brukt for å påvirke eller overtale og man skal kunne vurdere kildebruk og vise til eventuelle usanne premisser (Skovholt & Veum, 2014, s. 14-15).

Norsk skole er tuftet på et demokratiseringsprosjekt der vårt utdanningssystem anses for å være «samfunnets viktigste bidrag til utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn» (Meld. St. nr. 28, 2015-2016, s. 5). Det er en sentral ambisjon for den norske skolen at elevenes selvstendighet, demokratiske kompetanse og forståelse for det samfunnet eleven er en del av, skal fremmes. Videre er det et ideal at norske elever skal «gå ut av skolen og inn i samfunnet

som borger med evne til kritisk å reflektere over sine egne verdier og handlinger, og sin samtid» (Stray, 2012, s. 25). Skal elever i norsk skole kunne gå ut av skolen med en slik evne til kritisk refleksjon rundt samfunnet og seg selv, forutsettes det at eleven har begrepsapparat for nettopp å sette ord på og kritisere egne og andres tanker. Samtidig bør elevene ha en forståelse for hvordan de konstruktivt kan benytte disse begrepene i ulike situasjoner og kontekster. I lys av det som i dag omtales som *det postfaktuelle samfunnet*, der betydningen av sannhet til stadighet underkjennes i politisk og demokratisk sammenheng, er det sentralt å fokusere på arbeid med de grunnleggende ferdighetene og en kritisk literacy i undervisningssammenheng (Løkke, 2016). Aktivt arbeid med muntlig kommunikasjon og argumentasjon i norskfaget er et viktig ledd i dette arbeidet.

Etter revisjonen av Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) i 2013, har det skjedd endringer for arbeidet med og fokuset på muntlighet i skolen. Den grunnleggende ferdigheten beskrives ikke lenger som *å kunne uttrykke seg muntlig*, men heter nå *muntlige ferdigheter*. Hovedområdet i læreplanen i norsk heter ikke lenger *muntlige tekster*, men *muntlig kommunikasjon*. Professor emerita, Frøydis Hertzberg, beskriver dette som endringer som bidrar til «å gi termen muntlig kompetanse det innholdet den fortjener» (Hertzberg, 2016, s. 23). Med dette menes at det å være god i muntlig ikke kun begrenser seg til det å kunne snakke godt, muntlighet handler også om å kunne lytte til og respondere på andres innlegg (Hertzberg, 2016; Otnes, 2016). Og på bakgrunn av dette bør også muntlighet og arbeid med muntlige ferdigheter ha en sentral plass i norskundervisningen. I læreplanen for norskfaget, er de muntlige ferdighetene gitt denne beskrivelsen:

Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2013)

I dette sitatet presenteres et dialogisk syn på muntlighet som grunnleggende ferdighet. Muntlige ferdigheter dreier seg ikke kun om å presentere noe for et publikum og snakke godt. Det er en dialogisk ferdighet som innebærer evnen til å tale, lytte og respondere på andres innspill (Hertzberg, 2016, s. 23).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i ungdomsskolelæreres undervisningspraksis og opplevde kompetanse i norskfaget, og tar derfor også for seg kompetansemålene tilhørende

ungdomstrinnet. I kompetansemålene under hovedområdet muntlig kommunikasjon, er det et mål at elevene etter 10. årstrinn skal kunne:

- lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster
- lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk
- samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering
- delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon
- presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier
- vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Disse kompetansemålene viser hva det forventes at elevene skal kunne etter 10. årstrinn, altså når de går ut av ungdomsskolen -og grunnskolen som sådan.

Et økende fokus på muntlighet som grunnleggende ferdighet er kjærkomment, i hvert fall skal vi tro tidligere forskning. Blant annet kunne forskerne i FIRE-prosjektet¹ rapportere at ingen av lærerne eller rektorene selv brakte muntlighet og arbeid med muntlige ferdigheter på banen i intervjuene og ingen av informantene kunne heller fortelle om et særlig fokus på arbeid med muntlighet (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010, s. 8). Dette bildet av et manglende fokus på muntlighet som grunnleggende ferdighet er, etter mitt syn, i ferd med å snu. De seneste årene har det skjedd et skifte, og muntlighet er gitt et økende fokus i både forskning og faglitteratur. Dette ser vi gjennom utgivelser av faglitteratur, som eksempelvis *Muntlige tekster i klasserommet* (Penne & Hertzberg, 2008), *Retorikk i skolen* (Bakken, 2009), *Muntlig kompetanse* (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012) og nå sist *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (Kverndokken, 2016). Det er også kommet en rekke andre publikasjoner og artikler, deriblant enkelte kapitler om muntlighet i didaktisk litteratur (Fjørtoft, 2014; Smidt, 2009), i tillegg til noen masteroppgaver på feltet muntlighet (Buskerud & Roberg, 2014; Mjøen, 2013; Skjelberg, 2015). Landslaget for Norskundervisning (LNU) gjennomførte også våren 2016 en landskonferanse med temaet «Tale er gull», der det blant annet ble gitt presentasjoner av teoretiske perspektiver og ferdige klasseromsopplegg rundt temaet.

¹ FIRE - Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet. Et delprosjekt for en forskningsbasert evaluering av Kunnskapsløftet, gjennomført i perioden 2006-2011 (Aasen et al., 2012)

Arbeid med muntlig kommunikasjon har altså fått økt oppmerksomhet de seneste årene, allikevel er det forsket langt mindre på denne ferdigheten, enn eksempelvis lese- og skriveferdighetene (Aksnes, 2016, s. 17; Hertzberg, 2016, s. 24). Videre er studier rettet mot muntlig argumentasjon og diskusjon tildelt lite plass i forskning og faglitteratur på feltet, men arbeid med diskusjon og argumentasjon er nedfelt som et eget kompetansemål i Læreplanen. Der står det at elevene etter 10. årstrinn skal kunne:

- delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan dette læreplanmålet om argumentasjon og diskusjon blir operasjonalisert i klasserommet, noe jeg ønsker å finne ut av ved å undersøke lærernes egen forståelse og selvrapporterte praksis. Og det er på bakgrunn av dette jeg har formulert problemstillingen for denne oppgaven:

Hvordan oppgir norsklærere på ungdomstrinnet i Vestfold sin undervisningspraksis og kompetanse i muntlig kommunikasjon og argumentasjon?

Denne problemstillingen ønsker jeg å finne svar på gjennom å benytte spørreundersøkelse og intervju. Derfor har jeg også formulert tre forskningsspørsmål som videre har dannet grunnlag for innsamlingen av empiri:

1. *Hvordan oppgir norsklærerne at de arbeider med muntlighet generelt?*
2. *Hvordan oppgir norsklærerne at de arbeidet med muntlig argumentasjon?*
3. *Hvordan opplever de selv sin kunnskap og kompetanse på feltet?*

For å besvare disse spørsmålene er oppgaven satt sammen av totalt syv kapitler: 1. *Innledning*, 2. *Bakgrunn*, 3. *Teori*, 4. *Metode*, 5. *Resultater – Spørreundersøkelsen* 6. *Resultater – Intervjuene* 7. *Diskusjon og konklusjon*. Kapittel 1. *Innledning* er skrevet med henblikk på å forklare bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål for oppgaven. I kapittel 2. *Bakgrunn*, presenteres tidligere forskning som bidrar til å belyse feltet ytterligere og bidrar til å skape en bro mellom innledningen og kapittelet om teori. Videre i kapittel 3. *Teori*, presenteres det teoretiske fundamentet for utformingen av undersøkelsene. I kapittel 4. *Metode*, beskrives de metodologiske valgene jeg har gjort for innsamlingen av empiri. Kapittel 5. *Resultater – spørreundersøkelsen*, viser en gjennomgang av resultatene fra spørreundersøkelsen. Kapittel 6. *Resultater - intervjuene*, viser de funn som framgår av intervjuundersøkelsene. Til slutt i kapittel 7. *Diskusjon og konklusjon*, diskuteres funnene fra undersøkelsene i lys av tidligere forskning og teori, som til slutt ender i en konklusjon og noen tanker om fremtiden.

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres tidligere studier og forskning gjort på feltet muntlighet og argumentasjon. Det er et fellespunkt for forskningen om muntlige ferdigheter at vi mangler et fagspråk eller en felles didaktikk om muntlige ferdigheter (Børresen et al., 2012, s. 53). Det er gjort enkelte kartleggingsstudier som forteller at arbeidet med muntlighet er mangelfullt og lite systematisk, men disse studiene forteller oss igjen lite om *hvordan* vi kan arbeide med muntlighet (Hertzberg, 2003; Klette et al., 2008). Norske studier som retter seg spesifikt mot undervisning i muntlig argumentasjon og diskusjon har jeg ikke funnet, derimot finnes det forskning på argumenterende *skrivning*. Hertzberg (2003), presiserer at skrift og tale griper over i hverandre og at skriftspråket ofte kommer inn som et element i forberedelsesfasen eller presentasjonsfasen til en muntlig presentasjon eller lignende (Hertzberg, 2003, s. 159). Derfor trekkes også enkelte relevante studier som retter seg mot argumenterende skrivning fram i dette kapittelet. Internasjonalt er det gjort flere studier, både når det gjelder muntlighetsundervisning generelt, men også når det kommer til muntlig argumentasjons- og diskusjonskompetanse. Studiene som er gjort internasjonalt er noe mer eksperimenterende av art og det er i tillegg utført enkelte intervjustudier som kan gi indikasjoner på hvorfor argumentasjon er en sentral ferdighet det er viktig å jobbe med i muntlighetsundervisningen.

2.1 Forskning på muntlige ferdigheter

Prosjektet *Klasserommets praksisformer* (2003) ble gjennomført i 2001. I en uke observerte forskerne i prosjektet 30 klasser, fordelt på 1., 3., 6. og 9. trinn. Det ene delprosjektet, *Arbeid med muntlige ferdigheter*, ble gjennomført av norskdidaktiker Frøydis Hertzberg (2003), og hadde som mål å se etter sekvenser som involverte arbeid med muntlighet, uavhengig av fag. Konklusjonen fra denne studien var at det er mye muntlighet i norske klasserom, men at det systematiske arbeidet uteble i undervisningen. I hovedsak var det sekvenser av elever som presenterte noe eller holdt foredrag foran klassen som ble registrert. Det ble ikke registrert noen form for strukturert diskusjon eller debatt i studien og betydningen av muntlighetsarbeidet, eller *metaundervisningen*, ble ikke satt i fokus (Hertzberg, 2003; Penne & Hertzberg, 2008).

Fem år senere ble det gjort en ny kartleggingsstudie rundt muntlige ferdigheter. Denne studien bygger på data som ble samlet inn i forbindelse med det tverrfaglige PISA+ - prosjektet, der målet var å «forfølge problematiske norske funn i den internasjonale PISA-undersøkelsen fra 2000» (Klette et al., 2008, s. 1). Elev- og læreraktiviteten i seks niendeklasser videofilmet og registrert i 150 timer, og studien viser at over halvparten av tiden

i klasserommet ble brukt til felles muntlige aktiviteter (helklassesamtaler). Den andre halvparten av tiden ble brukt til gruppearbeid og individuelt arbeid. Det var helt klart at den dominerende arbeidsformen av de muntlige aktivitetene var framføringer og forberedelser til framføringene, og elevene jobbet lite med andre muntlige ferdigheter (Svenkerud, Hertzberg, & Klette, 2012, s. 39). I tillegg viser studiene at tilbakemeldinger som blir gitt etter arbeid med muntlighet er ukritiske og lite konkrete, sekvenser der metaundervisning står i sentrum er få og korte, og det foregår sjelden strukturerte debatter eller lengre diskusjoner i norske klasserom (Børresen et al., 2012; Svenkerud et al., 2012, s. 45). Dermed kan det også trekkes slutninger til at funnene gjort i denne studien samsvarer med de funnene Hertzberg (2003) gjorde fem år tidligere .

Internasjonalt finnes det flere studier gjort av muntlighet i klasserommet. Blant annet har den britiske professoren i pedagogikk, Robin Alexander, gjort en komparativ studie der han benyttet videoopptak for å sammenligne undervisning i England, Frankrike, India, Russland og USA. (Alexander, 2008i; Fjørtoft, 2014, s. 142). Muntlighet i klasserommet, eller *classroom talk*, ble fort et av de viktigste sammenligningsområdene. Alexander (2008) ønsket å finne ut hvordan vi kan styrke muntlighetens potensial for å hjelpe elever å tenke og lære mer effektivt. Han presiserer at språket er selve grunnlaget for læringsprosessen, noe han forankrer i sosiokulturelle læringsperspektiver. Det han fant er at *måten* vi leder samtaler i klasserommet og *kvaliteten* på interaksjonen er langt viktigere enn organiseringen av undervisningen (Alexander, 2008). Lærerne stiller mange spørsmål, men disse åpner sjeldent for lenger diskusjoner og samtaler rundt temaene det snakkes om. Elevene får generell ros på muntlige ytringer, men lite tilbake- og framovermeldinger. Elevene jobber *i* grupper, men ikke *sammen* som en gruppe og de leder sjelden diskusjoner eller problemløsende samtaler selv (Alexander, 2008, s. 16-21).

I artikkelen *Communcative Competence in Oral Language Assessment* (2005), fant de australske forskerne at lærerne sliter med å implementere arbeid med muntlighet i sin undervisning. Lærerne sliter med å skille muntlige ferdigheter fra muntlige presentasjoner og har en smal forståelse av hva muntlig kompetanse innebærer (Oliver et al., 2005). Med denne smale forståelsen menes det at læreren, ved å anse muntlige ferdigheter og muntlig kompetanse som synonymt med muntlige framføringer, ikke fullt og helt forstår og omfavner at muntlig kompetanse også innebærer blant annet det å kunne lytte, tale, forhandle og diskutere (Oliver et al., 2005, s. 216). Den norske pedagogen Sigrun Svenkerud (2013), har i forskning gjort i forbindelse med sin doktorgradsavhandling i pedagogikk, sett nærmere på elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. Hun jobbet dermed i skjæringspunktet

mellom pedagogikk og norskdidaktikk og fant her at elevene deler dette smale blikket på muntlighetsundervisningen. Under intervjuer av elevene kommer det fram at elevene mener at muntlige framføringer er synonymt med muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013). På bakgrunn av sine funn mener derfor Svenkerud at det for videre arbeid med muntlighet ligger en utfordring i det at vi er nødt til «å utvikle et eksplisitt og bredere repertoar i undervisningsformer knyttet til muntlige ferdigheter» (Svenkerud, 2013, s. 1).

2.2 Forskning på argumentasjon og diskusjon

I Israel har det blitt forsket på hvorvidt integrering av eksplisitt undervisning, eller *metaundervisning*, i argumentasjon øker læringen i naturfagundervisningen (Zohar & Nemet, 2002). Studien ble gjennomført på to skoler, den ene fra 7.-9. trinn, tilsvarende en norsk ungdomsskole. Den andre skolen strakk seg fra 7.-12. trinn og var en kombinert ungdomsskole og videregående skole. Undervisningen gikk her ut på å lære elevene hva som kjennetegner et godt argument og god argumentasjon, deretter fulgte de dette opp med intensive muligheter til å benytte seg av de tillærte prinsippene. Effekten av eksplisitt undervisning i argumentasjon viste seg ikke bare å øke elevenes evne til å argumentere, men sammenlignet med kontrollgruppen hadde elevene i forsøksgruppen også signifikant høyere fagkunnskaper etter forsøksperioden. I tillegg testet forskerne hvorvidt elevene klarte å overføre den tillærte kunnskapen over til andre fagområder og hverdagskunnskap. Også her scoret elevene som hadde fått eksplisitt undervisning i argumentasjon vesentlig høyere enn kontrollgruppen (Zohar & Nemet, 2002). Om denne tydelige forskjellen skyldes den eksplisitte undervisningen, eller klasseromskulturen som fulgte av denne, er forskerne usikre på, og de åpner her for videre forskning. I tillegg påpeker forskerne at noe av årsaken til denne dramatiske bedringen av elevenes argumentasjon og faglige kompetanse kan være at kunnskapen i stor grad allerede har ligget hos elevene, men da som et uutnyttet potensiale. Dermed hevder de at det muligens ikke skal mer enn bare *litt* undervisning og eksponering til, før argumentasjonskompetansen kan få en markant endring til det bedre (Zohar & Nemet, 2002).

I en intervensjonsstudie gjort i Danmark av professor i kommunikasjon, Mie Femø Nielsen, er sammenlignbare funn rapportert. Hun ønsket gjennom sin studie å undersøke om elevers argumentasjon og deltakelse i diskusjoner og debatter endret seg etter å ha mottatt eksplisitt undervisning i samtaleanalyse (Nielsen, 2003). Derfor valgte hun å dele inn forskningen i en «før undervisningssituasjon», i form av en debatt, og en «etter undervisningssituasjon», i form av en ny debatt, for å se om undervisningen i mellom disse

tilførte nye samtaleteknikker (Nielsen, 2003, s. 114). Noe av det hun konkluderte med fra studien var nettopp at eksplisitt undervisning på mikronivå førte til profesjonalisering av deltakerne, som ble mer sjanger- og atferdsbevisste i diskusjonssituasjonen. I tillegg til at hun fant evidens for at den samme undervisningen skjerpet det analytiske blikket og hevet refleksjonsnivået hos deltakerne (Nielsen, 2003, s. 141). Hun er ikke fremmed for at de ulike resultatene i debatt 1 og debatt 2 også kan skyldes andre faktorer enn selve undervisningen, og problematiserer hvor vanskelig det er å lage komparative studier av dynamiske forhold. Allikevel hevder hun at fordi hennes undersøkelser foregår på mikronivå, er det svært lite sannsynlig at resultatene skyldes annet enn den eksplisitte undervisningen (Nielsen, 2003, s. 118).

I artikkelen *Discussion-Based Approaches to Developing Understanding* (Nystrand, Gamoran, Applebee, & Langer, 2003) uttrykkes det at i de klasserommene der diskusjonsbasert undervisning forekommer i høy grad, viser også elevene en høyere grad av *literacy*, eller *kompetanse* i faget. I studien fokuserte forskerne på dialogisk instruksjon der læreren involverte elevene til å diskutere fag, gjennomføre strukturerte diskusjoner og debatter, og stille høye akademiske krav. Dette viste studien at videre kan knyttes til de karakterene elevene fikk etter endt semester (Nystrand et al., 2003, s. 690). Arbeid med argumentasjon og dialogisk tilnærming til undervisning henger tydelig sammen, slik som vist i denne studien. Det samme viser engelske studier, som indikerer at undervisningsmetoder som bygger på samtaler av utforskende art (*exploratory talk*), bidrar til å forbedre elevenes evne til å tenke og forstå (Mercer, Dawes, Wegerif, & Sams, 2004).

Professor i pedagogikk, Robyn M. Gillies og Asaduzzaman Kahn (2008) fant i sin studie at læreren innehar en nøkkelrolle for å fremme elevenes diskurs i situasjoner der diskusjoner oppstår. I tillegg til å lære elevene til å interagere med andre ved å undervise eksplisitt og modellere nøkkelstrategier. Å lære barn og unge å stille og svare på spørsmål er av kritisk viktighet hvis vi ønsker at de skal delta i diskusjoner og problemløsning. Forskning viser allikevel, til tross for viktigheten av å kunne delta i slike diskurser, at dette sjeldent forekommer hvis ikke elevene får eksplisitt undervisning i hvordan de skal gjøre dette (Gillies & Khan, 2008, s. 7). Skal vi få elevene til å snakke og grunngi effektivt sammen er vi nødt til å lære dem å engasjere seg kritisk, utforske ulike perspektiver og diskutere alternativer før de eventuelt kommer til enighet. Lærerne må lære elevene eksplisitt hvordan de skal gjøre dette ved å lære dem å gi og motta hjelp, og følge opp diskusjoner som oppstår (Gillies & Khan, 2008, s. 8-9).

2.3 Forskning på skriftlig og muntlig argumentasjon

Det finnes det flere studier som dokumenterer at elever har manglende ferdigheter i argumenterende skriving (Andrews, 1995; Berge, 2005; Freedman & Pringle, 1984; Øgreid & Hertzberg, 2009). Ofte synser og mener elevene, uten selv å vite hvorfor de mener som de gjør, eller de har problemer med å begrunne sine meninger (Igland & Sundby, 2012, s. 128-129). Å skrive argumenterende tekster ser ikke ut til å være «en teksttype som elevene behersker i tilfredsstillende grad» (Øgreid, 2008, s. 67). I en studie gjort av høyskolelektor Anne Kristine Øgreid og professor emerita Frøydis Hertzberg, framgår det at det å skrive argumenterende tekster oppleves som vanskelig for mange elever, og selv lærere rapporterer at de føler de mangler ferdigheter for å argumentere. Videre ytret disse lærerne et ønske om å lære mer om argumentasjon for å kunne forbedre egen undervisning (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 453). At lærerne selv mangler ferdigheter innen argumentasjon, ble tydeliggjort når de ble bedt om å begrunne hvorfor de opplevde en argumenterende tekst som god. Begrunnelsene som ble gitt var ofte vage og uspesifikke, og lærerne fokuserte sjeldent på tekststruktur og krav for sjangeren i sine begrunnelser (Øgreid & Hertzberg, 2009, s. 463). Dette kan antyde at lærere mangler et språk for å snakke om elevenes argumentasjon i skriftlig tekst.

I en studie gjort i Canada, undersøkte forskerne Freedman og Pringle (1984) over 500 elevers narrative og argumenterende skriving. Av 7. og 8. klassinger ble 98 prosent av elevene ansett som kompetente i narrativ skriving, mot at kun 12,5 prosent ble ansett som kompetente når det gjaldt skriving av argumenterende tekst (Freedman & Pringle, 1984, s. 77). En kompetent skriver ble da regnet som en som mestret de sjangermessige kravene en narrativ eller argumenterende tekst har. Richard Andrews, en britisk utdannings- og argumentasjonsforsker, mener at de utfordringene elevene har med argumenterende skriving må ses i sammenheng med flere forhold og problematiserer blant annet at det leses for lite argumenterende tekst, både på skolen og hjemme. Dermed blir ikke elevene presentert for gode modelltekster og klarer å opparbeide seg mentale skjemaer for argumenterende skriving (Andrews, 1995, s. 9).

Sjangeren argumenterende tekst kan føres både skriftlig og muntlig. Videre understreker Andrews (1995) at argumentasjon i større grad er en naturlig dimensjon av tale enn hva skriftlig argumentasjon er. Mye på grunn av den umiddelbare responsen du får gjennom muntlig argumentasjon, en dimensjon som ikke eksisterer på samme måte i skriftlig argumentasjon, der publikummet ofte er udefinert (Andrews, 1995). I tillegg understreker han hvordan all skrevet diskurs har sitt utgangspunkt i tale, et syn som støttes av den russiske

utviklingspsykologen, Lev Vygotsky, som anser talen som første steg til utviklingen av tanken (Andrews, 1995, s. 53). Dessuten påpekes det også hvor vanskelig det kan være å få fram flere stemmer, eller diskutere en sak fra flere sider i skriftlig argumentasjon.

The difficulty in moving from spoken to written argument seems largely based on the fact that spoken argument is almost always dialogic and consists of very short utterances (depending on the degree of formality). Written argument, on the other hand, is usually monologic. Anyone trying to make the move from spoken to written argument thus faces the problem of how to incorporate two or more voices into a single univocal piece of writing (Andrews, 1995, s. 7).

Allikevel kan vi si at skriftlig argumentasjon forutsetter muntlig argumentasjon, og motsatt - det ene forutsetter ofte det andre. Blant annet er arbeid med skriftlighet ofte integrert i forberedelsesfasen til muntlige sjangre, og det kan vanskelig skilles helt mellom muntlighet og skriftlighet i undervisningen (Hertzberg, 2003, s. 159-160).

En internasjonal *metastudie*², tok for seg elever fra 7-14 år, med engelsk som første-, andre- eller tilleggsspråk. Studien hadde som mål å avdekke effekten av ulike strategier brukt på elevers skriftlige argumentasjon (Andrews, Torgerson, Low, McGuinn, & Robinson, 2006). Forskerne hadde altså et ønske om å finne evidens for ulike suksessfaktorer i grunnskolens arbeid med argumentasjon, altså hvilke faktorer som hadde en tydelig og direkte innvirkning på elevenes kompetanse i skriftlig argumentasjon. En av suksessfaktorene de fant var bruk av trening i muntlig argumentasjon: at elevene skulle argumentere, motargumentere og gjendrive andres argumenter (Andrews et al., 2006, s. 31). Videre påpekes det at arbeidet med argumentasjon ikke kan overlates til eleven alene. Klassen og enkelteleven trenger respons og veiledning gjennom modelltekster, muntlig trening, tilrettelegging og tilbakemelding, og lærerstøttet bruk av strukturer og arbeidsmåter (Andrews et al., 2006).

Tidligere stipendiat og nå disputas i språkvitenskap ved Universitet i Agder, May Britt Horverak, har i sin doktorgradsavhandling forsket på skriveundervisning i engelsk. Hun var interessert i å finne ut hvordan engelsklærere underviser i skriving, i tillegg ville hun selv lage et undervisningsopplegg der hun tok utgangspunkt i australian skolens sjangerpedagogikk og Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (SFL) (Horverak, 2016). I doktorgradsavhandlingen har Horverak blant annet konkludert med at elevene bedrer sin skriving i engelsk betraktelig når de blir presentert for *modelltekster*. Det skal understrekes at en modelltekst er ikke nødvendigvis er en *idealk tekst*, men en tekst som skal fungere som en

² *Metastudie* – En studie som sammenfatter resultater fra en rekke studier

modell for å vise hvordan elevene skal strukturere sin tekst og hvorfor dette er en god måte å strukturere teksten på. Den framgangen som i størst grad var målbar i studien, handlet om nettopp tekstenes struktur og innhold (Christiansen, 2016)³.

Det alle disse studiene viser, er at mye av muntlighetsundervisningen i norsk skole baserer seg på muntlige presentasjoner, der elevene i etterkant får dels ukritiske tilbakemeldinger på sine framføringer. Norske kartleggingsstudier konkluderer med at de er lite bruk av modellering i muntlighetsundervisningen og strukturerte diskusjoner og debatter er noe som sjeldent gjennomføres (Hertzberg, 2003; Klette, 2003; Klette et al., 2008; Svenkerud et al., 2012). Det ser ut til at vi mangler et systematisk arbeid med muntlighet i norskfaget. Videre viser studier at arbeid med eksplisitt muntlighetsopplæring er svært effektivt for læring generelt, og da spesielt hvis denne muntlighetsopplæringen tar utgangspunkt i arbeid med muntlighet, argumentasjon og strukturerte diskusjoner (Nielsen, 2003; Nystrand et al., 2003; Oliver et al., 2005; Zohar & Nemet, 2002). En utfordring for dette arbeidet kan være at elever og lærere opplever arbeid med argumentasjon som vanskelig (Øgreid & Hertzberg, 2009). Bruk av modellering i undervisningen ser dog ut til å være en suksessfaktor for elevenes læring, noe som også understrekes i studier gjort på argumenterende skriving (Andrews et al., 2006; Horverak, 2016; Nielsen, 2003). I denne oppgaven vil jeg derfor se nærmere på i hvilken grad norsklærernes praksis har endret seg siden kartleggingsstudiene gjort i Norge, og i dette arbeidet er jeg særlig interessert i å se i hvilken grad norsklærerne selv rapporterer om arbeid med argumentasjon og diskusjon i sitt arbeid med muntlige ferdigheter.

³ Resultatene fra studien har enda ikke blitt publisert (10.12.2016), men er presentert i en kortfattet omtale om doktorgradsavhandlingen på hjemmesiden til www.utdanningsforskning.no

3 Teori

I dette kapitlet gis først en kort introduksjon til australiaskolens sjangerpedagogikk og noen sentrale sjangre for arbeid med muntlighet i norskfaget. Deretter presenteres teori om argumentasjon og argumentasjonskompetanse. Kapitlet avsluttes med en kort presentasjon av retorikk som fagdisiplin i skolen. Retorikken er viet eksplisitt plass i Kunnskapsløftet, og den retoriske kommunikasjonsteorien tilbyr et sett med fagbegreper for arbeid med muntlig kommunikasjon og argumentasjon som vi til daglig ikke nødvendigvis tenker over at vi gjør (Andersen, 1995). Teoriutvalget i dette kapitlet er gjort på bakgrunn av mine forventninger til hva som, etter min oppfatning, kan være relevant at lærerne har kunnskap om i sin teoretiske referanseramme for undervisning i muntlighet og argumentasjon. Disse teoriene, i samspill med kunnskap om tidligere forskning, skaper dermed fundamentet for utformingen av spørsmål til spørreundersøkelsen og intervjuene.

3.1 Sjangerpedagogikk

Det finnes flere måter å definere begrepet *sjanger* på, men en mulig forklaring kan være at en sjanger handler om de forventningene vi har til et produkt i ulike situasjoner (Torvatn, 2009, s. 317-318). Hvordan sjangerundervisningen skal foregå danner utgangspunktet for en diskusjon rundt om slik undervisning bør gjennomføres *implisitt* eller *eksplisitt*. Den implisitte sjangerundervisningen handler i stor grad om at elevene selv skal finne trekkene ved sjangeren gjennom erfaring med ulike tekster (Torvatn, 2009). At sjangerundervisningen bør foregå eksplisitt er bautaen for det som nå kan kalles den australske sjangerpedagogikken. At sjangerundervisningen bør være eksplisitt er her forklart med betydningen av at undervisningen må være tydelig og uttrykkelig for elevene, og at sjangerens *form* og *funksjon* må gjøres eksplisitt (Torvatn, 2009, s. 320).

Et sjangerpedagogisk undervisningsforløp er fire-delt. Det første man gjør hvis man følger et slikt undervisningsforløp er å presentere en ny sjanger ved bruk av *modellering*, altså eksemplifisering. For å benytte seg av slik modellering velger læreren ut en rekke tekster som er spesielt godt egnet for å vise sjangerens form og funksjon. Deretter følger steg to, som handler om å gjennomføre en diskusjon eller samtale for hva som er felles for sjangeren, og på denne måten bygger opp et felles *metaspråk* for arbeidet videre. Etter denne modelleringen følger steg tre, som er en felles konstruksjon av tekst der klassen og læreren i fellesskap skaper en tekst innenfor den valgte sjangeren. Før elevene selv avslutter prosessen med steg fire, som er å selv skape en individuell tekst (Torvatn, 2009, s. 319-321).

Den australske sjangerpedagogikken baserer seg først og fremst på skrevne tekster, men det kan antas at de tankene sjangerpedagogikken har om bruk av modellering og eksplisitt arbeid med sjangeren også vil være relevante og sentrale for arbeid med muntlig kommunikasjon. Å skape et felles metaspråk om sjangeren gjennom bruk av modellering, samtale om og konstruksjon av en tekst kan være en god arbeidsmåte uansett om teksten er skriftlig, eller som i dette tilfellet, muntlig.

3.1.1 Noen muntlige sjangre

I det følgende presenteres noen sjangre som anses særlig sentrale for arbeid med muntlig kommunikasjon i norskfaget, sett ut fra kompetansemålene presentert i LK06. Disse sjangrene er *dramatisering/rollespill*, *fagsamtale*, *tale*, *presentasjoner/foredrag* og *diskusjon/debatt*.

Dramatisering og rollespill kan kort sagt sies å handle om det å skulle etterligne andre personer og personers egenskaper gjennom å inntre en rolle (Kverndokken, 2016, s. 160). Det er mange fordeler ved å benytte rollespill som sjanger i muntlighetsundervisningen og norskundervisningen generelt. En av disse fordelene kan være at elever som til vanlig er tause, kan bli deltakende i denne muntlige sjangeren. I tillegg er det en fordel at man gjennom arbeid med sjangeren inngår i et samspill med flere og slik sett dannes det blant annet et grunnlag for læring i sosiale situasjoner.

Fagsamtalen kan defineres som en sjanger eller arena der elevene får anledning til å vise hva de kan, uavhengig av fag og trinn (Saabye, 2013, s. 8). Således er fagsamtalen uløselig forankret i faglige mål. Disse målene kan i utgangspunktet være ferdighetsmål, som det å kunne diskutere på en saklig måte, samtidig kan fagsamtalen ha forankring i et faglig tema som skal være gjenstand for samtalen. Det som er likt for alle fagsamtaler er at samtalen er en del av en muntlig vurderings- eller arbeidssituasjon med et mål, det være seg i form av ferdighets- eller kunnskapsmål. Under en fagsamtale snakker elevene «om temaet, drøfter og utveksler meninger, tanker og kunnskap mens en lærer hører på og gjør notater [...]» (Saabye, 2013, s. 8). Det stilles altså faglige forventninger til elevene som skal delta i samtalen, i tillegg til forventninger om at det er elevene selv som skal holde samtalen i gang.

Sjangeren *tale* er monologisk i form av at man framfører eller presenterer en tale foran et publikum. Talesjangeren plasseres ofte innunder retorikken, der det videre finnes tre former for retorisk tale: *Den rådgivende tale* (som eksempelvis en politisk tale), *rettstalen* (slik som i en rettssak), og *festtalen* (som en bryllupstale) (Aristoteles, 1996, s. 42).

Presentasjoner og foredrag, kan også kalles *framføring*, og hensikten med denne sjangeren er å presentere noe for et publikum (Børresen et al., 2012, s. 233). I likhet med

sjangeren *tale*, kan også sjangeren *presentasjon og foredrag* sies å være monologisk da den baserer seg på en enveiskommunikasjon. Dermed kan retorikk også her være sentralt å ha kjennskap til, på bakgrunn av at det er en kommunikasjonsteori som systematiserer de elementene som inngår i en slik monologisk fremføring som tale eller presentasjon/foredrag.

Betegnelsen *diskusjon og debatt* kan benyttes om sjangeren der vi benytter argumentasjon som virkemiddel (Børresen et al., 2012, s. 170-171). Begrepene *diskusjon* og *debatt* brukes ofte om hverandre og det kan virke utydelig hvor, eller om, det er noe skille mellom disse kommunikasjonsformene. De nederlandske argumentasjonsteoretikerne van Eemeren og Grootendorst (2004) setter derimot disse to opp mot hverandre og framstiller dem som to ulike måter å kommunisere på. De skiller kommunikasjonsformene ved å hevde at deltakerne i en *debatt* kun er opptatt av å ytre argumenter som fremmer ens egne standpunkter. Dersom en deltaker i en debatt kommer med motargumenter er det kun for å gjendrive motstanderens argumenter eller gjøre dem mindre betydningsfulle, noe vi også kan kjenne igjen fra blant annet politiske debatter under valgkamper. Deltakerne i en *diskusjon* er derimot opptatt av å søke en løsning på et problem, eller komme til enighet der det finnes uenighet (Eemeren & Grootendorst, 2004i; Igländ & Sundby, 2012, s. 126). Å skille mellom disse kommunikasjonsformene, *diskusjon* og *debatt*, kan være næringsrikt i skole- og undervisningssammenheng. I autentiske dialoger er det naturligvis vanskelig å opprettholde et skille mellom disse, fordi den ene intensjonen ofte viker for den andre. Allikevel presiseres det at distinksjonen mellom disse kan virke oppklarende hos elevene. I arbeid med argumentasjon kan denne distinksjonen, sammen med begrepsbruk og metaforer, hjelpe oss med å skille ut de dimensjoner, funksjoner og formål vi ønsker å fokusere på i undervisningen (Igländ & Sundby, 2012, s. 126).

3.2 Argumentasjonsteori

I ulike fag og forskningstradisjoner har fenomenet og begrepet *argumentasjon* et noe ulikt innhold og ulike vinklinger. For arbeidet med denne oppgaven er det sentralt å etablere en argumentasjonsteoretisk ramme som kan tjene som utgangspunkt for norsklærernes arbeid med argumentasjon og diskusjon. Fag- og forskningsområdet er stort og krever studier fra ulike vinklinger og fagfelt, vinklinger som i hovedsak deles i to. På den ene siden finner vi deskriptive tilnærminger til argumentasjon, særlig den dagligdagse, gjennom retorikken og i retninger innen filosofien (se f.eks. Bakken, 2009; Toulmin, 2003). På den andre siden finner vi antikkens dialektikk og logikkens normative tilnærminger til logisk gyldige argumenter

(Igländ & Sundby, 2012, s. 124). Mellom disse vinklingene av argumentasjonsteorier finner vi den pragma-dialektiske argumentasjonsteorien, og det er denne som danner den argumentasjonsteoretiske rammen for hvordan arbeidet med diskusjon og argumentasjon senere skal diskuteres i denne oppgaven.

I den dialektiske argumentasjonsteorien søker filosofer å forklare hvordan vi mennesker utvikler tanker gjennom «den dialektiske tirade»; *tese*, *antitese* og *syntese* (Popper, 1940, s. 404). Denne dialektiske tiraden viser hvordan vi først veksler mellom *tese* og *antitese*, eller argumenter og motargumenter, inntil vi når en slags konklusjon, eller *syntese*. Altså deles fenomenet argumentasjon inn i tre bestanddeler i dialektisk argumentasjonsteori, som hver for seg kan trekkes ut som gjenstand for analyse. Til forskjell fra dialektikkens eksplisitte forklaring på argumentasjon, er retorisk argumentasjonsteori mer deskriptiv. Både ved å forsøke å forklare hvordan argumentasjonen i seg selv bør foregå, men også ved å se på hvordan vi bruker språket og konteksten i vår argumentasjon eller overtalelse (Bakken, 2009). I antikken var oppgaven til retorikkfaget å gi mennesker de språklige ferdigheter de trengte for å få sin stemme hørt og for å delta i demokratiet (Bakken, 2009, s. 103). Dette er en oppgave som kan anses for å favne mye bredere enn dialektikkens ønske om å analysere de enkelte bestanddeler i, eksempelvis, en muntlig framstilling.

Og det er mellom disse to sidene av argumentasjonsteorier, dialektikken og retorikken, vi finner den pragma-dialektiske argumentasjonsteorien, utarbeidet av de nederlandske argumentasjonsteoretikerne Hans H. van Eemeren og Rob Grootendorst (2004). Denne pragma-dialektiske teoriretningen fokuserer på den situasjonsavhengige bruken av argumentasjon, «samtidig som den legger vekt på at også argumentasjon må forstås og bedømmes ved hjelp av dialektikk» (Igländ & Sundby, 2012, s. 124). Altså forsøker denne retningen å forene den deskriptive retningen og retorikkens interesse for praktisk argumentasjon, med de normative kriteriene dialektikken har for hva som anses som rasjonelle, logiske og gyldige argumenter. Vi kan ikke skille et argument fra argumentasjonen og vi kan ikke skille argumentasjonen fra argumentet. Der dialektikken diskuterer argumentet som produkt og der retorikken fokuserer på prosessen for argumentasjonen, ønskes det innen pragma-dialektisk teori å se på argumentasjonen som en diskursiv praksis der prosessen og produktet begge er helt sentrale elementer av argumentasjonen, som videre er gjensidig avhengige av hverandre (Eemeren & Grootendorst, 2004, s. 23).

Arbeid med å argumentere utelukker ikke arbeid med argumentasjon og omvendt, snarere tvert imot, og det er dette den pragma-dialektiske argumentasjonsteorien åpner for. Ved å forene kunnskap om praktisk og logisk gyldig argumentasjon med kunnskap om

kontekst og språk kan man skape en ny og utvidet forståelse for argumentasjonsbegrepet. Og det er med henblikk på dette at teorikapittelet er skrevet videre. Der søken på å forene forståelse og kjennskapen til det dialektiske argumentet, med den retoriske argumentasjonen til en enhetlig tanke om hvordan og, ikke minst, hvorfor arbeid med argumentering og argumentasjon er sentralt for etableringen av en muntlighetsdidaktikk i norskfaget.

Til nå har begrepene argument og argumentasjon blitt beskrevet som to begreper med ulik betydning. En nærmere forklaring på hva disse forskjellene innebærer rent praktisk kan, meget forenklet, være at *et argument* består av en påstand med begrunnelse(r) og at *argumentasjonen* er argumentets prosess, eller argumentets handling og i så måte selve målet med argumentet (Andrews, 1995, s. 3).

For å forklare ytterligere kommer selve ordet *argument* fra latin og betyr å klarlegge eller bevise en sak, eller å anklage og beskyldt noen, og begrepet brukes ofte med forklaringen om at det inneholder en påstand med en eller flere begrunnelser eller belegg som søker å støtte eller svekke påstanden (Børresen et al., 2012, s. 115). Denne begrepsbruken stemmer godt overens med hvordan vi som norske språkbrukere benytter begrepet argument i dagligtalen, samtidig som denne måten å benytte begrepet på også stemmer overens med retorikkens argumentasjonslære (Igland & Sundby, 2012, s. 124). Allikevel må det påpekes at det engelske substantivet «argument» ikke har den samme snevre betydningen som i det norske språket. Professor i engelsk og pedagogikk, Richard Andrews, påpeker at begrepet *argument* også kan benyttes om argumentering som fenomen, sjanger og produkt. I tillegg kan «an argument» brukes om ulike fenomener og sjangre som for eksempel krangel, debatt og faglige diskusjoner (Andrews, 1995, s. 1). Videre hevder Andrews (1995) at det er en distinkt forskjell på *et argument* og prosessen *å argumentere*. Det å argumentere, altså *argumentasjonen*, i praksis er argumentets handling. Altså er argumentasjonen argumentets handling og selve målet med argumentet (Andrews, 1995, s. 3). Dermed kan disse vanskelig skilles fra hverandre, da den ene er en forutsetning for at den andre skal fungere. At den ene ikke utelukker, men tvert imot utfyller den andre, er i tråd med pragma-dialektisk argumentasjonsteori og underbygger derfor tanken om at elevene må undervises i de komponenter et argument består av, *i tillegg til* hvordan benytte et godt argument i argumentasjonen med bruk av kunnskap om blant annet kontekst og valg av diskurs.

Altså betyr det å *argumentere* at man legger frem en påstand for så å komme med belegg for påstanden, og der målet med *argumentasjonen* er å overbevise tilhøreren. «The argumentation is aimed at *convincing the listener or reader of the acceptability of the standpoint*» (Eemeren & Grootendorst, 2004, s. 2). *Argumentasjonskompetanse* kan dermed

sies å være en ferdighet som strekker seg utover det å kunne legge fram forenklete argumenter, noe som er i tråd med den pragma-dialektiske argumentasjonsteorien. For å inneha argumentasjonskompetanse må vi også ha en kontekstforståelse, som blant annet innebærer det å ha samarbeidsferdigheter utover det å vente på tur. Prosedyrekunnskaper, evnen til å lytte til og respondere på det man har hørt og det å velge rett språk og rett argument til rett tid, er en viktig del av denne kompetansen (Børresen et al., 2012, s. 47). Lytte- og samtaleferdigheter er altså sentralt for å oppøve argumentasjonskompetanse, fordi muntlighet er en tosidig ferdighet som innehar både en reseptiv og en produktiv funksjon.

Det å lytte og det å høre er to ulike prosesser. Da det å høre er en rent fysiologisk prosess, er det å lytte kommunikativt og innebærer at man skaper mening av og tar stilling til det som høres og kan dermed beskrives som den reseptive funksjonen til muntlig kommunikasjon. Professor i norskdidaktikk, Hildegunn Otnes, påpeker at lytting er en dialogisk aktivitet som krever ytre handlinger, noe det er relevant å ha kunnskap om skal man utvikle en god muntlig kompetanse og argumentasjonskompetanse (Otnes, 2016, s. 74). Viktigheten av aktiv lytting bør derfor synliggjøres for elevene som et ledd i muntlighetsundervisningen og undervisningen i argumentasjonskompetanse. Elevene bør gjøres oppmerksomme på at lytteprosessen innebærer mer enn det å «lytte for å lære», men at de også må «lytte for å kommunisere» (Otnes, 2016, s. 85). For å kunne skape en mening ut av de de lytter til er det viktig at elevene lærer å oppsummere, trekke slutninger, forstå sosiale implikasjoner, følge retoriske slutninger og forstå de intensjonene en taler har (Fjørtoft, 2014, s. 130).

Den andre siden av muntlig kommunikasjon er talen, eller det å tale, og kan kalles for den produktive funksjonen til muntlig kommunikasjon. Og det er «gjennom talekunsten at mennesket skaper sitt samfunn og sin historie, derfor må talekunsten stå sentralt i oppdragelsen og dermed også menneskelivet» (Fafner, 1982. Sitert i; Kjeldsen, 2016, s. 18). Videre sier professor i retorikk og visuell kommunikasjon, Jens E. Kjeldsen, at «den som vil lære å tenke, må lære å tale. Og den som vil lære å tale, må lære å tenke» (Kjeldsen, 2016, s. 16). Med dette mener han at elevene er nødt til å lære seg å forme og formidle sine egne meninger, noe som igjen er en forutsetning for å kunne lytte aktivt til andre og vurdere andres mening og dermed også sentralt for å oppnå argumentasjonskompetanse. Dette er det læreren som må hjelpe elevene med å oppnå. For å kunne formidle sin mening er eleven selv nødt til å forstå hva hans eller hennes mening er. Og gjennom «våre forsøk på å skape sammenhengende og fornuftig kommunikasjon for å overbevise andre, skaper vi erkjennelse» (Kjeldsen, 2014, s. 34). Elevene må først lære å skape et argument og ha forståelse for

hvordan et argument skal bygges opp. Deretter kan man, som med byggeklosser, bygge på elevenes kunnskap om argumentet for å lære dem argumentasjon. Altså er oppøvingen av tale- og lytteferdigheter, og argumentasjonskompetanse ikke bare sentralt for å oppøve elevenes ferdigheter innen tale, men også for å skape forståelse og erkjennelse utover det taleren selv skal si.

3.3 Retorikk og retoriske begreper

Retorikk er en kommunikasjonsteori som systematiserer de elementene som inngår i en presentasjon av et fagstoff eller lignende. På den måten gir retorikken oss mulighet til å begrepsfeste en del handlinger som vi vanligvis ikke tenker over at vi gjør (Andersen, 1995, s. 19-22). «Retorikkens ideal er at *mundlig språkbruk skal være nøye gjennomtenkt og planlagt* – ikke spontan og tilfeldig» (Bakken, 2009, s. 117). For at en slik tanke om at muntlig språkbruk må være gjennomtenkt og planlagt skal kunne gjennomføres, må også skolen legge til rette for en slik planlegging og strukturering av muntlig kommunikasjon blir mulig å gjennomføre i praksis. Som bakgrunn for et slikt strukturert og gjennomtenkt muntlighetsarbeid kan det være hensiktsmessig å ha kjennskap til enkelte retoriske begreper.

Det er mange begreper fra retorikkfaget som her kan være sentrale å ha kjennskap til, men fordi fokuset for denne oppgaven er på muntlighet og muntlig argumentasjon har jeg gjort en kraftig avgrensing for hvilke begreper som videre presenteres. I det følgende presenteres et utvalg retoriske begreper jeg mener lærere og elever i ungdomsskolen kan dra nytte av i sitt arbeid med muntlig kommunikasjon og argumentasjon. Disse begrepene har også vært en del av grunnlaget for hvilke retoriske begreper det etterspørres at lærerne har kjennskap til min innsamling av empiri.

3.3.1 Den retoriske situasjonen: Kairos

Det som skiller en retorisk situasjon fra andre typer situasjoner er at det kan defineres «som en situasjon der det er mulig å frambringe forandring i verden ved hjelp av språklige ytringer» (Bakken, 2009, s. 56). Altså kan vi si at en diskusjon eller debatt kan være en slik retorisk situasjon, fordi disse situasjonene nettopp søker å overbevise om en sak eller finne løsninger på et problem eller en utfordring -de søker å endre mottakers eller ens egen overbevisning, eller utforske og komme fram til felles løsninger. For å klare dette på en god måte kan kunnskap om *kairos* og den retoriske situasjonen være til god nytte, fordi det å velge det rette øyeblikket kan være helt avgjørende i den retoriske kommunikasjonen og i muntlig

kommunikasjon generelt. I praksis innebærer det å ha forståelse for den retoriske situasjonen også kunnskap om *aptum*; å uttrykke seg høvelig eller sømmelig. Altså må taleren ikke bare vite når hun bør tale, men hun må også ha en forståelse for hva og hvordan noe bør sies og hvor i denne (sam)talen de forskjellige argumentene og eksemplene bør plasseres (Kjeldsen, 2006, s. 70).

Det ligger alltid muligheter i *kairos*, det som er avgjørende er hvordan disse mulighetene utnyttes (Andersen, 1995, s. 23). Å ha kunnskap om rett ord til rett tid, både når det kommer til form og innhold, er sentralt i enhver muntlig situasjon. En må som deltaker i en kommunikasjonssituasjon ha en viss forståelse for konteksten og hva denne krever av deg. Derfor er det også hensiktsmessig at lærere og elever har kjennskap til det retoriske begrepet *kairos*, fordi begrepet om den retoriske situasjonen og det rette øyeblikket, kan bidra til å begrepsliggjøre en situasjon som ellers kan være vanskelig å forklare med ord.

3.3.2 Appellformene: Etos, patos og logos

I retorikken er det slik at alt som kan bidra til å overbevise mottakerne på en eller annen måte, kalles *bevismidler*. Disse bevismidlene deles igjen i to hovedkategorier: ikke-tekniske og tekniske (Bakken, 2009, s. 33). De *ikke-tekniske bevisene* skapes utenfor teksten, som et bevis taleren kan henviser til for å styrke overtalelsen. Et eksempel på et slikt ikke-teknisk bevis, kan være fingeravtrykk eller DNA-bevis i en rettssak. Det er *de tekniske bevisene* som skapes i den verbale eller skriftlige teksten og i retorikken kalles disse videre for *etos*, *patos* og *logos* (Bakken, 2009, s. 33). Det er altså retorikken i seg selv som skaper disse bevismidlene, som også kan kalles *appellformene*. Bakgrunnen for denne begrepsbruken, *appellformene* er nettopp fordi de tekniske bevisene appellerer til logikk (*logos*), følelser (*patos*) eller tillitt (*etos*) hos tilhøreren.

Disse appellformene, *logos*, *etos* og *patos* handler altså om hvilke sider ved tilhøreren man ønsker å appellere til i sin framstilling. Å appellere til *etos* handler om å forsøke å skape troverdighet til saken og avsenderen, og handler derfor om talerens karakter. Det å appellere til *patos* handler ofte om å appellere til følelser og handler om hvilke affekter eller følelser man ønsker å gjøre gjeldende. Til slutt handler det å appellere til *logos* om saksinnholdet og det å forsøke å appellere til tilhørerens fornuft, og dermed et ønske om å vise til hva som er sant eller sannsynlig. (Andersen, 1995, s. 34).

Teorien om disse appellformene eller bevismidlene er retorikkens forsøk på å gi en slags psykologisk forklaring på hvordan en overtalelse foregår (Bakken, 2009, s. 34). Derfor er det også sentralt å ha kunnskap om disse appellformene når man skal jobbe med nettopp

det, overtalelse, i argumentasjon eller andre muntlige kommunikasjonssituasjoner. Ved å ha noe kunnskap om og kjennskap til begreper for hvilke psykologiske faktorer vi kan spille på i vår kommunikasjon, kan gjennomføringen av muntlige situasjoner trolig oppfattes som mer håndgripelig også for elevene. Dette kan derfor også arbeides med både normativt og deskriptivt, ved gjennomføring og analyse i undervisningen. En mulig framgangsmåte for dette arbeidet kan være å benytte en deskriptiv tilnærming for eksplisitt å vise, samtale og analysere bruk av appellformene i muntlige sjangre sammen med elevene. Deretter kan dette arbeidet gå over i en normativ tilnærming, der elevene selv blir satt til å utforme og benytte de retoriske appellformene.

3.3.3 Argumentene: Syllogisme og enthymem

Syllogisme og enthymem er i utgangspunktet bevisformer innen to ulike retninger i argumentasjonsteoriene. Syllogismen kobles til dialektikkens logiske argumentasjon, mens enthymemet er bevisførselen som kobles til retorikkens argumentasjon. Retorikkens oppgave er ikke nødvendigvis kun det å overtale eller overbevise, men å finne de overbevisende momenter i enhver sak og fremheve disse. Derfor må taleren også ha kjennskap til dialektikkens argument (Aristoteles, 1996, s. 23).

Syllogisme er et eksempel på hvordan et argument kan fremvises, og bygges opp av tre utsagn; to premisser og en konklusjon. Også kalt oversetning (det første premisset), undersetning (det andre premisset) og konklusjon (Bakken, 2009, s. 46). Et eksempel på en slik syllogisme kan være:

Oversetning:	Alle mennesker er dødelige
Undersetning:	Konger er mennesker
Konklusjon	Konger er dødelige

En syllogisme bygges altså opp av at konklusjonen egentlig er *påstanden* vi fremmer i vår argumentasjon og premissene (over- og undersetningen) er *begrunnelsene* for påstanden – en slags omvendt måte å argumentere. Når vi gjennomfører argumentasjon på denne måten, som en syllogisme, gjentar vi oss selv og bruker tid på å fortelle mottakerne noe de vet fra før. Derfor utelater man ofte oversetningen i den praktiske argumentasjonen og i stedet for den omstendelige syllogismen om kongelige som er dødelige, kan man forenkle den slik: «Konger er dødelige, fordi konger er mennesker». Når man utelater oversetningen og unngår å uttrykke den eksplisitt, har man benyttet det man i retorikken kaller er *enthymem* (Bakken, 2009, s. 47).

Aristoteles hevder at enthymemet er det retoriske bevis, det mest sentrale middel og selve kjernen i overtalelsen (Kjeldsen, 2006, s. 173). Til forskjell fra den logiske syllogismen har enthymemet normalt ikke enten sanne eller falske, men *sannsynlige* premisser. I tillegg til dette er ofte bare noen av disse premissene uttrykt eksplisitt fordi enthymemene nettopp bygger på sannsynligheter og indikasjoner (Kjeldsen, 2006, s. 173). Dermed er ikke enthymemer like lett å få øye på i tekst og tale, da det kan bestå av en slutning der ett eller to av leddene ikke er uttalt (Bakken, 2009, s. 84). For å bruke eksempelet nevnt ovenfor kan dette være et enthymem: «denne kongen er dødelig».

Altså kan vi si at «den logiske syllogismen søker å utlede gyldige og holdbare slutninger», mens retorikkens enthymem søker «å begrunne sannsynlige konklusjoner» (Kjeldsen, 2006, s. 173). Den logiske syllogismens over- og undersetninger vil alltid uttrykkes eksplisitt, mens retorikkens enthymem og dets elementer vil være implisitt og underforstått (Kjeldsen, 2006, s. 170). Det er også dette noe av kritikken mot enthymemet går ut på -at ikke alle premissene i argumentasjonen uttrykkes eksplisitt. Samtidig som man kan si at vi i praktisk argumentasjon aldri setter premisser som er *enten* sanne *eller* falske, og det svært sjeldent at vi eksplisitt uttrykker alle premissene. Da ville argumentasjonen i praksis trolig blitt både tidkrevende, trøttsom og forstyrrende.

Kunnskap om enthymemer og syllogismer kan være viktig for en lærer å inneha for å bevisstgjøres på at ikke all argumentasjon presenteres tydelig og i en rekke. Noen ganger kan argumentasjonen være vanskelig å få øye på, men det betyr allikevel ikke at den ikke er til stede. I en muntlig situasjon må læreren være ekstra årvåken, fordi alt som blir sagt er kontekstbundet og flyktig. Dermed kan inngående kunnskap om syllogismer og enthymemer bidra til at læreren kan forstå og tolke elevenes argumentasjon og skape en større faglig trygghet i læreren selv og elevene.

I dette kapittelet har vist til noen teorier jeg mener står sentralt for arbeid med argumentasjon, og som utgjør fundamentet for formuleringene av spørsmål i undersøkelsene mine. Videre har jeg forsøkt å vise at det å inneha argumentasjonskompetanse innebærer mer enn elevenes evne til å sette sammen et argument i form av en syllogisme, slik dialektikken anser teoriene. Eller videre retorikkens tanke om at målet med argumentasjonen er overtalelsen. Disse to teoriene, dialektikk og retorikk, bør undervises i en slags symbiose, der arbeid med det ene ikke utelukker det andre, men tvert imot utfyller hverandre. At disse teoriene utfyller hverandre er sånn sett i tråd med pragma-dialektisk argumentasjonsteori, nettopp fordi man har en forståelse for at argumentasjonskompetanse innebærer så mye mer enn bare det å kunne argumentere eller overbevise. Lytte- og taleferdigheter bør arbeides med

i et samspill som er med på å skape en forståelse, ikke bare for argumentasjonen, men for hvordan man som deltaker i en muntlig kommunikasjon må inneha et sett ferdigheter for å kunne være en aktiv kommunikasjonsdeltaker. Videre har den retoriske teorien mulighet til å begrepsliggjøre noen sentrale elementer for muntlig kommunikasjon som trolig ellers vil forbli underkommunisert i et slags hverdagsspråk, som igjen ikke anses å være særlig egnet for å fremme refleksjon og læring hos elevene. Ved å benytte seg av retoriske begreper som *kairos* og *aptum*, *logos*, *etos* og *patos*, og *sylogisme* og *enthymem* gjennom både deskriptiv og normativ tilnærming, får vi anledning til å forklare fenomener i den muntlige kommunikasjonen generelt og argumentasjonen spesielt, som vi kanskje ellers ikke hadde hatt anledning til å forklare med ord. Gjennom å benytte kunnskap om argumentasjon og retoriske begreper, kan lærerne og elevene altså etablere et felles metaspråk for å snakke om den muntlige kommunikasjonen og argumentasjonen.

4 Metode og gjennomføring

For å svare på spørsmålet om hvordan læreplanmålet om muntlig diskusjon og argumentasjon operasjonaliseres i norsklærernes undervisning, har jeg brukt spørreundersøkelse og intervju som metode. Bak utvalget av disse metodene har det ligget et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv

4.1 Metodetriangulering – Spørreundersøkelse og intervju

I samfunnsvitenskapelig metodelære dukker det raskt opp et skille mellom *kvantitative* og *kvalitative* metoder. Det prinsipielle skillet dreier seg i hovedsak om hvordan data skal registreres og analyseres. Kvantitative tilnæringer henter mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapelig metode og inneholder en del statistiske prosedyrer. Det baserer seg i stor grad på ønsket om å tallfeste (Ringdal, 2013). Kvalitative forskere tar utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn, altså at man har med seg et sett antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleider deres forskning. Kognitivisme, struktivism og positivisme er eksempler på tre slike paradigmer (Postholm, 2005, s. 33) Gjennom kvalitativ forskning forholder forskeren seg til data i form av tekst, lyd og bilde, og legger større vekt på at fenomener er sosialt konstruert gjennom menneskers handling, noe som gjør at konteksten er avgjørende for meningen bak en handling (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 99).

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode for innsamling av empiriske data, dette gjennom metodene *spørreundersøkelse* og *intervju*. Det at en undersøkelse er basert på en kombinasjon av ulike data og metoder der målet er å dekke det samme fenomenet, kalles *metodetriangulering*, altså søker man gjennom en slik triangulering å bestemme det tredje toppunktet i en trekant (Johannessen et al., 2010, s. 367). Ved å benytte seg av en slik triangulering får man altså anledning til å studere sosiale fenomener ut fra ulike synspunkter og synsvinkler, og man får dermed mulighet til å finne ut av om de ulike kildene er med på å støtte hverandre eller om de bidrar med inkonsistent informasjon (Postholm, 2005, s. 138). For denne oppgaven gjelder dette studien av lærernes undervisningspraksis og kompetanse som undersøkes gjennom bruk av de to metodene, spørreundersøkelse og intervju. Ved å benytte disse to metodene, gis det anledning for rike og detaljerte beskrivelser som også viser hvordan disse metodene utfyller hverandre, nettopp fordi de i hovedsak dekker det samme fenomenet fra to ulike synsvinkler. Denne trianguleringen kan ses for undersøkelsene som helhet, der begge undersøkelsene har som formål å undersøke lærernes erfarte undervisningspraksis og kompetanse, men også for

elementer innenfor undersøkelsene – blant annet når begge undersøkelsene etterspør lærernes kjennskap til enkelte retoriske begreper. Samtidig kan trianguleringen ses ved de ulike aspektene for de to undersøkelsene. Eksempelvis når det både i spørreundersøkelsen og intervjuene, etterspørres om lærerne er opptatt av å be elevene om begrunnelser for påstander i timene.

Det finnes flere argumenter for hvorfor en slik metodetriangulering kan være hensiktsmessig. Spesielt relevant for mine undersøkelser er argumentet om at en triangulering bidrar til å styrke tilliten til både metodene og resultatene i studien. Valget av metodene spørreundersøkelse og intervju, er gjort på bakgrunn av de fenomenene jeg ønsker å beskrive. Altså hvordan lærerne oppgir og opplever sin undervisningspraksis og sin kompetanse i muntlig kommunikasjon og argumentasjon i norskundervisningen. Videre mener jeg at lærernes undervisningspraksis og kompetanse, slik den framgår av mine undersøkelser, må forstås ut fra den konteksten der handlingen og meningen utformes. På denne måten kan jeg som forsker utvikle en forståelse for de fenomenene informantene og respondentene beskriver og oppgir, knyttet til sin undervisningspraksis og kompetanse. Det er også derfor jeg har valgt å benytte meg av metodetriangulering som metodisk opplegg for min studie, gjennom bruk av metodene spørreundersøkelse og intervju - for å besvare hvordan de selv oppgir sin undervisningspraksis og kompetanse i diskusjon og argumentasjon.

Jeg har videre valgt å gjennomføre en parallell utnyttelse av både innsamlingen og analysen av de kvalitative og kvantitative dataene. Dette betyr at dataene kan supplere hverandre gjensidig i analysen (Grønmo, 2004, s. 212). Dataene fra spørreundersøkelsen åpner for å gi en oversiktlig fremstilling av tendenser i utvalget, en fremstilling som dataene fra intervjuene kan videre konkretisere og utdype. For min innsamling av empiri betyr dette at jeg ikke gjennomførte analysen av de kvantitative dataene fra spørreundersøkelsen, før jeg gjennomførte intervjuene. Dermed hadde jeg heller ikke anledning til å bruke den oversikten dette spørreskjemaet kunne gi for å vite hvilke emner jeg eventuelt kunne eller burde vektlegge i intervjuene. Dette kan anses å være både en fordel og en ulempe. Den ulempen en slik parallell utnyttelse gir, er at man gjennom en analyse av de kvantitative dataene i forkant av intervjuene kunne ha åpnet for interessante utdypinger av sentrale funn. Fordelen med en slik parallell utnyttelse er spesielt å finne i de tilfeller det finnes samsvar i informasjonen som gis i de ulike undersøkelsesmetodene, da dette eventuelt kan bidra til å underbygge dataenes validitet (Grønmo, 2004, s. 212-213).

4.2 Spørreundersøkelsen

En spørreundersøkelse er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra (Ringdal, 2013, s. 190). Et vanlig kjennetegn ved innsamling av kvantitative data er at en forholdsvis liten datamengde samles inn av en relativt stor gruppe respondenter. Det finnes to hovedperspektiver på spørreundersøkelser: *designperspektivet* og *kvalitetsperspektivet*. Designperspektivet handler om en trinnvis prosess gjennom utvikling og gjennomføring av spørreundersøkelsen, mens kvalitetsperspektivet går på ulike feilkilder i slike undersøkelser (Ringdal, 2013, s. 195). Kvalitetsperspektivet vil fortrinnsvis bli presentert i delkapittelet om metodenes *validitet* og *reliabilitet* senere i dette metodekapittelet. Designperspektivet vil bli utdypet videre her, gjennom å forklare undersøkelsens design, framgangsmåte for prestudie, distribusjon og gjennomføring av undersøkelsen.

Bakgrunnen for at en kvantitativ spørreundersøkelse kan sies å være relevant for mine studier er at en standardisering i form av prekodet spørreskjema gir anledning til å generalisere i en viss grad de resultatene utvalget gir, til lærerstanden i sin helhet. I tillegg gir bruk av metoden anledning til å samle inn en større mengde data fra mange lærere på forholdsvis kort tid, noe som var særlig relevant for meg på bakgrunn av det korte tidsrommet jeg hadde som mulighet for innsamling av data. Den siste begrunnelsen for valg av metode henger sammen med det fenomenologiske og hermeneutiske perspektivet, nettopp fordi spørreundersøkelsen gir meg anledning til å undersøke og fortolke sammenhenger mellom fenomener, både innad i besvarelsene av skjemaet, men også i sammenheng med det semistrukturerte intervjuet.

4.2.1 Om spørreundersøkelsen

Spørreskjemaet jeg her har utviklet, er et såkalt *prekodet* skjema, noe som vil si at svaralternativene er oppgitt på forhånd. Ved å benytte et prekodet skjema med ferdig utfylte svaralternativer forenkles jobben for respondenten og gjør det raskere og enklere for respondenten å svare. Samtidig forenkler det mitt arbeid for optelling og avkoding av datamaterialet (Johannessen et al., 2010, s. 261). Ulempen med et slikt prekodet skjema er at de ikke åpner for å fange opp informasjon utover de oppgitte spørsmålene og svaralternativene. Derfor har jeg også ved et spørsmål ansett det som nødvendig å benytte et åpent spørsmål, der respondenten selv kan skrive ned svaret. Dette gjelder et spørsmål der jeg er interessert i å vite om respondentene har vært med på kurs eller kompetanseheving innen

muntlige ferdigheter og hva slags kurs eller kompetanseheving dette var. Her ville det ikke vært mulig å lage svarkategorier som ville gi tilstrekkelig kunnskap og derfor fikk respondentene mulighet til selv å skrive ned denne informasjonen om hva slags kurs eller kompetanseheving de eventuelt har deltatt på. Spørreundersøkelsen i sin helhet finnes som vedlegg 1.

For å lage spørreskjemaet har jeg benyttet hjemmesiden www.questback.com. Bakgrunnen for dette valget var ønsket om å gjennomføre en spørreundersøkelse som var internettbasert og som kunne distribueres via e-post. Jeg hadde en meget begrenset tidsperiode til rådighet, da spørreundersøkelsen skulle distribueres i slutten av august 2016, snaue fire måneder før innlevering av masteroppgaven. I tillegg skulle den distribueres til alle norsklærere på ungdomstrinnet på offentlig skole i Vestfold fylke. Dermed var jeg også avhengig av å benytte en datainnsamlingsteknikk som ga meg rask tilgang til resultatene og som lot meg arbeide med en kort frist for innsamling og innhenting av datamateriale. Valget falt på tjenesten www.questback.com på grunn av en eksisterende lisensavtale mellom denne distributøren og Høgskolen i Sørøst-Norge, avd. Vestfold. Derfor kunne jeg også være trygg på at respondentenes anonymitet ble ivaretatt ved besvarelse av undersøkelsen. I forbindelse med spørsmålet om personvern og anonymitet har jeg også vært i kontakt med Norsk senter for forskningsdata, *NSD*. Godkjenningen for min studie ligger som vedlegg 2 til denne oppgaven.

Når man videre skal formulere spørsmål til en spørreundersøkelse, er det mye man må være bevisst på. Fordi et publisert spørreskjema ikke kan endres, må man leve med de eventuelle feil og mangler som eksisterer i skjemaet og derfor er forarbeidet for utviklingen av et spørreskjema svært viktig (Johannessen et al., 2010, s. 261). I utviklingen av spørreskjemaet for min undersøkelse har jeg forsøkt være bevisst på å formulere påstandene slik at alle respondentene forstår ord og uttrykk i påstandene og spørsmålene på samme måte. Dette har jeg blant annet gjort ved å begrense bruken av fagterminologi til der det har vært absolutt nødvendig for undersøkelsens formål. Jeg har også forsøkt å presentere flere påstander for å dekke samme aspekt, slik at jeg har fått flere målevariabler for samme aspekt. Påstand 9 og 12 i spørreundersøkelsen er eksempler på slike påstander som søker å måle samme aspekt, her *undervisning i begrunnelse og argumentasjon*. I tillegg har jeg forsøkt å unngå bruk av flerdimensjonale spørsmål, ledende spørsmål og ord som er positivt eller negativt ladet. For en av påstandene, påstand 23e), er det allikevel benyttet et slikt negativt ladet ord, nemlig *krevende*. Respondentene bes her oppgi om de opplever det som krevende å jobbe med diskusjon og argumentasjon. Påstanden er bevisst tatt med for å se om deres svar

her stemmer overens med deres oppfatning av egen kompetanse, slik de bes oppgi i påstand 23c) og d). Glemsel og feilerindring kunne også vise seg som en validitetstrussel for denne spørreundersøkelsen, som blant annet spurte etter læreres undervisningspraksis. Det var derfor et poeng for meg å avgrense dette tidsspennet til fjorårets undervisning for respondentene i undersøkelsen (skoleåret 2015/2016), slik at den faktiske undervisningspraksis de oppga i undersøkelsen var noe de hadde friskt i minnet. Derfor fikk heller ikke respondentene som *ikke* underviste i norsk det forrige skoleåret anledning til å delta i spørreundersøkelsen. Til slutt er det viktig å forsøke å formulere spørsmål slik at respondentene har mindre behov for å justere sine svar i det som oppfattes som «sosial ønskelig retning» (Johannessen et al., 2010, s. 262). Spesielt påstand 23d) i spørreundersøkelsen kan trekkes fram som et eksempel på en påstand som kan framprovosere et svar i sosialt ønskelig retning. Påstanden omhandler i hvilken grad lærerne ønsker å lære mer om argumentasjon og diskusjon for å øke sin egen kompetanse på feltet, noe respondentene i spørreundersøkelsen i stor grad oppgir et ønske om. Det kan her spørres om respondentene *faktisk* ønsker en slik kompetanseheving, eller om dette svaret er oppgitt på grunn av at det er svaret respondentene opplever som «korrekt» for situasjonen – at de er lærere og derfor ikke føler de kan svare noe annet. For påstand 23f) og g) i min undersøkelse er også eksempler på påstander som kan være vanskelig å besvare for respondentene. For påstand 23f) gjelder dette formuleringen der det etterspørres om respondentene mener arbeid med argumentasjon er *integrert* i undervisningen. Påstand 23g) etterspør hvorvidt respondentene setter *tydelige mål* for arbeid med argumentasjon. Begge disse påstandene kan være en utfordring å besvare for respondentene, fordi det kan fremstå som uklart hva det faktisk innebærer å integrere eller sette mål for undervisningen. Her tas også selvkritikk for at formuleringene kunne vært mer eksakte eller tydelige for respondentene, slik at også tolkningene av svarene siden kunne vært gjort mer relevante for denne oppgaven.

De spørsmålene og påstandene som er formulert i undersøkelsen, har noe ulik hensikt. Med ulik hensikt menes at spørreundersøkelsen åpner og avslutter med *faktuelle spørsmål* om respondentene. Det vil si spørsmål som kun har *et faktisk svar* uten alternativ, som for eksempel respondentenes utdanning, alder og kjønn. Resten av undersøkelsen baserer seg på spørsmål og påstander som omhandler kategoriene *undervisningspraksis, retorikk og holdninger og opplevelse*. Her følger en oversiktstabell over hvilke spørsmål i undersøkelsen som hører innunder hvilken kategori:

Tabell 1: Oversiktstabell for kategori og spørsmål/påstand

Kategori	Aspekter	Påstand
Faktuelle spørsmål		Påstand 1-8 Påstand 24-26
Undervisningspraksis Påstand 9-17	Undervisning i begrunnelse og argumentasjon Undervisning i oppbygging av argumentasjon Undervisning i diskusjon og debatt Gjennomføring av diskusjon og debatt Argumentasjon i ulike sjangre	Påstand 9, 12 Påstand 10a), b) Påstand 14, 17 Påstand 16 Påstand 13, 15
Retoriske begreper Påstand 18-22	Bruk i undervisningen Begrepsavklaringer	Påstand 18 Påstand 19-22
Holdninger og opplevelse Påstand 23a)-i)	Trygghet Kompetanse Undervisningspraksis Vurdering	Påstand 23a), b) Påstand 23c), d), e) Påstand 23f), g) Påstand 23h), i)

Til alle spørsmålene/påstandene i undersøkelsen, bortsett fra de faktuelle spørsmålene, bes respondentene oppgi om de har gjennomført eller er enige spørsmålet/påstanden i *ingen grad*, *liten grad*, *noen grad*, *stor grad* eller *svært stor grad*. Disse alternativene har, i den delen av oppgaven som omhandler resultater og analyse, blitt tildelt de stigende verdiene 1-5. Verdien 1 representerer svaralternativet *ingen grad* og stiger oppover til verdien 5, som representerer svaralternativet i *svært stor grad*. Med en verdiskala som strekker seg fra 1-5, regnes 3 som skalaens nøytrale midtpunkt. Dette gjenspeiler seg i formuleringen av verdien 3, der ordlyden er *noen grad*. I tabellen kan også en feil observeres: det finnes ikke noen *påstand 11*.

Underveis i prosessen med å få spørreundersøkelsen inn i programmet www.questback.com ble tallet 11 hoppet over. Det er altså ingen spørsmål som mangler fra min side, men en feil som oppstod i programmet underveis i prosessen med å lage den nettbaserte spørreundersøkelsen.

I resultatfremstillingen og analysen benyttes også begrepene for statistiske mål *gjennomsnitt*, *median* og *modus* i tabeller for å presentere resultatene. Disse statistiske målene har som hensikt å finne den typiske verdien for variabelen, også kalt *sentral tendens* (Johannessen et al., 2010, s. 281). *Gjennomsnittet* viser nettopp det, gjennomsnittet av hva respondentene har svart. Dette gjennomsnittet er vist med en desimal i resultatfremstillingen og analysen, da jeg mener dette er tilstrekkelig. *Median* betyr midtre og er det som befinner

seg i midten. Altså, ut av 67 svar er medianen det midterste svaret, eller svar nummer 34, når alle svarene er plassert i stigende rekkefølge med verdier fra 1-5. Fordelen med å medregne median er at den er lite følsom for ekstreme verdier. Det vil si at den kun tar hensyn til rekkefølgen av observasjonene og lar seg derfor ikke påvirke av få høye eller lave verdier. I tillegg er også *modus* utregnet. Modus betyr den verdien av en variabel som har *flest* observasjoner (Johannessen et al., 2010, s. 284). Det vil si at modus er den verdien flest av respondentene har svart. Ved svært skjeve fordelinger i respondentenes svar vil dette vise seg i at medianen og gjennomsnittet avviker fra hverandre. Ved en positiv skjevfordeling vil ekstremt høye observasjoner trekke gjennomsnittet opp fra medianen og dermed føre til at gjennomsnittet er høyere enn medianen. Det motsatte vil skje ved tilsvarende negativ skjevfordeling. Altså vil det gi oss en pekepinn på hvordan fordelingsformen er, ved å ta en kikk på disse to målene for sentraltendens, *gjennomsnitt* og *median* (Johannessen et al., 2010, s. 292). For resultatframstillingen i denne oppgaven vises disse målene for sentraltendens nettopp for å vise tendenser i materialet som videre kan være gjenstand for tolkning og analyse av fenomener som viser seg i materialet.

Når resultatene til slutt skal tolkes, er de presentert i tabeller som viser *del-* og *snittindeks*. En *indeks* er et sammensatt mål der ulike indikatorer former eller forårsaker verdiene på en latent variabel (Ringdal, 2013, s. 346). Altså representerer indeksen de ulike delene av et element, eller de ulike kildene som bidrar til den latente variabelen. I min undersøkelse er et eksempel på en slik latent variabel beskrevet som en *kategori*, som for eksempel *undervisningspraksis*, som videre er delt inn i *aspekter* for å sortere påstandene tilhørende en kategori. De ulike *indikatorer* er hva respondentene svarer på påstander tilhørende de ulike aspektene. Her er det viktig å huske at kategorien *undervisningspraksis* og de andre kategoriene ikke er noe vi kan måle direkte, men påstandene som respondentene bes ta stilling til, er basert på respondentenes subjektive opplevelse og kan vise *indikasjon*er på en opplevelse rundt påstandene tilhørende kategoriene.

4.2.1.1 Prestudie

Det anbefales å gjøre en *prestudie* av spørreundersøkelser som er ferdigstilt, før de sendes ut til respondenter (Johannessen et al., 2010, s. 274). I mitt tilfelle valgte jeg å be to av mine tidligere medstudenter på lærerutdanningen om hjelp til dette. Bakgrunnen for akkurat dette valget var at dette er mennesker som jobber som lærere på ungdomstrinnet og som jeg vet har erfaring fra forskning med og uten kvantitativ metode og spørreundersøkelse. Derfor hadde jeg også en tanke om at deres erfaringer fra arbeid i klasserommet og med egne

masteroppgaver kunne hjelpe meg til å avdekke eventuelle feil, mangler eller andre ting ved spørreundersøkelsen som kunne være verdt å merke seg. Ingen av disse testpersonene jobber heller ved skoler i Vestfold og de har derfor ikke svart på den endelige undersøkelsen.

Testpersonene i denne prestudien fikk tilsendt en lenke på e-post og besvarte undersøkelsen. Deretter hadde jeg en samtale med hver enkelt over telefon, der vi diskuterte hvordan skjemaet fungerte, om spørsmålene var tydelige og forståelige eller om misforståelser kunne oppstå. Samtidig diskuterte vi også om det var spørsmål jeg burde vurdere å ta bort eller legge til. Etter denne gjennomgangen gjorde jeg noen presiseringer i noen av spørsmålsformuleringene. I tillegg endret jeg på rekkefølgen av noen spørsmål for å klargjøre hva respondenten skulle svare på og fjernet to spørsmål som jeg opplevde som irrelevante. En av testpersonene reagerte på formuleringen «ingen grad» i skalaen som ble beskrevet tidligere. Han opplevde at denne formuleringen ble veldig kategorisk, men etter en nærmere dialog om hensikten og tanken bak formuleringen ble vi enige om å la den stå. Hensikten og tanken bak var nettopp å kategorisere de som i «ingen grad» har gjennomført det som etterspørres.

4.2.1.2 Distribusjon og respons

Torsdag 25. august 2016 begynte jeg med å opprette kontakt med rektorer på alle offentlige grunnskoler i Vestfold. Jeg ringte enkeltvis til skolene for å fortelle om undersøkelsen og hvor viktig det var at så mange som mulig deltok. De jeg ikke fikk kontakt med per telefon denne dagen, fikk en e-post med den samme informasjonen som ble gitt til rektorene over telefon. Av 27 skoler var det to skoler som ga tilbakemelding om at de ønsket å skjerme sine ansatte på grunn av ekstraordinært høyt arbeidspress denne perioden. Dermed fikk disse heller ikke tilsendt undersøkelsen. Mandag 29. august 2016 sendte jeg en ny e-post med lenke til spørreundersøkelsen til alle rektorene i Vestfold, eventuelt andre ansvarspersoner jeg hadde avtalt med rektorene, bortsett fra de to jeg hadde avtale om å skjerme. Altså sendte jeg totalt 25 e-poster til 25 offentlige ungdomsskoler. Fristen var to uker senere, fredag 9. september 2016. En uke etter publiseringen av undersøkelsen hadde jeg fått 49 svar. Jeg valgte derfor å sende en påminnelse om undersøkelsen. Torsdag 8. september, dagen før fristen, hadde jeg mottatt 66 svar og sendte dermed en ny påminnelse. Dette resulterte i at jeg hadde mottatt totalt 71 svar når svarfristen gikk ut, fredag 9. september 2016, kl. 24.00. E-posten som ble sendt til rektorene, samt påminnelsen ligger som vedlegg 3 og 4 til denne oppgaven.

Altså ble det totale antallet respondenter til undersøkelsen 71. Når jeg opprettet en dialog med rektorene på ungdomsskolene ba jeg også om informasjon om hvor mange

norsklærere som jobbet hos dem. Det totale antallet jeg får ved å regne sammen antallet norsklærere jeg har fått oppgitt av rektorene, er 189. Disse 189 lærerne omtales videre som undersøkelsens *enheter*. Antall enheter er ikke en nøyaktig gjengivelse av hvor mange norsklærere som finnes på ungdomstrinnet i Vestfold. Noen av rektorene oppga for eksempel det de hadde på liste over e-postmottakere i norskfaget og noen valgte å gjøre en opptelling over hvem de kunne huske. Derfor kan det totale og korrekte faktiske antallet norsklærere fravike noe fra det jeg har kommet fram til, men det gir en indikasjon for hvor mange mulige enheter det var til spørreundersøkelsen.

Tabell 2: *Oversikt over prosentvis deltakelse: enheter og respondenter*

Enheter	Respondenter	Prosentvis deltakelse
189	71	37,6
189	67	35,4

Tabell 2 viser en oversikt over prosentvis deltakelse i studien. Som tabellen viser er det totalt 189 enheter, det vil si lærere som har hatt anledning til å delta i studien. Til slutt valgte 71 lærere å respondere på denne undersøkelsen, og omtales derfor som *respondenter*. Av disse var det fire som oppga at de ikke hadde undervist i norskfaget forrige skoleår, og de fikk derfor heller ikke anledning til å besvare undersøkelsen videre. Bakgrunnen for dette var for å gjøre en begrensning i hvilket tidsperspektiv respondentene kunne tenke tilbake til når de besvarte undersøkelsen. Dette forklares også senere i delkapittelet om *validitet og reliabilitet*. Den prosentvise deltakelsen endte derfor totalt på 35,4 prosent. Det er vanlig at 30-40 prosent av enhetene besvarer en spørreundersøkelse, men 50 prosent regnes som en god svarrespons (Johannessen et al., 2010, s. 244). Det var også mitt mål å nå 50 prosent, et mål jeg ikke klarte å nå. Årsakene til at jeg ikke nådde mitt mål om 50 prosent deltakelse, kan være flere. Blant annet ble undersøkelsen publisert på en spesielt hektisk tid av skoleåret, få uker etter semesterstart for høsthalvåret. I tillegg kan «overload» også være en årsak, noe som vil si at enhetene har blitt utsatt for så mange undersøkelser at de ikke interesserer seg for å delta på mer enn de blir pålagt av ledelsen på sin arbeidsplass. Allikevel mener jeg det er mulig å generalisere og tolke disse generaliseringene, sett ut fra et utvalg på totalt 71 respondenter.

4.3 Intervju

Den mest brukte måten for å samle inn kvalitative data er forskningsintervjuer (Johannessen et al., 2010). Psykologene Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervjuet som en samtale mellom to personer, der hensikten er å få så beskrivende og fyldig informasjon som mulig om

et bestemt tema og intervjupersonens opplevelser rundt dette. I et forskningsintervju konstruerer man kunnskap i interaksjonen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Når vi gjennomfører et slikt kvalitativt forskningsintervju ønsker vi å forstå verden sett gjennom øynene til intervjupersonen, videre her kalt *informanten*. Vi ønsker å forstå sider ved dagliglivet til informantene fra deres eget perspektiv også kalt informantenes *livsverden* (Kvale & Brinkmann, 2015). Det semistrukturerte livsverdenintervjuet, heretter kalt semistrukturert intervju, forklares videre ved å fortelle at målet med et slikt semistrukturert intervju er «å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Et semistrukturert intervju innebærer at temaer og fokuspunkter er forhåndsbestemt, men at standardiserte spørsmål i mindre grad benyttes. Et slikt intervju er mer åpent enn et helstrukturert intervju og gir rom for å kunne følge opp innspill fra informantene som kan være av interesse for temaet eller fokuspunktet (Kvale & Brinkmann, 2015). I et slikt semistrukturert intervju forutsettes bruk av intervjuguide.

4.3.1 Om intervjuene

4.3.1.1 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju forutsetter som ovennevnt en intervjuguide, og en slik intervjuguide er i praksis en grovtegnert skisse med emner og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden jeg har utviklet i forbindelse med de intervjuene jeg skulle gjennomføre ligger som vedlegg 5 til denne oppgaven. Ved å benytte meg av en intervjuguide sørger jeg for å beholde informantenes frie talerom, slik at de fritt kan uttale seg ut fra det temaet og de emnene jeg er interessert i å undersøke. Samtidig sørger jeg også for at temaet jeg ønsker å snakke om hele tiden er tydelig, og skjemaet gjør så jeg lettere kan styre samtalen uten at verdifull informasjon går tapt underveis (Grønmo, 2004).

Temaet for mine intervjuundersøkelser er tatt ut fra forskningsspørsmålene og omhandler derfor lærernes undervisningspraksis og kompetanse, slik de selv oppgir den, i arbeid med muntlighet og argumentasjon. Dette har jeg så delt inn i tre emner i intervjuguiden, med tilhørende forslag til spørsmål basert på forskningsspørsmålene: *undervisning i muntlighet, undervisning i argumentasjon og kompetanse/erfaring*. Intervjuguiden fungerte underveis som nettopp det, en *guide*. Derfor er det ikke slik at alle informantene har fått nøyaktig de spørsmålene som er presentert i guiden, men de har alle fått spørsmål innen alle kategoriene, der spørsmålene har blitt noe justert ut i fra den

informasjonen informanten kom med underveis i intervjuet. Dette er også i tråd med tanken om hvordan et semistrukturert intervju skal foregå. Gjennom intervjuene ønsket jeg spesielt å få vite mer om informantenes undervisningspraksis, slik de selv opplever og erfarer den og derfor var det også viktig at intervjuguiden reflekterte dette. I etterkant av intervjuene har jeg oppdaget at eksplisitte spørsmål om lærernes kompetanse i for liten grad ble implementert i intervjuguiden. Dette har medført at lærernes kompetanse i analysen blir beskrevet ut fra tolkninger gjort på bakgrunn av hvordan de besvarer kjennskap til begreper, og videre hvordan de uttrykker trygghet for sin undervisningspraksis i intervjuene.

4.3.1.2 Informantene

Først og fremst vil jeg igjen påpeke at de lærerne som har deltatt i intervjuet i hovedsak blir omtalt som *informanter* i presentasjonen av resultatene. Når jeg allikevel henviser til lærerne i resultatframstillingen er dette fortrinnsvis for variasjonens skyld. Når det gjelder utvalg av informanter har jeg benyttet en kombinasjon av bekvemmelighetsutvalg og kriterieutvalg (Dalen, 2011, s. 45). Det å skaffe informanter som både hadde anledning til og var villige til å stille til intervju, skulle vise seg å være en utfordring. Derfor benyttet jeg meg av kontakter fra tidligere studier og arbeidsplasser på ungdomsskoler i Vestfold som nå jobber i ungdomsskolen. Disse kontaktene satte meg videre i kontakt med enkelte av sine kollegaer som sa seg villige til å stille på intervju. Jeg hadde allikevel enkelte kriterier for utvalget jeg skulle sitte igjen med, nettopp fordi jeg ønsket at utvalget skulle være så representativt som mulig for lærerstanden generelt

Kriteriene jeg stilte var:

- ✓ Informantene skulle ha blandet alder, utdannings- og erfaringsbakgrunn
- ✓ Informantene skulle helst jobbe på ulike skoler
- ✓ Informantene skulle undervise i norskfaget på ungdomstrinnet

Bakgrunnen for at jeg satte disse kriteriene var, som nevnt, ønsket om at utvalget skulle være så representativt som mulig. Ulik alder og erfaringsbakgrunn er også trolig med på at informantene har noe ulik informasjon om sitt arbeid med og fokus på muntlighet og argumentasjon i undervisningen. Det at informantene jobber ved ulike skoler var et ønske, men ingen nødvendighet. Totalt fire av informantene i intervjuene jobbet ved to ulike skoler, men oppga allikevel nokså ulik undervisningspraksis i temaet. At informantene underviser i norskfaget er en forutsetning for å kunne uttale seg om temaene for intervjuene og derfor et selvsagt kriterium for utvelgelsen.

Tabell 3: Oversikt over informanter, intervju

	Utdanning	Erfaring (antall år)	Studiepoeng i norsk	Alder	Skole
<i>Informant 1</i>	Allmennlærerutdanning	33 år	30 stp.	58 år	Vestfold S
<i>Informant 2</i>	Allmennlærerutdanning	35 år	60 stp.	59 år	Vestfold S
<i>Informant 3</i>	PPU, mer enn 4 år	18 år	60 stp.	44 år	Vestfold SØ
<i>Informant 4</i>	Allmennlærerutdanning	17 år	60 stp.	42 år	Vestfold N
<i>Informant 5</i>	GLU 5-10	3 år	60 stp.	28 år	Vestfold NØ
<i>Informant 6</i>	Allmennlærerutdanning	14 år	60 stp.	48 år	Vestfold NØ

Tabell 3 viser oversiktsinformasjon om informantene fra intervjuene presentert ut i fra kriteriene, i tillegg til opplysninger om antall studiepoeng i faget norsk. Informantene i utvalget består av seks lærere med blandet utdannings-, alders- og erfaringsbakgrunn. Alle informantene har godkjent lærerutdanning og fem av informantene har 60 studiepoeng i norsk, den sjette informanten har 30 studiepoeng i faget. Informantenes erfaringsbakgrunn spenner seg fra 3 år til 35 års erfaring fra klasserommet, og aldersmessig er spennet like stort, der den yngste informanten er i slutten av 20-årene og den eldste i slutten av 50-årene. PPU er i tabell 3 en forkortelse for utdanningen *praktiskpedagogisk utdanning*, og GLU 5-10 likeså for utdanningen *grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn*. Under *skole* er informasjonen oppgitt med Vestfold og himmelretning. Dette er for å gi en tydeliggjøring på hvilke informanter som arbeider ved samme skole, men allikevel beholde informantenes og skolens anonymitet. Det vil si at *Vestfold S* i skjemaet betyr at informanten jobber på en skole *sør* i Vestfold og der det står *Vestfold SØ* betyr det da altså at informanten jobber på en skole *sørøst* i Vestfold. To av skolene er oppgitt å være Vestfold S og to står oppgitt å være Vestfold NØ, noe som betyr at informantene på de respektive skolene jobber på samme skole.

Med rollen som forsker var jeg nødt til å ta noen etiske hensyn, mye fordi den kunnskap som kommer ut av kvalitative forskningsintervjuer i stor grad avhenger av relasjonen som skapes mellom den som intervjuer og den som intervjues. Det må skapes en relasjon og tillit som gjør at den intervjuede opplever at den trygt og fritt kan snakke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Dette gjorde jeg blant annet ved å søke og få godkjenning for min studie av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)⁴. Denne godkjenningen ble informantene kjent med når vi gikk gjennom samsvarserklæringen⁵ som alle informantene signerte. Ved at

⁴ Godkjenningen ligger som vedlegg nr. 2

⁵ Samsvarserklæringen ligger som vedlegg nr. 6

rutiner for intervjuer og ivaretagelse av anonymitet var nøye presisert i forkant av intervjuet håpet jeg på å skape en situasjon der informantene erfarte at de trygt kunne snakke fritt om temaet og emnene for intervjuet, noe jeg også opplevde at de gjorde.

4.3.2 Gjennomføringen og transkriberingen av intervjuene

Før jeg traff informantene, opprettet jeg kontakt per e-post. Informantene som sa ja til å delta i studien fikk tilsendt informasjon om studien, intervjuguiden og en samtykkeerklæring i forkant av intervjuene. Dermed var informantene godt innforstått med hva deltakelse i studien innebar. Samtidig fikk de tydelig informasjon om at deres deltakelse når som helst kunne trekkes tilbake, uten at dette ville få noen form for konsekvens. Alle deltakerne signerte på denne samtykkeerklæringen i forkant av intervjuene. Jeg møtte hver informant på deres arbeidsplass, der intervjuene ble gjennomført. Kun to av informantene hadde forberedt seg i forkant med å lese gjennom informasjonen de var blitt tilsendt.

Det ble gjort opptak av intervjuene som senere ble transkribert. Alle intervjuene hadde en varighet på mellom 45 minutter og en time, med opptakstid på mellom 30 og 45 minutter. Underveis var jeg opptatt av at jeg ikke ønsket å forstyrre informantenes resonnementer og jeg ønsket å la informantene prate mest mulig uten mine avbrytelser. Samtidig forsøkte jeg å få svar på hovedspørsmålene i intervjuguiden. Etter at intervjuene var gjennomført skrev jeg ned refleksjoner og tanker fra intervjuene. Disse notatene har kun fungert som forskerlogg. Jeg har transkribert lydopptakene fra intervjuene og gjennom denne transkriberingen har elementer som fyllord og nølinger som «eh» og «ehm» blitt fjernet, uten at transkripsjonen har ført til at det muntlige preget ved intervjuene er blitt borte. I resultatframstillingen for intervjuene i kapittel 6 ses også tegnene [...] enkelte steder i sitatene. Betydningen av dette er at sitatet er trukket ut som en del av et lenger sitat, eller det kan være at jeg har stilt et oppfølgingsspørsmål eller bedt om utdyping av noe informanten har sagt, uten at det er relevant å sitere i oppgaveteksten. I etterkant har alle informantene fått tilsendt transkripsjonen av intervjuet de deltok på, samt det ferdigstilte kapittelet med resultater fra intervjuene for gjennomlesing.

4.4 Fenomenologi og hermeneutisk perspektiv

Fenomenologi er opprinnelig en filosofi og forklares som læren om «det om viser seg», altså hvordan tingene eller begivenhetene framstår for oss og hvordan dette oppfattes av sansene (Johannessen et al., 2010, s. 82). Når det i dag snakkes om fenomenologi og kvalitativ

forskning, menes fenomenologien mer som et begrep med en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Videre søker fenomenologien å beskrive verden slik den oppleves av de menneskene som faktisk opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015). Enkelt forklart kan vi si at en fenomenologisk tilnærming handler om å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer ved hjelp av et fenomen og fenomenologien er særlig relevant når det kommer til det å avklare forståelsen av et kvalitativt forskningsintervju. Innen fenomenologisk filosofi er det å forholde seg deskriptiv et uttrykk for at man er tro mot de fenomenene man har undersøkt. Derfor er det heller ikke noe mål å forklare og analysere i stor grad, men man bør heller beskrive det som er gitt så presist som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I mitt arbeid med innsamling av empiri til denne studien har jeg hatt en tilnærming til respondentene og informantene der grunnlaget for hele min fortolkning, har tatt utgangspunkt i disse deltakernes egne opplevelser av handlinger og hendelser. Derfor har også den fenomenologiske tilnærmingen vært en viktig del av min videre analyse av den empirien jeg har innhentet. Samtidig har jeg også sett på deltakernes egen forståelse og mening i et bredere perspektiv enn det som er vanlig innen fenomenologisk tilnærming. Det har for min studie vært relevant å tolke disse deltakernes praksis og kompetanse i forhold til en større helhet og som del av en større kontekst. Samtidig har jeg også hatt en større forståelse for emnet enn hva som kreves i fenomenologien. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i fenomenologien, men jeg har også vekslet og benyttet et hermeneutisk perspektiv.

Gjennom et hermeneutisk perspektiv søker man, i likhet med fenomenologien, å forstå handling og mening ut fra aktørenes egen forståelse. Det som skiller det hermeneutiske perspektivet fra det fenomenologiske er at man *samtidig* vektlegger den helhetlige konteksten fenomenet oppstår i, samt forskerens egen forforståelse og forståelse av konteksten. Altså skjer en hermeneutisk fortolkning fortrinnsvis på to nivåer som forskeren veksler mellom: på det ene nivået legger forskeren vekt på aktørenes egne fortolkninger. På et annet nivå framheves forskerens fortolkninger av aktørenes fortolkninger, der forskeren tar utgangspunkt i egen forforståelse og kontekstforståelse (Grønmo, 2004, s. 374). Vekslingen mellom nivåene handler altså om å veksle fra i vise helhet og del, mellom det som skal tolkes og vår egen forståelse. Dette kalles gjerne *den hermeneutiske sirkel*, og gir en god illustrasjon for hvordan man kan og må begrunne tolkninger av fenomener (Johannessen et al., 2010, s. 365). I resultatfremstillingen og analysen av spørreundersøkelsen og intervjuene jeg har gjennomført, gir jeg først en deskriptiv fremstilling av resultater og funn. Allikevel mener jeg at det å undersøke hvordan lærere på ungdomstrinnet jobber med muntlighet og argumentasjon i norskfaget, og den kunnskapen og kompetansen lærerne innehar på feltet,

ikke kan måles kun på grunnlag av den informasjonen som kommer fram av intervjuene og spørreundersøkelsen. Det må også, etter min oppfatning, begrunnes i relevante faktorer og aspekter som ligger til grunn for den undervisningspraksis og kompetanse som lærerne oppgir at faktisk foreligger. Dette krever at jeg som forsker innehar en forforståelse og kontekstforståelse som gjør at jeg kan fortolke de fenomener som framgår av empirien. Jeg innehar en forforståelse og kontekstforståelse for emnet som er større enn hva som er påkrevd innen fenomenologien. I tillegg veksler jeg mellom nivåene i analysen. Først gis en deskriptiv framstilling av resultatene for hvert kapittel, deretter presenteres en fortolkning, eller analyse av disse funnene. Til slutt presenteres en diskusjon og konklusjon av resultatene fra begge undersøkelsene, sett i lys av teori og tidligere forskning.

Den tilnærmingen jeg har benyttet for mine undersøkelser kan derfor sies å være fenomenologisk i form av at fokuset for studien ligger på lærernes erfarte undervisningspraksis og kompetanse, der formålet har vært å få fram meningsessensene i disse erfaringene. Videre kan ikke disse erfaringene kun måles ut fra hvordan lærerne selv oppgir den, for eksempel når de oppgir sin undervisningspraksis i argumentasjon. Slik jeg ser det må disse erfaringene også tolkes ut i fra den kontekst erfaringene har oppstått i, hvilke opplevelser de deltakende lærerne har, samt andre faktorer og aspekter som kan sies å være av relevans for den undervisningspraksis og kompetanse som her studeres. Dette krever en dybde og fortolkning av de fenomener som kan oppstå i den konteksten som denne praksisen og kompetansen oppstår i. Denne dybden finnes blant annet fra kjennskap til og forståelse for resultater fra tidligere forskning og teori. På bakgrunn av denne fenomenologiske og hermeneutiske virkelighetsforståelsen, ville det være mest innlysende å velge et rent kvalitativt forskningsdesign som grunnlag for innsamling av empiri. Jeg har allikevel sett et behov for å benytte en kvantitativ tilnærming for innsamlingen av deler av dataene, nettopp for å kunne tallfeste enkelte fenomener. Disse tallfestede dataene er analysert gjennom både en kvantitativ, men også en kvalitativ fortolkning, der hensikten er å se sammenhenger og fenomener i dataene.

4.5 Validitet og reliabilitet

Når vi skal diskutere en studies troverdighet dukker begrepene *validitet* og *reliabilitet* opp. Disse begrepene brukes for å diskutere hvor troverdig og gyldig et datamateriale er. Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data, mens validiteten knytter seg til dataenes gyldighet sett i forhold til problemstillingen forskningen tar utgangspunkt i. Altså kan vi si at

høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet og omvendt (Ringdal, 2013, s. 96). «I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data» (Postholm, 2005, s. 136). Det har også vært helt sentralt for meg å være tydelig i min framgangsmåte for behandling og tolkning av de empiriske data jeg har samlet inn for denne studien.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til påliteligheten til datamaterialet og baserer seg derfor på om man ved gjentatte målinger med samme måleinstrument vil få samme resultat (Grønmo, 2004, s. 220). Det å måle reliabilitet innenfor kvalitativ forskning er derfor sjelden hensiktsmessig, nettopp fordi det ikke benyttes strukturerte innsamlingsteknikker for innhenting av data. Psykologene Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på at forskeren kan styrke de kvalitative dataenes reliabilitet ved å gi en inngående beskrivelse av konteksten, i tillegg til å gi en åpen og detaljert beskrivelse av framgangsmåten for hele undersøkelsen. Ved å gjøre det mulig å spore dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser tatt underveis i prosessen kan forskeren styrke studiens pålitelighet. For å styrke mitt datamateriales reliabilitet har jeg derfor forsøkt å gi en så detaljert og transparent beskrivelse av mine undersøkelser som mulig i dette kapitlet, både med tanke på de kvalitative intervjuundersøkelsene, men også for den kvantitative spørreundersøkelsen.

For kvantitative undersøkelser er det flere måter å undersøke reliabilitet på. Professor i sosiologi, Sigmund Grønmo (2004), viser til at reliabilitet i kvantitative undersøkelser kan måles gjennom *stabilitet* og *ekvivalens*. For denne undersøkelsen har jeg først benyttet en reliabilitetsmåling der jeg har undersøkt *ekvivalens* mellom ulike datainnsamlinger, der man undersøker hvorvidt det er «samsvar mellom uavhengige datainnsamlinger om samme fenomen [...]» (Grønmo, 2004, s. 224). Denne metoden for å måle reliabilitet, kan også kalles *intersubjektivitetsmetoden* (Grønmo, 2004, s. 225). Derfor har jeg benyttet meg av en rapport skrevet i regi av Statistisk sentralbyrå (SSB); *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014* (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014). «[...] rapporten presenterer resultater fra en kartlegging av formell kompetanse blant lærere i undervisningsfagene i grunnskolen våren 2014» (Lagerstrøm et al., 2014, s. 3). Altså gir denne rapporten meg et sammenligningsgrunnlag som gjør at jeg kan se hvorvidt respondentene i min undersøkelse kan utgjøre et representativt utvalg for norsklærere på ungdomstrinnet og dette grunnlaget er nyttig for å se om jeg videre kan gjøre generaliseringer ut i fra mine funn i spørreundersøkelsen. Blant annet kan jeg se ut i fra kjønn; I min

spørreundersøkelse er 77,3 prosent av respondentene kvinner og 22,7 prosent menn. I rapporten fra SSB (2014) er 82,6 prosent av norsklærerne kvinner og 17,4 prosent menn (egne beregninger, gjort fra: Lagerstrøm et al., 2014, s. 79). Denne ekvivalensen mellom min spørreundersøkelse og den gjennomført av SSB er også å finne for faktorer som *utdanningsnivå, antall studiepoeng og spredning i aldersgrupper*.

En annen svært relevant måte å undersøke en kvantitativ spørreundersøkelses reliabilitet på er grad av *intern konsistens* (Ringdal, 2013, s. 357). Denne interne konsistensen måles ofte med Cronbachs alfa, som er en statistisk størrelse som varierer fra 0 til 1 og måler gjennomsnittlig korrelasjonskoeffisient ved alle mulige måter å dele samlevariabelen i to deler på (Ringdal, 2013, s. 98). Hvis alfa har høy verdi har også indeksen en tilfredsstillende reliabilitet, en alfa skal derfor helst befinne seg over 0,70. Cronbachs alfa kan utregnes ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS, noe jeg har gjort for reliabilitetsmålingen av denne spørreundersøkelsen. For aspektene, og dermed også påstandene i alle kategoriene i denne studien, foruten kategorien med faktuelle spørsmål, befinner alfa seg på $\alpha = 0,88$. Dette vitner om en relativt høy grad av intern konsistens og forteller dermed om en høy grad av reliabilitet for spørreundersøkelsen, på bakgrunn av at påstandene korrelerer med hverandre og dermed måler det samme aspektet. Samtidig skal det også presiseres at alfa, og dermed reliabiliteten, øker når antall påstander som dekker samme aspekt øker. For eksempel når jeg søker å måle ungdomsskolelæreres undervisningspraksis og opplevde kompetanse, øker sannsynligheten for at jeg klarer å måle dette hvis jeg stiller flere spørsmål som omhandler undervisningspraksis og opplevde kompetanse. På bakgrunn av et ønske om å gjennomføre en spørreundersøkelse med høy grad av reliabilitet, har jeg også forsøkt å gjennomgående presentere flere påstander for hvert aspekt og for hver kategori, slik at jeg på en adekvat måte kan si at undersøkelsens reliabilitet er forsøkt ivaretatt (Ringdal, 2013, s. 98).

4.5.2 Validitet

En studies *validitet* handler først og fremst om at det undersøkelsesopplegget og den datainnsamlingen som er benyttet, resulterer i data som er relevant for problemstillingen – at man måler det undersøkelsen har som hensikt å måle (Grønmo, 2004, s. 231). Når man undersøker feilkildene sjekker man altså validiteten, og forskeren er dermed nødt til å spille djevelens advokat med sin egen forskning ved å ha et kritisk blikk på egne fortolkninger (Johannessen et al., 2010). Videre kan man skille mellom ulike typer validitet, særlig når vi skiller mellom validitet innen kvantitative og kvalitative undersøkelser.

I den kvantitative spørreundersøkelsen er høy reliabilitet en forutsetning for høy validitet og derfor må alltid en slik undersøkelse som min referere til den teoretiske sammenhengen for å vise validitet (Ringdal, 2013, s. 96). *Begrepsvaliditet* er derfor relevant å diskutere for denne undersøkelsen, fordi det går på om man måler det begrepet man ønsker å måle (Ringdal, 2013, s. 98). Jeg har forsøkt å vise til at spørreundersøkelsen jeg har gjennomført er reliabel på bakgrunn av ekvivalensen mellom min undersøkelse og den gjort av SSB, samtidig begrunnet jeg undersøkelsen reliabilitet gjennom å vise en måling av intern konsistens gjennom utregning av Cronbachs alfa. Det finnes allikevel andre validitetstrusler som kan gå ut over om undersøkelsen viser svar på problemstillingen. Blant annet har jeg nevnt at enkelte spørsmål kan ha ført til at respondentene har svart det de oppfatter som sosialt ønskelig. Dette er allikevel en feilkilde som kan være vanskelig å motvirke (Ringdal, 2013, s. 358). Min oppfatning er at denne feilkilden ikke er systematisk, men tilfeldig og derfor ikke går direkte utover undersøkelsens validitet (Ringdal, 2013, s. 97).

I de kvalitative intervjuene er det for denne oppgaven sentralt å diskutere noen ulike måter å undersøke validitet. En av disse er *kompetansevaliditet*, fordi dette refererer til forskerens egen kompetanse for innsamlingen av de kvalitative dataene. Jeg som forsker i dette prosjektet har svært lite erfaring med innsamling av data, bortsett fra enkelte småprosjekter som kan knyttes til min lærerutdanning og tidligere studieløp. Samtidig skal det påpekes at jeg gjennom mine studier har etablert god kjennskap til feltet og empirien tilhørende arbeid med muntlighet og argumentasjon. Videre har *kommunikativ validitet* stått sentralt, fordi den bygger på dialog og diskusjon mellom forskere for hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282). En slik dialog har jeg hatt med veileder gjennom hele prosessen for denne masteroppgaven, selv om det til slutt er jeg som står ansvarlig for valgene som er tatt og hvilke resultater som kommer fram av min innsamling av data. Et annet svært viktig perspektiv for arbeidet med den kommunikative valideringen er *aktørvalidering* (Grønmo, 2004, s. 235). Alle de seks informantene som ble intervjuet fikk tilsendt transkriberingen og det ferdigstilte resultatkapitlet fra intervjuene på e-post. Tre av informantene har gitt tilbakemelding på at de har lest gjennom og godkjent kapitlet om resultater fra intervjuene. De resterende tre informantene har ikke gitt tilbakemelding på om de har lest kapitlet, men i e-posten de fikk tilsendt med dokumentet uttrykte jeg at taushet betyr samtykke. Jeg vet derfor ikke om de resterende tre informantene har lest kapitlet, men tolker denne tausheten som et samtykke på at intervjukapitlets validitet er ivaretatt, sett fra informantenes perspektiv. Bakgrunnen for at en slik validering er at hvis aktørene gjenkjenner forskerens beskrivelser og godkjenner

framstillingen kan validiteten betraktes som tilfredsstillende (Grønmo, 2004, s. 235). En svakhet ved aktørvalideringen er at aktørene kan ha et annet syn på materialets kvalitet og gyldighet, enn hva jeg som forsker har. Derfor har det for meg vært viktig å gjøre en kritisk drøfting omkring datainnsamlingen og datamaterialet for intervjuene fra min side opp mot de nevnte valideringsmetodene.

For studiens validitet som helhet har jeg forsøkt å inkludere flere perspektiver for både analysen av datamaterialet, men også den konteksten dette materialet inngår i. Dette har jeg gjort i et forsøk på å holde meg så objektiv som mulig, i tillegg til et forsøk på å unngå en ekskludering av noe som kan være betydningsfulle tolkningsmuligheter (Grønmo, 2004). Å velge et hermeneutisk perspektiv kan kritiseres ved at gjennom en slik vitenskapstradisjon vektlegger fortolkningen av en korrekt, objektiv mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Hvis objektivitet her er å forstå som «en objektiv sannhet», har jeg ikke kunnet benytte en slik valideringsmetode i denne oppgaven. Mitt formål har ikke vært å beskrive en slik objektiv sannhet, slik Kvale og Brinkmann (2015) her presenterer, men å forsøke å beskrive og forstå hvordan lærerne selv oppgir sin undervisningspraksis og kompetanse, slik problemstillingen for min oppgave også etterspør.

Med et ønske om å skape en tydelig og transparent forskningsprosess har jeg i dette kapittelet forsøkt å gi en så god og tydelig utdyping av hvilke metodologiske valg jeg har gjort og hvorfor, i tillegg til ønsket om å vise til hvilke vitenskapelige strategier som ligger til grunn for oppgaven. Til slutt har jeg forsøkt å drøfte disse metodologiske valgene og vitenskapelige strategiene opp mot oppgavens validitet og reliabilitet.

5 Resultater fra spørreundersøkelsen

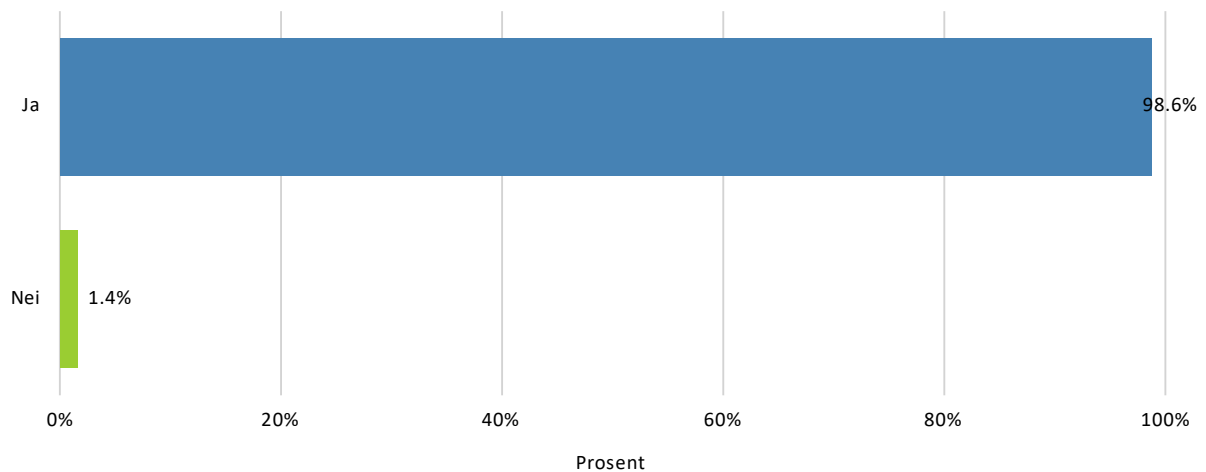
I dette kapitlet presenteres resultatene som kommer fram fra spørreundersøkelsen.

Framstillingen følger en struktur for presentasjon av resultatene som er bestemt ut fra de fire kategoriene spørsmålene i spørreundersøkelsen baserer seg på. Disse kategoriene er *trekk ved respondentene, undervisningspraksis, retorikk og holdninger og opplevelse av kompetanse*.

Kategoriene er videre delt inn i aspekter. Dette er gjort for å synliggjøre hvilken del av kategorien som blir presentert, og senere for å gi en visuell og oversiktlig framstilling av resultater og funn til slutt i kapitlet.

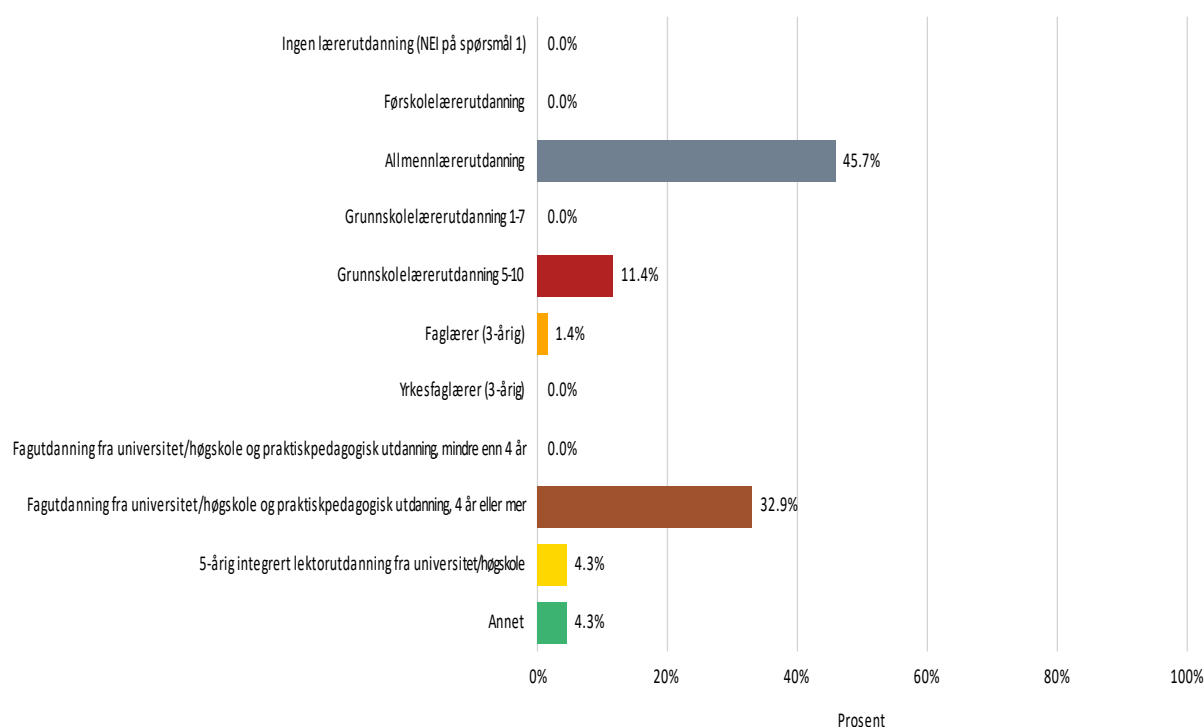
5.1 Trekk ved respondentene

Figur 1: Spørsmål 1. Har du godkjent lærerutdanning?



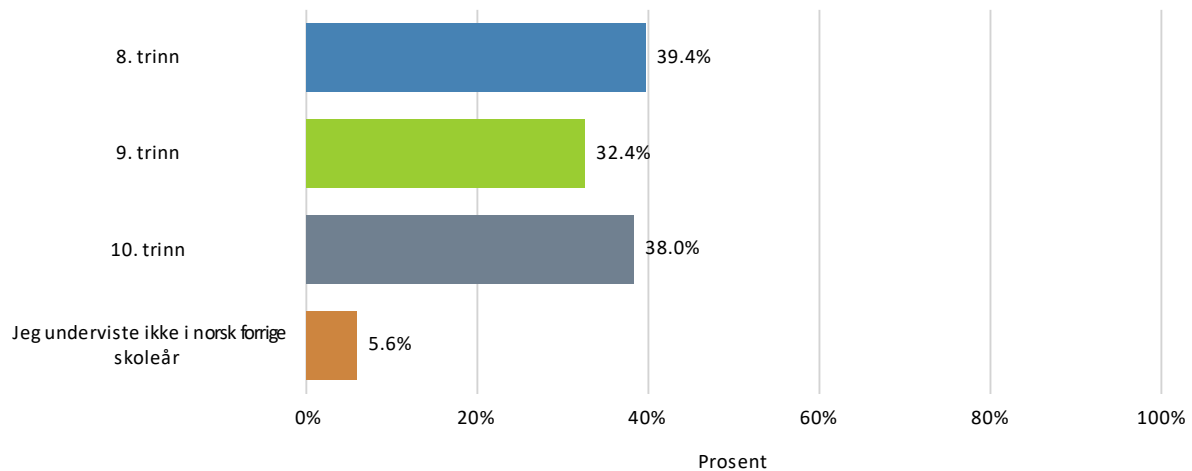
Figur 1: Spørsmål 1 viser at en av de 71 respondentene som besvarte denne undersøkelsen ikke har godkjent lærerutdanning, noe som utgjør 1,4 prosent. Altså svarer 70 av respondentene, eller 98,6 prosent, at de har godkjent lærerutdanning. Dette funnet samsvarer med rapporten utgitt av SSB, som ble beskrevet på side x i metodekapitlet, der 1,2 prosent av norsklærerne oppgir at de ikke har pedagogisk utdanning (Lagerstrøm et al., 2014, s. 79).

Figur 2: Spørsmål 2. Hvilken type lærerutdanning? (Hvis JA på spørsmål 1)



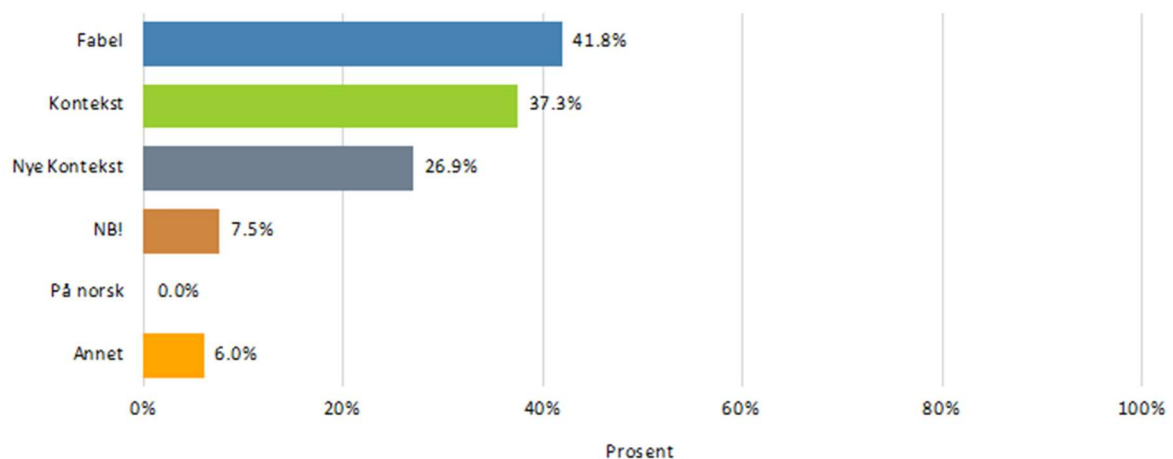
Figur 2: Spørsmål 2. viser at 45,7 prosent av respondentene oppgir *allmennlærerutdanning*. Videre svarer 11,4 prosent at de har *grunnskolelærerutdanning 5-10* og 32,9 prosent svarer at de har *fagutdanning fra universitet/høgskole og praktiskpedagogisk utdanning, 4 år eller mer*. 4,3 prosent svarer *5-årig integrert lektorutdanning fra universitet/høgskole* og den samme prosentandelen svarer her *annet*. 1,4 prosent, som tilsvare én respondent, svarer også *faglærer (3-årig)*, den samme informanten som på spørsmål 1 oppga å ikke ha godkjent lærerutdanning.

Figur 3: Spørsmål 4. På Hvilke(t) trinn underviste du i norsk, skoleåret 2015/2016? (kryss av for hvert trinn du underviste i fjor)



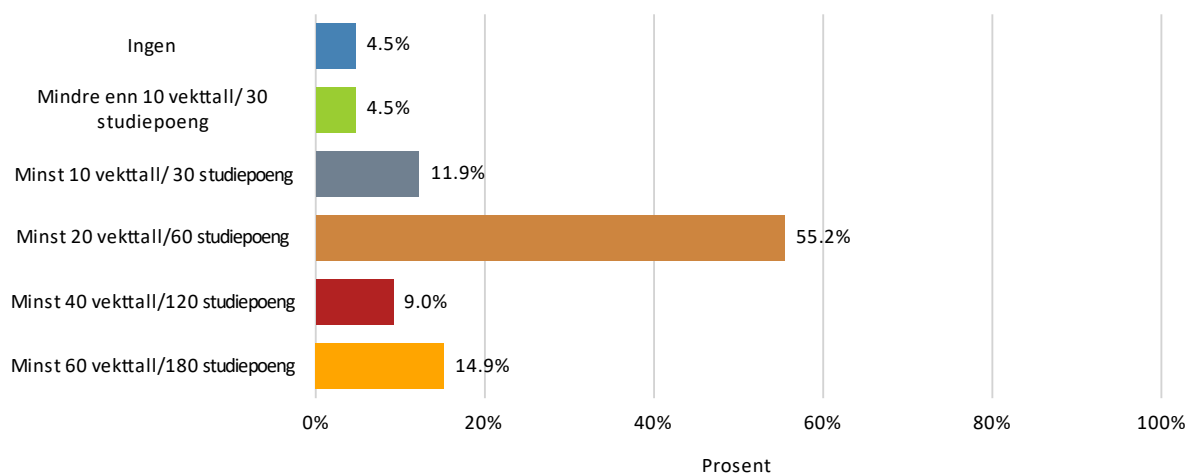
Figur 3, spørsmål 4 viser hvilke trinn respondentene underviste skoleåret 2015/2016, som i denne undersøkelsen representerer respondentenes forrige skoleår. Bakgrunnen for at det på spørsmål 4 er flere respondenter enn 71 og høyere total prosent enn 100, er at respondentene fikk anledning til å krysse av på flere alternativer, avhengig av hvilke trinn de underviste forrige skoleår. Her fikk også respondentene det alternativet at de ikke underviste i norsk i fjor. 5,6 prosent svarte nettopp dette, noe som utgjør totalt fire respondenter. Som begrunnet på side x i kapittelet om metode, fikk ikke de respondentene som krysset av for dette alternativet anledning til å besvare undersøkelsen videre, dermed er også det totale antallet respondenter videre nedjustert til 67.

Figur 4: Spørsmål 5. Hvilket læreverkt benytter dere ved din skole?



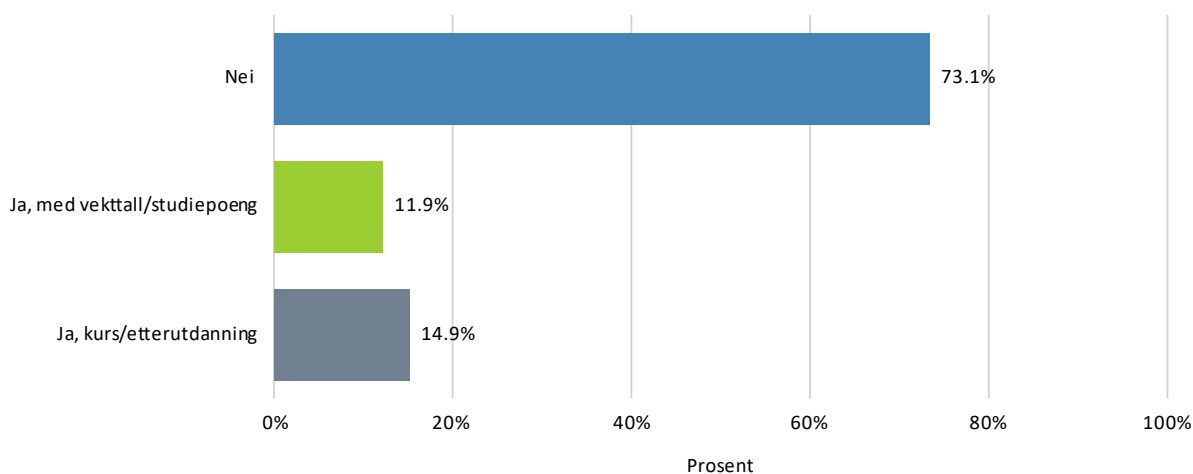
Figur 4, spørsmål 5 viser hvilke læreverker respondentene oppgir at blir brukt på den skolen respondenten jobber på. Kontekst er et læreverk som er basert på læreplanen for Kunnskapsløftet fra 2006 og kom med en fornying i form av Nye Kontekst etter revisjonen av læreplanen i 2013. Kontekst og Nye Kontekst blir mest brukt i klasserommene i Vestfold, der til sammen 64,2 prosent oppgir at de benytter disse læreverkene. 41,8 oppgir at de benytte læreverket Fabel, 7,5 prosent svarer NB! og 6 prosent av respondentene oppgir at de bruker andre læreverker eller læremidler enn det som her er oppført som alternativer.

Figur 5: Spørsmål 6. Hvor mye fordypning har du i norsk?



Figur 5, spørsmål 6, viser at over halvparten av respondentene, 55,2 prosent, oppgir i undersøkelsen at de har minst 20 vekttall/60 studiepoeng i norsk. Videre oppgir 9 prosent at de har minst 40 vekttall/120 studiepoeng, mens 14,9 prosent oppgir en kompetanse på minst 60 vekttall/180 studiepoeng. Sistnevnte tilsvarer en hovedfags- eller masteroppgave. Altså oppgir totalt 79,1 prosent at de har 20 vekttall/60 studiepoeng, eller *mer*. 4,5 prosent oppgir at de har *ingen* studiekompetanse i faget. Det samme antallet oppgir at de har mindre enn 10 vekttall/30 studiepoeng i norsk. Altså har totalt 9 prosent av respondentene i undersøkelsen oppgitt at de har mellom null og 10 vekttall/30 studiepoeng i norsk.

Figur 6: Spørsmål 7. Har du deltatt/deltar du på noen form for kompetanseheving innen muntlige ferdigheter (ut over grunnutdanning)?



Figur 6, spørsmål 7, viser at 73,1 prosent av respondentene oppgir at de aldri har deltatt på noen form for kurs/etterutdanning/kompetanseheving innen muntlige ferdigheter. Totalt 26,8 prosent av respondentene oppgir i undersøkelsen at de har deltatt på en eller annen form for kurs/etterutdanning/kompetanseheving. 11,9 prosent av disse oppgir at de her fikk vekttall/studiepoeng, mens de resterende 14,9 prosentene oppgir at dette var en form for kurs/etterutdanning som ikke gir vekttall/studiepoeng. De respondentene som her svarte «ja» ble videre bedt om å utdype og fikk dette åpne spørsmålet:

Tabell 4: Spørsmål 8. Hva slags kompetanseheving var dette? Spesifiser type kurs/videreutdanning/konferanse/nettverk og omfang:

Kategorier	Respondentenes svar:
Kompetanse for kvalitet	<ul style="list-style-type: none"> - Kompetanse for kvalitet 30 stp. - Kompetanse for kvalitet 30 stp. - Kompetanse for kvalitet, Lesing 1, med vekt på muntlighet i norskfaget i tillegg til lesing og skriving.
Kurs og Gyldendalkurs	<ul style="list-style-type: none"> - Kurs - Kurs i regi av Eik lærerskole - Kurs i regi av lesesenteret og høyskolen - Gyldendal- kurs i Nye Kontekst og muntlige ferdigheter - Kurs/seminarer fra Gyldendal Kurs fra Udir. for norsklærere -
Lesing	<ul style="list-style-type: none"> - Lesing som grunnleggende ferdighet / lesing i alle fag HSN 30 studiepoeng
Grunnfag og mellomfag	<ul style="list-style-type: none"> - Grunnfag og mellomfag norsk, universitetet i Oslo

Tabell 1, spørsmål 9 viser i kolonnen til høyre i tabellen en direkte gjengivelse av hva de tolv respondentene som oppgir å ha deltatt på av kurs og/eller kompetanseheving innen muntlige ferdigheter. I tabellen har jeg sortert disse svarene ut i fra fire kategorier, som igjen er laget ut i fra respondentenes svar i undersøkelsen.

Respondentene oppgir at de har deltatt på ulike kurs. Noen oppgir kun «kurs» som referanse, mens andre gir en mer detaljert oversikt over hva slags kurs/kompetanseheving de har deltatt på. Av tolv respondenter som har besvart dette spørsmålet, er det to som nevner muntlighet helt eksplisitt som del av kurset/kompetansehevingen de har deltatt på. Ingen av respondentene oppgir eksplisitt at de har deltatt på et kurs der hovedfokuset har vært på muntlige ferdigheter og muntlig kommunikasjon.

5.2 Undervisningspraksis

Videre vil jeg presentere hvordan respondentene oppgir sin undervisningspraksis, sett ut i fra de påstandene respondentene blir bedt om å ta stilling til i undersøkelsen. Denne kategorien, *undervisningspraksis*, er delt inn i fire aspekter som hver blir presentert med underoverskrift. Informasjonen spørreundersøkelsen gir for hvert aspekt, blir først presentert i tabeller for hver påstand, deretter presenteres en tabell som viser *mål for sentraltendens* for aspektet påstandene er presentert innunder.

5.2.1 Undervisning i begrunnelse og argumentasjon

Tabell 5: Påstand 9. Når elevene mine kommer med en påstand i timen er jeg bevisst på å kreve en begrunnelse

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	0	0,0	0,0
Liten grad	0	0,0	0,0
Noen grad	10	14,9	14,9
Stor grad	42	62,7	77,6
Svært stor grad	15	22,4	100,0
Totalt (N)	67	100,0	

Tabell 6: Påstand 12. Elevene mine har fått undervisning i hvilke elementer et argument kan bestå av, skoleåret 2015/2016

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	0	0	0
Liten grad	0	0	0
Noen grad	23	34,3	34,3
Stor grad	31	46,3	80,6
Svært stor grad	13	19,4	100,0
Totalt (N)	67	100,0	

Tabell 7: Påstand 9 og 12. Mål for sentraltendens

	9. Jeg ber om begrunnelse for påstand	12. Har undervist i hvilke elementer et argument består av
Gjennomsnitt	4,1	3,9
Median	4	4
Modus	4	4

Tabell 5, påstand 9, ber respondentene ta stilling til i hvilken grad de mener de ber elevene om begrunnelser for påstander i timene. Her svarer 85,1 prosent at dette er noe de gjør i *stor* eller *svært stor grad*. 14,9 prosent svarer i *noen grad*, og ingen av respondentene oppgir at de i *liten* eller *ingen grad* ber om begrunnelser for påstander.

Tabell 6, påstand 12, ber respondentene ta stilling til i hvilken grad de selv mener de har gjennomført undervisning i hvordan man kan bygge opp argumentasjon i muntlig kommunikasjon, skoleåret 2015/2016. Her oppgir 65,7 prosent av respondentene at de i *stor* eller *svært stor grad* har gjennomført slik undervisning. 34,3 prosent oppgir at dette er noe de har gjort i *noen grad*. Ingen av respondentene oppgir her *liten* eller *ingen grad*.

Tabell 7 viser mål for sentraltendens og dermed gjennomsnitt, median og modus for påstand 9 og 12. Det tabell 7 viser er at gjennomsnittet for påstand 9 ligger på 4,1. For påstand 12 ligger gjennomsnittet på 3,9. Videre befinner både median og modus seg på 4 for begge påstandene. Tallene for mål for sentraltendens viser at respondentene i *stor grad* mener de ber elevene sine om begrunnelser for påstander i timene. I tillegg viser tallene at respondentene i undersøkelsen i *stor grad* mener de har undervist elevene i hvilke elementer et argument består av.

5.2.2 Undervisning i oppbygging av argumentasjon

Tabell 8: Påstand 10a) Jeg har gjennomført undervisning i hvordan man kan bygge opp argumentasjon i skriftlig kommunikasjon, skoleåret 2015/2016

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	1	1,5	1,5
Liten grad	2	3,0	4,5
Noen grad	12	17,9	22,4
Stor grad	37	55,2	77,6
Svært stor grad	15	22,4	100,0
Totalt (N)	67	100,0	

Tabell 9: Påstand 10b) Jeg har gjennomført undervisning i hvordan man kan bygge opp argumentasjon i muntlig kommunikasjon, skoleåret 2015/2016

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	1	1,5	1,5
Liten grad	3	4,5	6,0
Noen grad	23	34,3	40,3
Stor grad	32	47,8	88,1
Svært stor grad	8	11,9	100,0
Totalt (N)	67	100,0	

Tabell 10: Påstand 10a) og 10b). Mål for sentraltendens

	10a) Gjennomført undervisning i skriftlig kommunikasjon	10b) Gjennomført undervisning i muntlig kommunikasjon
Gjennomsnitt	3,9	3,6
Median	4	4
Modus	4	4

Påstand 10 i spørreundersøkelsen er her delt opp og presentert som to påstander, da påstanden tok for seg to indikatorer for undervisning, gjennom påstander for *skriftlig* og *muntlig kommunikasjon*. Derfor er påstand 10 presentert i to tabeller som representerer påstand 10a) og b).

Tabell 8, påstand 10a) viser at 77,6 av respondentene oppgir i undersøkelsen at de har gjennomført undervisning i hvordan man kan bygge opp argumentasjon i *skriftlig* kommunikasjon i *stor* eller *svært stor grad*. 17,9 prosent av respondentene oppgir i undersøkelsen at dette er noe de har gjort i *noen grad*, mens de resterende 4,5 prosent av respondentene oppgir at de i *liten* eller *ingen grad* har gjennomført slik undervisning.

Tabell 9, påstand 10b) viser at 59,7 prosent av respondentene oppgir i undersøkelsen at de har gjennomført undervisning i hvordan man kan bygge opp argumentasjon i *muntlig* kommunikasjon i *stor* eller *svært stor grad*. 34,3 prosent svarer her i *noen grad*. Og på dette spørsmålet svarer 6,0 prosent av respondentene at de i *liten* eller *ingen grad* har gjennomført slik undervisning.

Tabell 10 viser gjennomsnitt, median og modus for spørsmålene 10a) og 10b). Vi kan se av median og modus i tabellen at flertallet svarer alternativ 4, og at de i *stor grad* har undervist i hvordan argumentasjon kan bygges opp, både skriftlig og muntlig. Allikevel er gjennomsnittet noe lavere for spørsmål 10b) som spør etter slik undervisning i muntlig kommunikasjon. Her er tendensen at færre av respondentene oppgir at de har gjennomført slik undervisning i *svært stor grad*, mens flere oppgir at de har gjennomført slik undervisning i *noen grad*, sammenlignet med tilsvarende undervisning i skriftlig kommunikasjon.

5.2.3 Undervisning i diskusjon og debatt

Tabell 11: Påstand 16. Jeg har gjennomført undervisning i hvordan en diskusjon/debatt bør foregå, skoleåret 2015/2016

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	2	3,0	3,0
Liten grad	8	11,9	14,9
Noen grad	25	37,3	52,2
Stor grad	22	32,8	85,0
Svært stor grad	9	13,5	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100,0
Totalt (N)	67	100,0	

Tabell 12: Påstand 14. Jeg har gjennomført undervisning i hvordan argumentasjon og diskusjon(er) bør foregå ved bruk av modellering/eksempler, skoleåret 2015/2016 (bruk av videomateriale, lydopptak eller lignende)

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	4	6,0	6,0
Liten grad	15	22,4	28,4
Noen grad	25	37,3	65,7
Stor grad	19	28,3	94,0
Svært stor grad	4	6,0	100,0
Totalt (N)	67	100,0	

Tabell 13: Påstand 16 og 14. Mål for sentraltendens

	16. Gjennomført undervisning i diskusjon/debatt	14. Gjennomført undervisning i diskusjon/debatt ved bruk av modellering
Gjennomsnitt	3,4	3,1
Median	3,0	3,0
Modus	3	3

Tabell 11 for påstand 16, viser at 46,3 prosent av respondentene oppgir at de i *stor* eller *svært stor grad* har gjennomført undervisning i hvordan en diskusjon/debatt bør foregå, skoleåret 2015/2015. 37,3 prosent av respondentene oppgir i undersøkelsen at de har gjennomført slik undervisning i *noen grad*. Totalt 14,9 prosent av respondentene oppgir at de har gjort dette i *liten* eller *ingen grad*.

Påstand 14, presentert med resultater i tabell 12, viser at i denne spørreundersøkelsen oppgir 34,3 prosent av respondentene at de i *stor* eller *svært stor grad* har benyttet modellering når de har gjennomført undervisning og diskusjon og debatt. 37,3 prosent av respondentene mener de har gjort dette i *noen grad* og 28,4 prosent mener de i *liten* eller *ingen grad* har benyttet modellering i denne form for undervisning.

Tabell 13 viser mål for sentraltendens for påstand 16 og 14. Gjennomsnittet for påstand 16, om gjennomført undervisning, befinner seg på 3,4. For påstand 14, om

gjennomført undervisning med bruk av modellering, vises gjennomsnittet som noe lavere på 3,1. Når modus ligger på 3 ved begge påstandene, viser det at det er en størst andel av de norsklærerene som oppgir at de i *noen grad* har undervist i hvordan en diskusjon/debatt bør foregå, og likeledes om de har benyttet modellering i denne undervisningen. Målene for sentraltendens viser nettopp det; en *tendens* i de innsamlede dataene.

Det målene gjennomsnitt, median og modus ikke viser her, er variasjonen i materialet. Påstand 16, som kan ses i tabell 11, omhandler hvorvidt respondentene har gjennomført undervisning i hvordan en diskusjon/debatt bør foregå. Her svarer et betydelig antall respondenter at de i *ingen* til *noen grad* har gjennomført slik undervisning – totalt 14,9 prosent. Påstand 14, som kan ses i tabell 12, er mer spesifikk i formuleringen når den etterspør bruk av modellering i undervisningen. Svarene for påstand 14 viser at så mange som 1/3 av respondentene svarer negativt, altså at de i *liten* til *ingen grad* har gjennomført undervisning i argumentasjon og diskusjon med bruk av modellering.

5.2.4 Gjennomføring av diskusjon og debatt

Tabell 14: Påstand 17. Vi gjennomførte en planlagt og strukturert diskusjon/debatt i klassen, skoleåret 2015/2016

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	5	7,5	9,0
Liten grad	8	11,9	19,4
Noen grad	29	43,3	62,7
Stor grad	14	20,9	83,6
Svært stor grad	10	14,9	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100,0
Totalt (N)	67	100,0	

Tabell 15: Påstand 17. Mål for sentraltendens

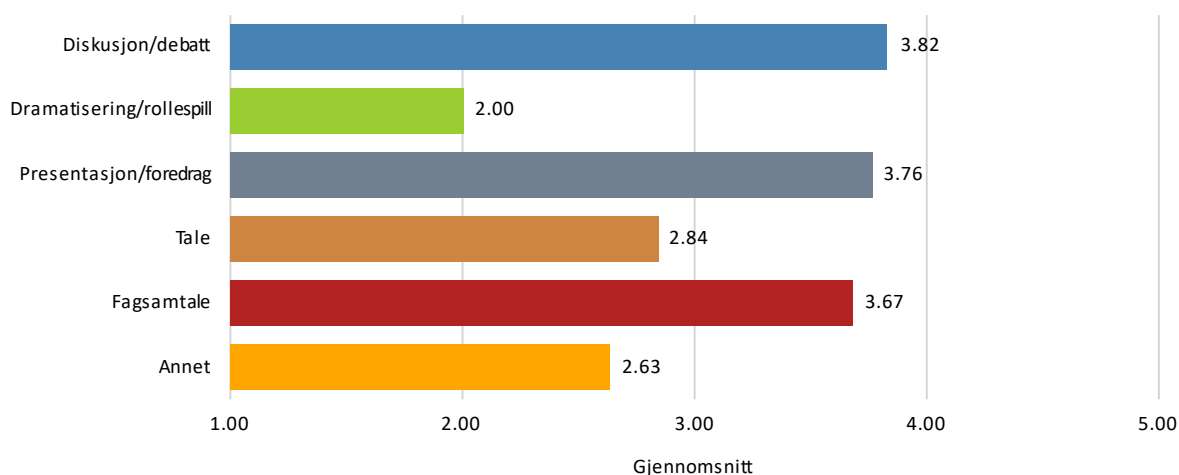
	17. Gjennomført planlagt diskusjon/debatt
Gjennomsnitt	3,2
Median	3
Modus	3

Tabell 14, påstand 17, ber respondentene oppgi i hvilken grad de mener de har gjennomført en planlagt og strukturert diskusjon/debatt det foregående skoleåret, 2015/2016. 35,8 prosent av respondentene oppgir her at de i *stor* eller *svært stor grad* har gjennomført en planlagt og strukturert diskusjon/debatt forrige skoleår. 43,3 prosent av respondentene oppgir at de har gjort dette i *noen grad*. De resterende 19,4 prosentene svarer her at de i *liten* eller *ingen grad* har gjennomført en planlagt og strukturert diskusjon/debatt forrige skoleår.

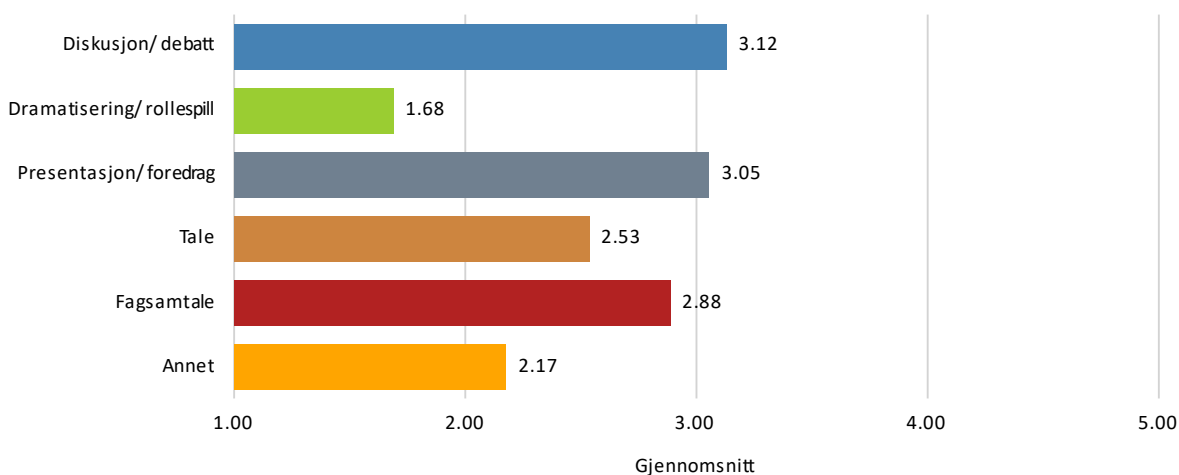
Tabell 15 viser mål for sentraltendens for påstand 17. Denne tabellen viser at gjennomsnittet for respondentenes svar på påstand 17 er 3,2. Videre er median og modus begge 3. Når median og modus begge befinner seg på det nøytrale midtpunktet 3, viser dette at et flertall av respondentene oppgir å ha gjennomført en debatt i *noen grad*. Når gjennomsnittet da befinner seg på 3,2, viser dette at det er en større andel av respondentene mener de har gjort dette i *stor* eller *svært stor grad*, enn andel respondenter som oppgir å ha gjort dette i *liten* eller *ingen* grad. Allikevel, hvis det nøytrale midtpunktet i *noen grad* her medregnes som en negativ fordeling, oppgir totalt 62,7 prosent, eller 3/5 av respondentene at de har gjennomført en planlagt og strukturert diskusjon/debatt i mindre grad.

5.2.5 Argumentasjon i ulike sjangre

Figur 7: Påstand 13. Jeg har i skoleåret 2015/2016 snakket med elevene om hva som kjennetegner god argumentasjon i følgende sjangre:



Figur 8: Påstand 15. Elevene mine har analysert argumentasjonen i denne muntlige sjangeren, skoleåret 2015/2016



Figur 7 for påstand 13, viser gjennomsnittet for i hvilken grad respondentene oppgir at de har snakket med elevene om hva som kjennetegner god argumentasjonen i de ulike sjangerne. I stolpediagrammet for påstand 13 svarer respondentene at de har snakket med elevene om hva som kjennetegner god argumentasjon i størst grad i sjangrene diskusjon/debatt, presentasjon/foredrag og fagsamtale. Alle disse sjangerne har et gjennomsnitt som befinner seg over det nøytrale midtpunktet på 3. Diskusjon/debatt er den muntlige sjangeren flest av respondentene oppgir at de i *noen* til *stor grad* har snakket med elevene om hva som kjennetegner argumentasjon av de sjangerne de her får oppgitt, med et gjennomsnitt på 3,82.

Figur 8 for påstand 15, viser i hvilken grad respondentene i undersøkelsen oppgir at de har analysert argumentasjonene i de sjangerne de får oppgitt. Også her kommer det fram av stolpediagrammet at sjangerne diskusjon/debatt, fagsamtale og presentasjon/foredrag, er de sjangerne respondentene oppgir at de har benyttet for slikt arbeid. Et gjennomsnitt på 3,12 viser at respondentene her mener at de har analysert argumentasjonen i diskusjon/debatt i nærmest *i noen grad*.

For påstand 13 og 15, vist i figur 7 og 8, ser vi at sjangeren diskusjon/debatt er den sjangeren som i størst grad har blitt benyttet for å snakke om og analysere argumentasjonen, ifølge det respondentene svarer i undersøkelsen. I denne oppgaven har jeg blikket fortrinnsvis rettet mot argumentasjon og diskusjon/debatt. Derfor presenteres videre tabeller for disse påstandene, ut i fra den sjangeren respondentene oppgir at i størst grad har blitt benyttet til dette arbeidet, nettopp diskusjon/debatt. Tabeller for det jeg har kalt påstand 13a) og 15a) følger dermed videre.

Tabell 16: Påstand 13a) *Jeg har i skoleåret 2015/2016 snakket med elevene om hva som kjennetegner god argumentasjon i sjangeren diskusjon/debatt*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	0	0,0	0,0
Liten grad	5	7,5	7,5
Noen grad	12	17,9	25,4
Stor grad	40	59,7	85,1
Svært stor grad	10	14,9	100,0
Totalt (N)	67	100,0	

Tabell 17: Påstand 15a) Elevene mine har analysert argumentasjonen i diskusjon/debatt, skoleåret 2015/2016

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	3	4,5	4,5
Liten grad	13	19,4	23,9
Noen grad	28	41,8	65,7
Stor grad	17	25,3	91,0
Svært stor grad	5	7,5	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100
Totalt (N)	67	100	

Tabell 18: Påstand 13a) og 15a). Mål for sentraltendens

	13a) Snakket med elevene om hva som kjennetegner god argumentasjon i sjangeren diskusjon/debatt	15a) Analysert argumentasjonen i diskusjon/debatt
Gjennomsnitt	3,8	3,1
Median	4	3
Modus	4	3

Tabell 16 viser de resultatene som framgår av påstand 13a), som omhandler hvorvidt respondentene oppgir at de har snakket med elevene om argumentasjonen i sjangeren diskusjon/debatt. 74,6 prosent av respondentene oppgir i undersøkelsen at de har gjort dette i stor til svært stor grad. 17,9 prosent av respondentene oppgir i noen grad, og 7,5 prosent av respondentene oppgir at de i liten grad har snakket med elevene om argumentasjonen i sjangeren diskusjon/debatt. Det er ingen som her svarer at de i ingen grad har snakket med elevene om dette.

Tabell 17 viser resultatene for påstand 15a), som ber respondentene oppgi i hvilken grad de har analysert argumentasjonen i sjangeren diskusjon/debatt. Her oppgir 32,8 prosent at de i stor eller svært stor grad har analysert argumentasjonen i sjangeren diskusjon/debatt. Videre svarer 41,8 prosent at de har gjort dette i noen grad. 23,9 prosent svarer at de i liten eller ingen grad har analysert argumentasjonen i diskusjon/debatt.

Tabell 18 viser målene for sentraltendens for påstand 13a) og 15a). Gjennomsnittet her viser at det er et større antall respondenter som oppgir at de har snakket om argumentasjonen i diskusjon/debatt, enn hvor mange som oppgir det samme for analyse av argumentasjonen i diskusjon/debatt. Gjennomsnittet for påstand 13a) er på 3,8 og gjennomsnittet for påstand 15a) ligger på 3,1. Der gjennomsnittet ligger nærmest den positive graden i stor grad for påstand 13a), befinner den seg nærmere det nøytrale midtpunktet som representerer graden i noen grad for påstand 15a). Dette ser vi også av median og modus, som begge befinner seg på

4, i *stor grad*, for påstand 13a). Median og modus for påstand 15a) befinner seg begge på det nøytrale midtpunktet 3, i *noen grad*.

5.3 Retoriske begreper

Her vil funn fra spørreundersøkelsen vedrørende kategorien *retoriske begreper* bli lagt frem.

Det første spørsmålet omhandler hvorvidt respondentene oppgir å ha benyttet retoriske begreper når de har undervist i argumentasjon. Deretter kommer noen spørsmål som mer konkret tar sikte på å undersøke respondentenes kjennskap til enkelte sentrale begreper fra retorikken.

5.3.1 Bruk i undervisningen

Tabell 19: Påstand 18. Jeg har brukt begreper fra retorikken for å lære elevene mine om argumentasjon, skoleåret 2015/2016

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	1	1,5	1,5
Liten grad	5	7,5	9,0
Noen grad	20	29,8	38,8
Stor grad	24	35,8	79,1
Svært stor grad	16	23,9	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100
Totalt (N)	67	100	

Tabell 20: Påstand 18. Mål for sentraltendens

	18. Brukt retoriske begreper i undervisning om argumentasjon
Gjennomsnitt	3,7
Median	4
Modus	4

Tabell 19 for påstand 18, viser at et flertall av respondentene oppgir å ha brukt retoriske begreper for å undervise i argumentasjon, skoleåret 2015/2016. 59,7 prosent oppgir at de har benyttet begreper fra retorikken i slik undervisning i *stor* eller *svært stor grad*. 29,8 prosent av svarer at de har benyttet retoriske begreper i *noen grad*, og 10,5 prosent oppgir at de har benyttet retoriikk i *liten* eller *ingen grad* når de har undervist i argumentasjon.

Tabell 20 viser målene for sentraltendens for påstand 18. Ser vi på median og modus, som begge er 4, ser vi også her at en stor andel av respondentene oppgir at de har benyttet retoriske begreper i *stor grad* når de har gjennomført undervisning om argumentasjon. Gjennomsnittet for påstanden er noe lavere, og ligger her på 3,7. Det vil si at et stort antall respondenter, nesten 1/3 eller 29,8 prosent, oppgir at de mener de i *noen grad* har brukt

retoriske begreper i undervisning i argumentasjon, og 9 prosent oppgir at de har brukt retoriske begreper i denne undervisningen i *liten til ingen grad*.

5.3.2 Begrepsavklaringer

Tabell 21: Påstand 19. *Jeg vet hva en syllogisme er*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	33	49,2	49,2
Liten grad	12	17,9	67,1
Noen grad	15	22,4	89,5
Stor grad	5	7,5	97
Svært stor grad	1	1,5	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100
Totalt (N)	67	100	

Tabell 22: Påstand 22. *Jeg har kjennskap til det retoriske begrepet enthymem og vet hva det betyr*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	31	46,3	46,3
Liten grad	19	28,3	74,6
Noen grad	9	13,4	88
Stor grad	6	9,0	97
Svært stor grad	1	1,5	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100
Totalt (N)	67	100	

Tabell 23: Påstand 20. *Jeg har kjennskap til de retoriske begrepene kairos og aptum og vet hva disse betyr*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	24	35,8	35,8
Liten grad	17	25,3	61,1
Noen grad	16	23,9	85,0
Stor grad	6	9,0	94,0
Svært stor grad	3	4,5	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100
Totalt (N)	67	100	

Tabell 24: Påstand 21. *Jeg har kjennskap til de retoriske begrepene logos, etos og patos og vet hva disse betyr*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	0	0	0,0
Liten grad	1	1,5	3,0
Noen grad	3	4,5	7,5
Stor grad	23	34,3	41,8
Svært stor grad	39	58,2	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100
Totalt (N)	67	100	

Tabell 25: Påstand 19-22. Mål for sentraltendens

	19. Kjenner begrepet syllogisme	22. Kjenner begrepet enthymem	20. Kjenner begrepene kairos og aptum	21. Kjenner begrepene logos, etos og patos
Gjennomsnitt	1,9	1,9	2,2	4,5
Median	2	2	2	5
Modus	1	1	1	5

Tabell 21 viser i hvilken grad respondentene oppgir kjennskap til begrepet *syllogisme*, jamfør påstand 19. Her viser resultatene at 9 prosent opplever at de i *stor* til *svært stor grad* kjennskap til begrepet og vet hva det betyr. 22,4 prosent svarer at de i *noen grad* vet hva begrepet betyr. 67,1 prosent av respondentene oppgir at de i *liten* til *ingen grad* har kjennskap til begrepet *syllogisme* og vet hva det betyr.

Tabell 22 viser resultatene for påstand 22, der respondentene bes oppgi i hvilken grad de har kjennskap til og vet hva begrepet *enthymem* betyr. Her oppgir 10,5 prosent at de i *stor* eller *svært stor grad* har kjennskap til begrepet og vet hva det betyr. 13,4 prosent svarer at de i *noen grad* har kjennskap til begrepet, og 74,6 prosent av respondentene oppgir at de i *liten* til *ingen grad* har kjennskap til begrepet *enthymem* og vet hva det betyr.

Tabell 23 tar for seg påstand 20 og viser i hvilken grad respondentene oppgir kjennskap til de retoriske begrepene *kairos* og *aptum*. Her svarer 13,5 prosent av respondentene at de i *stor* eller *svært stor grad* har kjennskap til begrepene og vet hva de betyr. Videre oppgir 23,9 prosent at de i *noen grad* har kjennskap til begrepene. 61,1 prosent av respondentene svarer at de i *liten* eller *ingen grad* har kjennskap til begrepene *kairos* og *aptum* og vet hva disse betyr.

Tabell 24 viser resultatene for påstand 21, som etterspør i hvilken grad respondentene oppgir at de har kjennskap til og vet hva begrepene *logos*, *etos* og *patos* betyr. Her svarer 92,5 prosent av respondentene at de i *stor grad* har kjennskap til begrepene og hva disse betyr. 4,5 prosent oppgir at de i *noen grad* kjenner begrepene, og 1,5 prosent svarer at de i *liten grad* kjenner begrepene og vet hva de betyr. Det er ingen av respondentene som her oppgir at de i *ingen grad* kjenner begrepene *logos*, *etos* og *patos* og vet hva disse betyr.

Tabell 25 viser til slutt målene for sentraltendens for påstandene 19, 20, 21 og 22. Her ser vi at flertallet av respondentene oppgir at de i *svært stor grad* har kjennskap til begrepene presentert i påstand 21: *logos*, *etos* og *patos*. Her befinner modus seg på 5, noe som forteller at den verdien som er hyppigst oppgitt for spørsmålet, er 5. Medianen er også 5 for denne påstanden og dette forteller oss at det er like mange, eller flere respondenter, som har svart i *svært stor grad*, som har gitt svar av lavere verdi. For de tre andre påstandene, påstand 19, 20

og 22, viser målene for sentraltendens at medianen er på verdien 2 for all disse tre. Modus befinner seg videre på 1 for alle disse tre påstandene og vi ser dermed at et flertall av respondentene oppgir at de i *ingen grad* har kjennskap til begrepene *enthymem*, *sylogisme* og *kairos* og *aptum*.

5.4 Holdninger og opplevelse av kompetanse

Kategorien *Holdninger og opplevelse av kompetanse* tar utgangspunkt i en beskrivelse som videre ber respondentene ta stilling til ni ulike påstander. Respondentene skal fremdeles svare ut i fra den samme gradsskalaen som tidligere påstander og svarer dermed fra *ingen* til i *svært stor grad*. Påstandene er her delt inn i fire aspekter og vil bli presentert ut i fra det aspektet de plasseres i: *trygghet*, *kompetanse*, *undervisningspraksis* og *vurdering*.

«Spørsmål» 23. Her følger noen påstander rundt din opplevelse av arbeid med muntlig kommunikasjon, argumentasjon og diskusjon i norskfaget, skoleåret 2015/2016. Kryss av i den ruten som passer best for deg. Sett kun ett kryss per påstand

5.4.1 Trygghet

Tabell 26: Påstand 23a) Jeg føler meg trygg på arbeid med muntlig kommunikasjon

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	0	0,0	0,0
Liten grad	1	1,5	1,5
Noen grad	14	20,9	22,4
Stor grad	45	67,2	89,6
Svært stor grad	7	10,4	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100,0
Totalt (N)	67	100	

Tabell 27: Påstand 23b) Jeg føler meg trygg på arbeid med diskusjon og argumentasjon

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	0	0,0	0,0
Liten grad	1	1,5	1,5
Noen grad	18	26,9	28,4
Stor grad	39	58,2	86,6
Svært stor grad	8	11,9	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100,0
Totalt (N)	67	100	

Tabell 28: Påstand 23 a) og b). Mål for sentraltendens

	23a) Jeg føler meg trygg på arbeid med muntlig kommunikasjon	23b) Jeg føler meg trygg på arbeid med diskusjon og argumentasjon
Gjennomsnitt	3,9	3,8
Median	4	4
Modus	4	4

Tabell 26 viser resultatene for påstand 23a), der respondentene bes ta stilling til i hvilken grad de føler seg trygge på arbeid med muntlig kommunikasjon. Her oppgir 77,6 prosent av respondentene at de i *stor* eller *svært stor grad* føler seg trygge på dette arbeidet. 20,9 prosent av respondentene oppgir at de i *noen grad* føler seg trygge på arbeid med muntlig kommunikasjon, mens 1,5 prosent oppgir at de i *liten grad* føler seg trygge på dette. Ingen av respondentene oppgir her at de i *ingen* grad føler seg trygge på arbeid med muntlig kommunikasjon.

Tabell 27 viser i hvilken grad respondentene oppgir at de føler seg trygge på arbeid med diskusjon og argumentasjon, slik påstand 23b) etterspør. 70,1 prosent av respondentene i undersøkelsen svarer her at de i *stor* eller *svært stor grad* føler seg trygge på slikt arbeid. 26,9 prosent svarer at de i *noen grad* føler seg trygge på arbeid med diskusjon og argumentasjon. Videre svarer 1,5 prosent av respondentene at de i *liten grad* følger seg trygge på dette. I likhet med påstand 23a), er det heller ikke her noen av respondentene som oppgir at de i *ingen grad* føler seg trygge på arbeid med argumentasjon og diskusjon.

Tabell 28 viser målene for sentraltendens for påstand 23a) og b). For påstand 23a) og b) befinner median og modus seg begge på 4. Altså har et flertall av respondentene oppgitt at de føler seg trygge på arbeid med muntlig kommunikasjon, argumentasjon og diskusjon i *stor grad* i spørreundersøkelsen. Gjennomsnittet for disse to påstandene er tilsvarende høyt med et gjennomsnitt på 3,9 for påstand 23a) og 3,8 for påstand 23b).

5.4.2 Kompetanse

Tabell 29: Påstand 23c) Jeg har nok kompetanse for å arbeide med diskusjon og argumentasjon

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	1	1,5	1,5
Liten grad	2	3,0	4,5
Noen grad	25	37,3	41,8
Stor grad	29	43,3	85,1
Svært stor grad	9	13,4	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100,0
Totalt (N)	67	100	

Tabell 30: Påstand 23d) Jeg vil gjerne lære mer om diskusjon og argumentasjon for å øke min egen kompetanse på feltet

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	1	1,5	1,5
Liten grad	5	7,5	9,0
Noen grad	16	23,9	32,9
Stor grad	26	38,8	71,7
Svært stor grad	18	26,8	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100
Totalt (N)	67	100	

Tabell 31: Påstand 23e) Jeg synes det er krevende å jobbe med diskusjon og argumentasjon

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	4	6,0	6,0
Liten grad	24	35,8	41,8
Noen grad	26	38,8	80,6
Stor grad	11	16,4	97,0
Svært stor grad	1	1,5	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100,0
Totalt (N)	67	100	

Tabell 32: Påstand 23 c), d) og e). Mål for sentraltendens

	23c) Har nok kompetanse	23d) Vil gjerne lære mer	23e) Syns det er krevende
Gjennomsnitt	3,7	3,8	2,7
Median	4	4	3
Modus	4	4	3

Tabell 29 viser resultatene for påstand 23c), der respondentene bes oppgi hvorvidt de føler de har nok kompetanse for å arbeide med argumentasjon og diskusjon. Her viser resultatene at 56,7 prosent av respondentene føler de har nok kompetanse i *stor* eller *svært stor grad*. 37,3 prosent av respondentene svarer at de i *noen grad* opplever at de har nok kompetanse i diskusjon og argumentasjon for å arbeide med dette. Totalt 4,5 prosent opplever dette i *liten* til *ingen grad*. Sammenlignet med tabell 25 for påstand 23a) og b) ser vi at respondentene i noe større grad oppgir at de føler seg trygge, enn at de føler de har nok kompetanse for å undervise i muntlighet, argumentasjon og diskusjon.

Tabell 30 viser hva respondentene i undersøkelsen svarer for påstand 23d), om de ønsker å lære mer om diskusjon og argumentasjon for å øke egen kompetanse på feltet. 65,6 prosent av respondentene oppgir at de i *stor* til *svært stor grad* ønsker å lære mer om argumentasjon og diskusjon. 23,9 prosent svarer her at de i *noen grad* ønsker å lære mer og

totalt 9,0 prosent oppgir at de i *liten* eller *ingen grad* ønsker å lære mer. Altså oppgir respondentene at de føler de har nok kompetanse og er trygge på å undervise muntlighet, argumentasjon og diskusjon, men de oppgir allikevel et ønske om å lære mer for å øke egen kompetanse på feltet.

Tabell 31 viser resultatene for påstand 23e). Her bes respondentene oppgi hvorvidt de synes det er krevende å arbeide med diskusjon og argumentasjon. 17,9 prosent av respondentene opplever at det i *stor* eller *svært stor grad* er krevende å arbeide med argumentasjon og diskusjon. 38,8 prosent svarer at de opplever det som krevende i *noen grad*. 41,8 prosent av respondentene svarer i undersøkelsen at de i *liten* eller *ingen grad* synes det er krevende å arbeide med argumentasjon og diskusjon.

Tabell 32 viser målene for sentraltendens påstand 23c), d) og e). Hva vi kan se av disse tallene er lærernes trygghet på og opplevelse av egen kompetanse, ikke deres *faktiske* kompetanse. For påstand 23c), som tar for seg respondentenes trygghet på egen kompetanse, er gjennomsnittet 3,7 og median og modus befinner seg begge på 4. Disse tallene viser oss at respondentene oppgir i undersøkelsen at de i *stor grad* føler de har nok kompetanse for å arbeide med diskusjon og argumentasjon. For påstand 23d) er gjennomsnittet 3,8, med median og modus begge på 4. Altså er gjennomsnittet for påstand 23d) enda litt høyere enn for påstand 23c), noe som forteller oss at respondentene i *stor grad* ønsker å lære mer om argumentasjon og diskusjon for å øke egen kompetanse på feltet. Påstand 23e) har motsatt ordlyd enn påstand 23c) og d). Det vil si at der påstand 23c) og d) har en positiv ordlyd og etterspør hvorvidt respondentene føler de har nok kompetanse eller ønsker å lære mer, formuleres spørsmål 23e) med et negativt ladet ord, nettopp *krevende*. Til påstand 23e) befinner median og modus seg begge på 3 og gjennomsnittet ligger på 2,7, alle målene for sentraltendens befinner seg altså seg nær den nøytrale midtverdien på 3. Dette viser at det varierer i begge retninger, i form av liten eller stor grad, for hvorvidt respondentene opplever arbeid med argumentasjon og diskusjon som krevende. Enkelte opplever det som krevende i *svært stor grad*, mens andre opplever i *ingen grad* dette arbeidet som krevende. Allikevel viser tallene at *flertallet* av respondentene opplever det som krevende i *noen grad* å jobbe med argumentasjon og diskusjon, noe vi ser av modus på 3.

5.4.3 Undervisningspraksis

Tabell 33: Påstand 23f) Arbeid med diskusjon og argumentasjon er en integrert del av min undervisning

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	0	0,0	0,0
Liten grad	4	6,0	6,0
Noen grad	27	40,3	46,3
Stor grad	23	34,3	80,6
Svært stor grad	12	17,9	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100,0
Totalt (N)	67	1	

Tabell 34: Påstand 23g) Jeg setter tydelige mål for arbeid med og undervisning i diskusjon og argumentasjon

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	0	0,0	0,0
Liten grad	4	6,0	6,0
Noen grad	17	25,4	31,4
Stor grad	36	53,7	85,1
Svært stor grad	9	13,4	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100,0
Totalt (N)	67	100	

Tabell 35: Påstand 23f) og g). Mål for sentraltendens

	23f) Arbeidet er integrert i undervisningen	23g) Jeg setter tydelige mål for arbeidet
Gjennomsnitt	3,7	3,8
Median	4	4
Modus	3	4

I tabell 33 ser vi resultatene for påstand 23f), der respondentene bes oppgi om de mener arbeid med argumentasjon og diskusjon er en integrert del av deres undervisning. Her oppgir 52,2 prosent av respondentene at de i *stor* eller *svært stor grad* mener at arbeid med argumentasjon og diskusjon er integrert i deres undervisning. 40,3 prosent svarer her at de mener slikt arbeid er integrert i undervisningen i *noen grad* og 6,0 prosent svarer at de i *liten grad* har integrert arbeid med argumentasjon og diskusjon i sin undervisning. Det er ingen av respondentene som oppgir at de i *ingen grad* integrerer arbeid med argumentasjon og diskusjon i undervisningen.

Tabell 34 viser resultatene for påstand 23g). her bes respondentene oppgi hvorvidt de setter tydelige mål for arbeid med undervisning i diskusjon og argumentasjon. 67,1 prosent av respondentene svarer her at de i *stor* eller *svært stor grad* setter tydelige mål for slikt arbeid. 25,4 prosent av respondentene svarer her i *noen grad* og 6,0 prosent svarer i *liten grad*. Ingen

oppgir at de i *ingen grad* setter tydelige mål for arbeid med og undervisning i argumentasjon og diskusjon.

Målene for sentraltendens for påstand 23f) og g) vises her i tabell 35. Disse målene viser at et gjennomsnitt på 3,7 mener arbeid med argumentasjon og diskusjon er en integrert del av deres undervisning. Her befinner videre median seg på 4 og modus på 3. Modus på 3 forteller oss at flest respondenter har oppgitt graden *noen grad* på dette spørsmålet, men det høye gjennomsnittet og median på 4 viser videre at det er en overvekt av respondenter på den positive siden av den nøytrale midtverdien på 3. Dette betyr at få av respondentene har besvart påstand 23 f) med gradene *ingen* eller *liten grad*. At respondentene besvarer påstandene for aspektet *undervisningspraksis* i positiv grad, ser vi enda tydeligere for påstand 23g). For denne påstanden befinner gjennomsnittet seg på 3,8 og både median og modus befinner seg på 4. Disse tallene forteller oss at flertallet av respondentene oppgir at de i *stor grad* mener de setter tydelige mål for arbeid med argumentasjon og diskusjon i undervisningen.

5.4.4 Vurdering

Tabell 36: Påstand 23h) *Jeg føler meg trygg på å vurdere elevenes muntlige kompetanse*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	1	1,5	1,5
Liten grad	3	4,5	6,0
Noen grad	12	17,9	23,9
Stor grad	42	62,7	86,6
Svært stor grad	8	11,9	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100,0
Totalt (N)	67	100,0	

Tabell 37: Påstand 23i) *Jeg føler meg trygg på å vurdere elevene i argumentasjon og diskusjoner*

	Frekvens	Prosent	Kumulativ prosent
Ingen grad	0	0,0	0,0
Liten grad	4	6,0	6,0
Noen grad	16	23,9	29,9
Stor grad	38	56,7	86,6
Svært stor grad	8	11,9	98,5
Totalt (N)	66	98,5	
Ikke svart	1	1,5	100,0
Totalt (N)	67	100,0	

Tabell 38: Påstand 23 h) og i). Mål for sentraltendens

	23h) Trygg på å vurdere muntlig kompetanse	23i) Trygg på å vurdere argumentasjon og diskusjon
Gjennomsnitt	3,8	3,8
Median	4	4
Modus	4	4

I tabell 36 ser vi resultatene fra påstand 23h), hvor respondentene bes oppgi i hvilken grad de føler seg trygge på å vurdere elevenes muntlige kompetanse. Her oppgir totalt 74,6 prosent av respondentene at de i *stor* eller *svært stor grad* følger seg trygge på slik vurdering. 17,9 prosent svarer at de føler seg trygge på dette i *noen grad* og totalt 6,0 prosent svarer at de i *liten* eller *ingen grad* føler seg trygge på å vurdere elevens muntlige kompetanse.

Tabell 37 viser resultatene for påstand 23i). Her skal respondentene svare på hvorvidt de føler seg trygge på å vurdere elevene i argumentasjon og diskusjon. 68,6 prosent av respondentene oppgir her at de i *stor* eller *svært stor grad* føler seg trygge på slik vurdering. 23,9 prosent oppgir at de i *noen grad* føler seg trygge på å vurdere elevene i argumentasjon og diskusjon og 6,0 prosent svarer at de i *liten* grad føler seg trygge på dette. Ingen av respondentene har til påstand 23i) svart i *ingen grad*.

Mål for sentraltendens for påstand 23h) og i) vises i tabell 38. Gjennomsnittet for begge påstandene er på 3,8. Median og modus er også like for begge påstandene og befinner seg alle på 4. Disse tallene viser oss at respondentene i størst grad har besvart påstandene 23h) og i) i undersøkelsen med at de i *stor grad* føler seg trygge på å vurdere elevene i muntlig kommunikasjon generelt, og i argumentasjon og diskusjon spesielt.

5.5 Oppsummering – tolkninger, tendenser og funn i materialet

Oppsummeringen av tolkninger, tendenser og funn i materialet tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan oppgir norsklærerne at de arbeider med muntlighet generelt?*
2. *Hvordan oppgir norsklærerne at de arbeidet med muntlig diskusjon og argumentasjon?*
3. *Hvordan opplever de selv sin kunnskap og kompetanse på feltet?*

Videre har jeg valgt å presentere oppsummeringen og tolkningen av funnene gjennom to hovedkategorier: *Undervisning i muntlighet, diskusjon og argumentasjon*, der resultatene som omhandler lærernes undervisningspraksis vil bli presentert sammen med bruk av retorikk i undervisningen. Den andre kategorien er *lærernes opplevde kunnskap og kompetanse*, der resultatene omkring lærernes opplevelse rundt og holdninger til emnet muntlighet, argumentasjon og diskusjon vil bli presentert.

5.5.1 Undervisning i muntlighet, diskusjon og argumentasjon

Forskningsspørsmål:

1. *Hvordan oppgir norsklærerne at de arbeider med muntlighet generelt?*
2. *Hvordan oppgir norsklærerne at de arbeidet med muntlig diskusjon og argumentasjon?*

Hovedfunn:

- Respondentene oppgir selv at de underviser i argumentasjon og diskusjon i nokså stor grad
- Når påstander av kryssende art sammenlignes vises kontraster i respondentenes besvarelser
- Når påstandene blir mer spesifikke, og etterspør mer konkrete arbeidsmåter eller begrepsapparat fra retorikk og argumentasjonsteori, synker graden av sikkerhet hos respondentene
- Respondentene oppgir at de i nokså stor grad har brukt retoriske begreper i undervisningen av argumentasjon, men begrepsbruken er begrenset til at de i hovedsak benytter de retoriske appellformene logos, etos og patos

Disse funnene som her er presentert i kulepunkter kan vi se nærmere på gjennom en presentasjon oversiktstabeller for kategoriene *undervisningspraksis* og *retoriske begreper*. I tillegg til en nærmere gjennomgang av disse tabellenes betydning.

Tabell 39: *Aspekt, påstand og delindeks: Undervisningspraksis*

Aspekt	Påstand	Delindeks
Undervisning i begrunnelse og argumentasjon	9. Når elevene mine kommer med en påstand i timen er jeg bevisst på å kreve begrunnelse 12. Elevene mine har fått undervisning i hvilke elementer et argument kan bestå av, skoleåret 2015/2016	4,00
Undervisning i oppbygging av argumentasjon	10a) Jeg har gjennomført undervisning i hvordan man kan bygge opp argumentasjon i skriftlig kommunikasjon, skoleåret 2015/2016 10b) Jeg har gjennomført undervisning i hvordan man kan bygge opp argumentasjon i muntlig kommunikasjon, skoleåret 2015/2016	3,75
Undervisning i og gjennomføring av diskusjon og debatt	16. Jeg har gjennomført undervisning i hvordan en diskusjon/debatt bør foregå, skoleåret 2015/2016 14. Jeg har gjennomført undervisning i hvordan argumentasjon og diskusjon(er) bør foregå ved bruk av modellering/eksempler, skoleåret 2015/2016 (bruk av videomateriale, lydopptak eller lignende) 17. Vi gjennomførte en planlagt og strukturert diskusjon/debatt i klassen, skoleåret 2015/2016	3,25
Argumentasjon i ulike sjangre (her: diskusjon/debatt)	13a) Jeg har i skoleåret 2015/2016 snakket med elevene om hva som kjennetegner god argumentasjon i sjangeren diskusjon/debatt 15a) Elevene mine har analysert argumentasjonen i denne sjangeren diskusjon/debatt, skoleåret 2015/2016	3,45
Snittindeks, undervisningspraksis: 3,61		

Tabell 39 viser en presentasjon av de aspektene resultatene ble presentert etter for kategorien *Undervisningspraksis*, med hvilke påstander som hører innunder hvert aspekt i resultatframstillingen. Videre vises en *delindeks* for hvert aspekt. Denne delindeksen er regnet ut fra gjennomsnittet for hver påstand. Til slutt vises *snittindeksen* for kategorien. Det snittindeksen viser er gjennomsnittet for i hvilken grad respondentene oppgir at de har jobbet med diskusjon/debatt og argumentasjon, skoleåret 2015/2016. Snittindeksen befinner seg her på 3,66 og er dermed 0,66 poeng over den nøytrale midtverdien på 3. Det vi ser av disse tallene er at de fleste respondentene oppgir i undersøkelsen at de i *noen grad*, *stor grad* eller *svært stor grad* har gjennomført undervisning i diskusjon og argumentasjon.

Påstand 9 og 12 vist etter aspektet *undervisning i begrunnelse og argumentasjon*, har en delindeks på 4,0. Det delindeksen her viser er at respondentene i undersøkelsen i *stor grad* mener de er bevisste på å kreve begrunnelser for påstander i timen og de har undervist elevene i hvilke elementer et argument kan bestå av.

Påstand 10a) og 10b) vist for aspektet *undervisning i oppbygging av argumentasjon*, har en delindeks på 3,75. Med en delindeks på 3,75 ser vi at respondentene fremdeles i *nokså stor grad* mener de har gjennomført undervisning i hvordan man kan bygge opp argumentasjon, muntlig og skriftlig. En tendens her er at respondentene oppgir en høyere grad av sikkerhet for påstand 10a), enn for 10b). Dette gir en indikasjon på at flere respondenter har arbeidet med skriftlig argumentasjon, enn antallet respondenter som oppgir å ha arbeidet med argumentasjon i *muntlig kommunikasjon*.

Påstand 16, 14 og 17 er her presentert under ett, etter aspektet *undervisning og gjennomføring av diskusjon og debatt*. Delindeksen for dette aspektet befinner seg på 3,25, altså like over den nøytrale midtverdien på 3, som representerer graden i *noen grad*. Respondentene oppgir at de i *noen grad* og delvis i *stor grad* har gjennomført undervisning i hvordan en diskusjon/debatt bør foregå, at de har benyttet modellering i denne undervisningen og at de til slutt har gjennomført en planlagt og strukturert diskusjon/debatt i klassen. Ser vi svarene for hver påstand isolert, er det verdt å påpeke at graden av sikkerhet synker hos respondentene når formuleringene for påstandene blir mer eksplisitte. Det som her er av spesiell interesse, er påstand 14, om respondentene har benyttet modellering u undervisningen av argumentasjon og diskusjon/debatt. Denne påstanden er formulert som noe man tar stilling til ved at man enten har gjort det eller ikke, altså et slags ja/nei spørsmål der du enten har benyttet modellering eller ikke. 28,4 prosent av respondentene oppgir her i *liten* eller *ingen grad*, som betyr at nesten en tredjedel av respondentene i undersøkelsen oppgir at de har

benyttet modellering i undervisning om argumentasjon og diskusjon. Og så mange som 37,3 prosent av respondentene oppgir at de har gjennomført slik undervisning i *noen grad*. Hva som ligger i dette er noe uklart, men det kan blant annet bety at respondentene innehar en større usikkerhet rundt begrepet modellering og hva som egentlig ligger i det å modellere, enn de som har svart i *stor* og *svært stor grad*. Et annet moment kan her være at respondentene har benyttet modellering, men at det er gjort ved en enkelt undervisningssituasjon og ikke er noe respondentene vanligvis er bevisst på eller gjør regelmessig i sin undervisning.

Påstand 13a) og 15a) springer ut av aspektet *argumentasjon i ulike sjangre* og påstandene i spørreskjemaet som etterspurte samtale om god argumentasjon og analyse av argumentasjon i ulike sjangre, og er her vist med resultatene for sjangeren diskusjon/debatt. Bakgrunnen for dette er at sjangeren diskusjon/debatt er den flest respondenter oppgir at de har brukt for samtale om og analyse av argumentasjon. Her vises delindeksen på 3,45 for aspektet, noe som viser at respondentene oppgir samtale om og analyse av argumentasjon for sjangeren diskusjon/debatt i *noen* til *i stor grad*.

Et annet punkt av interesse, er hvordan respondentenes svar varierer og tidvis gir et kontrasterende bilde av deres undervisningspraksis. Blant annet kan dette ses for påstand 16 og 13a). Påstand 16 etterspør hvorvidt respondentene mener de har *gjennomført undervisning* i hvordan en diskusjon/debatt bør foregå, og påstand 13a) etterspør hvorvidt respondentene mener de har snakket med elevene om hva som kjennetegner god argumentasjon i sjangeren diskusjon/debatt. Respondentene svarer positivt i større grad for påstand 13a), enn hva de gjør for påstand 16. Altså oppgir respondentene her at de har snakket med elevene, men ikke gitt undervisning om argumentasjon i diskusjon/debatt. Samtidig viser resultatene at respondentene oppgir at de har snakket om hva som kjennetegner god argumentasjon i diskusjon/debatt (påstand 13a), men få respondenter oppgir at de har gjennomført en planlagt diskusjon/debatt (påstand 17). For påstand 15a) oppgir rundt 30 prosent av respondentene at de har analysert argumentasjonen i en diskusjon/debatt i *stor* eller *svært stor grad*, mens nesten 25 prosent svarer på samme påstand at de har gjort dette i *liten* eller *ingen grad*. Det framtrer altså her en kontrast i resultatene som viser et noe ambivalent bilde av arbeid med muntlighet og argumentasjon i undervisningen. Det kan, ut fra disse resultatene, se ut til at respondentene snakker om temaene med elevene, men i mindre grad går metodisk til verks i arbeidet.

I hovedtrekk oppgir altså mange av respondentene at de i nokså *stor grad* føler seg trygge på undervisning i argumentasjon og diskusjon/debatt, men samtidig ser vi at etter hvert som spørsmålene blir mer spesifikke og kommer inn på fagspråket som er tilgjengelig for

denne type undervisning, synker graden av sikkerhet hos respondentene. For hvert av aspektene vist i tabell 39, synker delindeksen med 0,20-0,25 poeng, og spørsmålene blir tilsvarende mer spesifikke. Snittindeksen for kategorien *undervisningspraksis* ender dermed på 3,61. At graden av sikkerhet hos respondentene synker, tydeliggjøres her ved en presentasjon av del- og snittindeks. Videre sier disse tallene lite om de svarene som her oppgis samsvarer med *faktisk undervisning*. Tallene sier kun noe om hvordan respondentene oppgir at denne undervisningen er og dermed hvordan vi kan *anta* at undervisningen foregår.

Tabell 40: *Aspekt, påstand og delindeks: Retoriske begreper*

Aspekt	Påstand	Delindeks
Bruk i undervisningen	18. Jeg har brukt begreper fra retorikken for å lære elevene mine om argumentasjon	3,70
Kjennskap til retoriske begreper	19. Jeg vet hva en syllogisme er 22. Jeg har kjennskap til det retoriske begrepet enthymem, og vet hva det betyr 20. Jeg har kjennskap til de retoriske begrepene kairos og aptum, og vet hva disse betyr 21. Jeg har kjennskap til de retoriske begrepene logos, ethos og pathos, og vet hva disse betyr	2,63
Snittindeks, retoriske begreper: 3,16		

Tabell 40 viser en presentasjon av aspektene som resultatene ble presentert etter for kategorien *retoriske begreper*, med hvilke påstander som hører innunder hvert aspekt i resultatframstillingen. Videre vises en *delindeks* for hvert aspekt. Denne delindeksen er regnet ut fra gjennomsnittet for hver påstand. Til slutt vises *snittindeksen* for kategorien. Snittindeksen på 3,16 viser her gjennomsnittet for i hvilken grad respondentene oppgir at de har jobbet med og har kjennskap til retoriske begreper, skoleåret 2015/2016.

Påstand 18, under aspektet *bruk i undervisningen* har en delindeks på 3,70. Denne delindeksen forteller at respondentene i *nokså stor grad* mener at de har brukt retoriske begreper når de har undervist elevene sine om argumentasjon.

Påstand 19, 22, 20 og 21 tilhørende aspektet *kjennskap til retoriske begreper* har en delindeks på 2,63, som forteller oss at respondentene oppgir at de i *liten til noen grad* har kjennskap til de retoriske begrepene som er presentert i påstandene. I resultatframstillingen kom det fram at respondentene oppga kjennskap til appellformene logos, etos og patos i *svært stor grad*, men de resterende begrepene oppga respondentene *liten til ingen grad* av kjennskap.

For kategorien *retoriske begreper* ser vi at del- og snittindeks viser for påstand 18 at respondentene oppgir at de i nokså *stor grad* har brukt retoriske begreper når de har undervist elevene i argumentasjon. Noe vi også kan se av delindeksen som befinner seg på 3,70 for aspektet og påstanden. Når respondentene videre blir bedt om å oppgi i hvilken grad de har kjennskap til ulike retoriske begreper, synker delindeksen betraktelig til 2,63. Snittindeksen for kategorien *retoriske begreper* ender på 3,16 noe som gir et totalbilde for respondentenes bruk av og kjennskap til retoriske begreper. Det begrenser seg til i *noen grad*. I resultatgjennomgangen så vi at respondentene oppgav *svært god kjennskap* til begrepene logos, etos og patos, mens de resterende begrepene oppga respondentene *liten* til *ingen grad* av kjennskap. Til tross for at respondentene oppgir *liten* til *ingen grad* av kjennskap til begrepene syllogisme, enthymem, kairos og aptum, er snittindeksen fremdeles på 3,16 og dermed *over* den nøytrale midtverdien på 3. Dette gir videre en indikasjon på at retoriske begreper blir brukt og undervist i klasserommene i Vestfold, selv om denne bruken og kjennskapen i stor grad begrenser seg til bruk av og kjennskap til appellformene.

5.5.2 Lærernes opplevde kunnskap og kompetanse

Forskningsspørsmål:

3. *Hvordan opplever lærerne selv sin kunnskap og kompetanse på feltet?*

Hovedfunn:

- Respondentene oppgir at de føler de har nok kunnskap og kompetanse, men vil gjerne lære mer
- Respondentene oppgir at de føler seg trygge, både på undervisning og vurdering av muntlig kompetanse generelt og argumentasjon og diskusjon spesielt.
- Respondentene opplever at arbeid med argumentasjon er integrert i undervisning og at de setter tydelige mål for arbeidet

Disse funnene som her er presentert i kulepunkter kan vi se nærmere på gjennom denne oversiktstabellen og en utdyping av dens innhold:

Tabell 41: *Aspekt, påstand og delindeks: Holdninger og opplevelse av kompetanse*

Aspekt	Påstand	Delindeks
Trygghet	<p>23a) Jeg føler meg trygg på arbeid med muntlig kommunikasjon</p> <p>23b) Jeg føler meg trygg på arbeid med diskusjon og argumentasjon</p>	3,85
Kompetanse	<p>23c) Jeg har nok kompetanse for å arbeide med diskusjon og argumentasjon</p> <p>23d) Jeg vil gjerne lære mer om diskusjon og argumentasjon for å øke min egen kompetanse på feltet</p> <p>23e) Jeg synes det er krevende å jobbe med diskusjon og argumentasjon</p>	3,60
Undervisningspraksis	<p>23f) Arbeid med diskusjon og argumentasjon er en integrert del av min undervisning</p> <p>23g) Jeg setter tydelige mål for arbeid med undervisning i diskusjon og argumentasjon</p>	3,75
Vurdering	<p>23h) Jeg føler meg trygg på å vurdere elevenes muntlige kompetanse</p> <p>23i) Jeg føler meg trygg på å vurdere elevene i argumentasjon og diskusjoner</p>	3,80
Snittindeks, holdninger og opplevelse av kompetanse: 3,75		

Tabell 41 viser en presentasjon av aspektene som resultatene ble presentert etter i kategorien *Læreres holdninger og opplevelse av kompetanse*, med hvilke påstander som hører innunder hvert aspekt i resultatframstillingen. Videre vises en *delindeks* for hvert aspekt. Denne delindeksen er regnet ut fra gjennomsnittet for hver påstand. Til slutt vises *snittindeksen* for kategorien. Snittindeksen viser gjennomsnittet for holdninger og opplevelse av kompetanse ut fra de påstandene de blir presentert for i undersøkelsen. Snittindeksen for kategorien *lærernes holdninger og opplevelse av kompetanse* befinner seg her på 3,75.

Påstand 23a) og b) er plassert under aspektet *trygghet*, og viser en delindeks på 3,85. Delindeksen viser her at respondentene oppgir at de føler seg trygge på undervisning i muntlighet, argumentasjon og diskusjon/debatt relativt i *stor grad*.

Påstand 23c), d) og e) befinner seg under aspektet *kompetanse*. Dette aspektet viser en delindeks på 3,75, noe som forteller oss at respondentene i nokså *stor grad* opplever at de har nok kompetanse for å arbeide med argumentasjon og diskusjon/debatt. Samtidig viser det at respondentene i nokså *stor grad* ønsker å lære mer. Der de påstandene 23c) og d) har en positiv ordlyd, har den tredje påstanden en negativ ordlyd, som forklart tidligere i kapittelet om resultater. Derfor var det også et behov for å snu eller *rekode* verdien tilhørende påstand 23e) før den fikk inngå i denne samlevariabelen. Under kodingsprosessen ble svaralternativene tildelt tallverdier fra 1-5, der 1 står for *ingen grad* og 5 står for *svært stor*

grad. Rekodingen innebærer at denne variabelen tildeles *motsatte* verdier, slik at 1 står for *svært stor grad* og 5 står for *ingen grad*. Dermed oppnås også målet om at denne variabelen skal ha samme fortegn som de andre variablene i tabellen, slik at del- og snittindeks kan regnes ut. Der gjennomsnittet for denne variabelen var 2,7 forut for denne rekodingen, er gjennomsnittet for variabelen etter rekodingen 3,3 og inngår i delindeksen på 3,75 for aspektet *kompetanse*.

Påstand 23f) og g) kan ses under aspektet *undervisningspraksis* og viser en delindeks på 3,75. Denne delindeksen forteller oss at respondentene oppgir at de i nokså *stor grad* selv mener de integrerer og setter tydelige mål for arbeid med argumentasjon og diskusjon/debatt i sin undervisning.

Påstand 23h) og i), presentert under aspektet *vurdering*, vises her med en delindeks på 3,80. Denne delindeksen er den høyeste for kategorien og viser at respondentene i hovedsak føler at de i *stor grad* er trygge på å vurdere elevene i muntlig kommunikasjon generelt og argumentasjon og diskusjon mer eksplisitt.

Snittindeksen tilhørende kategorien *holdninger og opplevelse av kompetanse* befinner seg på 3,75 og viser at respondentene i undersøkelsen oppgir at de føler og opplever at de i nokså *stor grad* har nok kunnskap og kompetanse om argumentasjon og diskusjon for å jobbe med det i undervisningen, samtidig oppgir de at de gjerne vil lære mer. Respondentene svarer videre at føler seg trygge på å undervise og vurdere, og de mener arbeid med argumentasjon og diskusjon er integrert og tydeliggjort i deres undervisning. Igjen vises her et ambivalent og noe kontrasterende bilde av respondentenes rapporterte holdning til egen kompetanse og undervisningspraksis, der de oppgir en følelse av trygghet, men samtidig oppgir et ønske om å lære mer. Samtidig svarer respondentene at de ikke opplever undervisning i muntlig kommunikasjon som krevende, men undersøkelsen i sin helhet viser tendenser til at mange av de samme respondentene viser tegn til mangel på en teoretisk bevissthet og begrunnelse for valg av undervisningsmetoder i sitt arbeid med muntlig kommunikasjon, argumentasjon og diskusjon/debatt.

6 Resultater fra intervjuene

I dette kapitlet vil funn fra intervjuene presenteres. Kapitlet er delt inn i tre kategorier:

Undervisningspraksis, retoriske begreper og holdninger og opplevelse av kompetanse.

Kategoriene er videre delt inn i aspekter som tar for seg funn fra intervjuene i form av sitater og kommentarer til disse funnene. Til slutt i kapitlet presenteres *oppsummering og tolkning av funn og tendenser*. Det er i denne delen av kapitlet at funnene fra intervjuene oppsummeres og de viktigste funnene og tendensene i materialet blir presentert med tolkninger.

6.1 Undervisningspraksis

6.1.1 Undervisning i muntlighet generelt

På spørsmål om informantenes generelle muntlighetsundervisning er det noen perspektiver som skiller seg ut, og som vil bli lagt vekt på og bli presentert med sitater. Blant annet forteller informantene at de er opptatt av det faktum at muntlighet har en egen karakter i norskfaget og på bakgrunn av dette er noe det bør legges vekt på i undervisningen. I tillegg informerer flere av informantene at muntlighet er noe de ikke har hatt et bevisst forhold til tidligere, men at dette er noe de har blitt bevisst på de siste to-tre årene.

En informant mener at arbeid med muntlige ferdigheter og muntlig kompetanse har blitt lite prioritert i norskfaget og forteller følgende:

[...] Eller ... Lite prioritert. Det høres så fælt ut, men at det har blitt mindre prioritert enn at de sitter og skriver. Og det er jo et paradoks egentlig. At man bruker mye tid på å sitte og skrive fortellinger som man strengt talt ikke har noe bruk for senere i livet. Mens det å kommunisere med andre muntlig, legge fram sitt syn, argumentere på ulike måter og bruke ulike teknikker rundt det. Det er nok ... Det hadde nok vært lurt for mange å være bedre på det, ja.

En av informantene er opptatt av at elevene skal vurderes med karakter i muntlig kommunikasjon og forteller at de har laget planer for dette arbeidet:

Muntlig kommunikasjon ... Ja, det er jo ... Jeg tenker jeg på at det med at vi har en egen karakter, da. I norsk muntlig så er det jo klart at det er noe vi må legge vekt på. Når vi snakker om muntlig kommunikasjon hos oss så har vi, vi har laget planer for tre år i norskfaget. Og vi er jo innom det her med muntlig kommunikasjon hvert år, men på ulike områder.

En annen informant uttrykker at muntlig kommunikasjon og kompetanse er noe de har jobbet mer med de siste årene på skolen der læreren jobber:

Vi bruker en del muntlig kompetanse i undervisningen. Bruker det mer nå enn tidligere. før så måtte vi jo liksom ha skriftlig dokumentasjon på det meste. Men nå har vi mye mer sånn lærersamtale.

Det er også flere av informantene som oppgir at arbeid med muntlig kommunikasjon er noe de har blitt mer bevisst på de siste årene, noe denne læreren forteller:

For det er jo noe som liksom. Det har jo liksom blitt neglisjert i alle år. Faktisk. Så jeg skjønner liksom ... Det er jo først de to-tre siste åra vi har liksom: «oi, hva skal vi gjøre med det kompetansemålet der?».

En av informantene oppgir at arbeid med norsk muntlig skal bunne ut i en karakter og at det derfor er viktig å ha et bevisst forhold til muntlighetsarbeidet. Den samme informanten forteller at dette er noe de fikk et bevisst forhold til på denne lærerens skole når de arbeidet med lokale læreplaner i 2013. Det at de har blitt mer bevisst på arbeid med muntlig kommunikasjon de siste to-tre årene, er også noe tre andre informanter forteller om i intervjuene.

6.1.1.1 Sjangre – tale og fagsamtale

På spørsmål om arbeid med muntlighet forteller lærerne om ulike sjangre de har benyttet i undervisningen. De sjangrene som fortrinnsvis går igjen i et flertall av intervjuene, sett bort fra diskusjon/debatt, er fagsamtale og tale. Noen av informantene forteller også om bruk av modellering i denne undervisningen, da særlig når det kommer til undervisning i sjangeren tale.

En av informantene forteller om hvordan de bruker fagsamtalen for å diskutere tekster. Læreren forteller at de pleier å arbeide ut i fra et ark med stikkord og spørsmål som elevene fyller ut hver for seg. Dette danner så grunnlag for det denne læreren kaller en fagsamtale:

Ja, bruker jo mye muntlig i forhold til ... Ja, for eksempel nå, så jobber vi med «Et dukkehjem», så det blir jo mye muntlig i forhold til at ... For vi skal jo gå inn i teksten da, og snakke om både virkemidler, tema og hvorfor Nora går. Skal bruke litt tid på det, hvorfor Nora går. Da skal de forholde seg til det, også skal de ... Da har vi også tenkt til å ha en sånn gruppefagsamtale etterpå. [...] Ja, de fyller ut først, hver for seg. Og da går jeg litt rundt og ser hvem som har fylt ut hva også. Så kan jeg stille noen ... Hvis jeg ser at det er riktig, for det er jo så mange der som ikke tør å si noe. Og hvis jeg da ser at en elev har et rett svar og at han veldig sjelden tør å åpne munnen, så ber jeg han lese sitt svar. For da vet jo jeg at det er riktig. Og da tør han å lese det opp.

En annen lærer som oppgir fagsamtalen som sjanger forteller at dette er noe de jobber konsekvent med gjennom skoleåret i fastsatte grupper, men at metodene og derav fagsamtalen kan være noe ulik og varierer for hvilket tema de jobber med:

Altså at vi samler kanskje en lesegruppe, en gruppe med elever, hvor de på en måte forteller, eller har en fagsamtale, da. [...] Så blir det liksom ikke bare et foredrag, men også en slags samtale. [...] Og det kan også foregå sånn at det er to og to elever som snakker sammen og at lærer sitter og lytter. Da er det en sånn læringsamtale på en måte, da. [...]

Fagsamtaler er også noe en tredje informant oppgir å benytte i undervisningen, da ofte i forbindelse med vurdering av muntlig kompetanse:

[...] da bruker vi også mye fagsamtaler, rett og slett. Ja, det kan jo være i de ulike fagene. At vi tar de ut gruppevis rett og slett. Men da går det jo mer på sånn ... Hva skal jeg si. Det er jo ikke så mye undervisning i muntlighet. Det blir jo ikke den muntligheten der. Det blir jo mer sånn fakta da. I stedet for sånne muntlige prøver. Men allikevel så er det jo en muntlig kommunikasjon som ligger til grunn der.

Fagsamtalen oppgis av flere av informantene å være en sjanger de har jobbet med i forbindelse med arbeid med muntlig kommunikasjon, men ingen av informantene nevner her spesifikke metoder eller teorier om samtale. En av informantene forteller om bruk av fagsamtale som en slags litterær samtale, uten at fagbegrepet *fagsamtale* her brukes. En annen forteller om bruk av fagsamtale som et alternativ til foredrag og bruker begrepet læringsamtale. Fagsamtalen oppgis også av en av informantene som grunnlag for vurdering i stedet for muntlige prøver i norsk muntlig, som elevene får karakter i etter endt semester.

En annen sjanger som også hyppig oppgis at lærerne jobber med, er tale. Alle de seks informantene nevner at de har jobbet med tale på en eller annen måte de siste årene. Blant annet forteller informantene om bruk av modellering, skriving av tale og hvordan holde tale.

En av informantene forteller om arbeid med taler og elevene får vurdering på talen de holder foran klassen:

Så har de jo lagd sine egne taler, også holder de en tale da, som en slags vurdering til slutt. Da gjerne en konfirmasjonstale hvis de skal konfirmere seg, eller en tale til mor, far, søsken, ikke sant. Eller en kompis.

Når vi snakker om talesjangeren, trekker også flere av informantene fram modellering som en metode de bruker i undervisningen og opplæringen av talesjangeren. En lærer forklarer:

Og for eksempel, vi har jo også det her med muntlighet når vi jobber med tale. Det å holde en tale. Og da har vi jo vist litt fra ulike filmer. For eksempel fra den der «Fire bryllup og en gravferd» som et eksempel på hvordan en tale ikke bør holdes. Og, ja ... Vi gjør litt sånt også da. For det husker de hvert fall, hvis det er ting de ikke bør gjøre. Også ja, forskjellige filmer. Det kan jo også være Churchills kjente taler, da. Martin Luther King. Hvorfor er dette her gode taler? Det her med pauser. For å få folk til å huske ting, så kan du ikke snakke for fort, ikke sant.

En annen lærer som også forteller om bruk av modellering i arbeidet med tale, forteller dette:

På niende trinn så jobber vi litt mer grundig med det. Da har vi sett på, for eksempel, han som holdt den talen på 17. mai, han som heter Jakob, «Jakobs fordommer». Så har vi analysert, eller sett litt på den og ... Vi har også sett litt på Malala, også har vi sett på Obama og ... Ja, vi har sett på sånne store taler og Martin Luther King og sånn.

En informant forteller at de har jobbet med tale og elevene har blitt presentert for ulike taler gjennom modellering:

Vi har jobbet en del med taler. Det er ganske lenge siden. [...] Ja, vi jobbet veldig mye med både innholdet som skal være i en tale og hvordan vi presenterer en tale. Vi har hørt på flere taler. Jeg presenterte en tale for dem.

Tale er en sjanger alle informantene oppgir å ha jobbet med, i noe ulik grad. Her kommer det også frem at mange av informantene har benyttet modellering for å undervise sjangeren. Lærerne forteller blant annet at de har hørt og sett taler, og at de har diskutert disse talene sammen med elevene i forkant av at elevene selv skal produsere taler.

Sjangrene fagsamtale og tale er de sjangerne informantene forteller mest om i forbindelse med arbeid med muntlig kommunikasjon i undervisningen. Da er sjangeren argumentasjon og diskusjon/debatt her utelukket, fordi den blir presentert eksplisitt senere som et eget aspekt. *Fagsamtalen* er en sjanger alle lærerne snakker om i intervjuene og trekker fram at de benytter på en eller annen måte og i varierende grad. Noen av informantene beskriver fagsamtalen som en slags lærerstyrt helklassesamtale, mens andre beskriver fagsamtalen som noe som foregår i mindre grupper og som elevene får veiledning eller vurdering på. Tale er også en sjanger alle informantene sier noe om i løpet av intervjuene. Noen forteller om grundige gjennomganger og forteller om bruk av modellering, uten at fagbegrepet *modellering* nevnes eksplisitt av informantene selv.

6.1.1.2 Lytterrollen

Lytterrollen er et annet aspekt ved muntlighetsundervisningen som informantene trekker fram i intervjuene. Blant annet forteller noen informantene om hvorfor de mener lytterrollen er viktig, som for eksempel at det handler om å ha respekt for de som snakker. Noen av lærerne forteller også om ulike metoder de har benyttet for å øve elevene på lytterrollen, der de blant annet har gjennomført øvelser der elevene skal delta som gode og dårlige lyttere. Fire av informantene forteller at de har snakket med elevene om lytterrollen, men det er kun to av informantene som forteller at de aktivt og eksplisitt har undervist og øvet elevene dette.

En av informantene forteller at de har arbeidet spesifikt med lytterrollen og hva det vil si å være en god lytter:

Så jobber vi også blant annet med dette å her å være en god lytter. Det synes jeg er litt viktig. Og det husker de veldig godt. For da har vi det sånn at de skal fortelle hverandre noe. Det kan være noe fra en ferie, for eksempel. Eller fra lekse. Så skal de øve på å være en god lytter. Så setter vi opp det, hva er det å være en god lytter? Stiller oppfølgingsspørsmål, holder blikk kontakten, og så videre. Også skal de være en dårlig lytter. Hvordan er man da? Og det synes de er veldig gøy. For det er de gode på. Da er det fram med mobilen, klø seg, ikke stille oppfølgingsspørsmål, se en annen vei, gå og hente vann for eksempel.

Den samme læreren forteller videre at som tas opp med jevne mellomrom og at elevene får påminnelser på sin lytterrolle gjennom skoleåret:

[...] Hvis de har vært dårlige lyttere etterpå, og det har de jo vært ganske mange ganger, så har jeg minnet dem på dette her. Reflektert da og bevisstgjort dem på at «nå husker dere den lytteøvelsen vi hadde den gangen når vi var gode og dårlige lyttere?». [...]

En annen informant forteller at de kun har snakket om lytterrollen i klassen, men forteller ikke om noen form for systematisk arbeid:

Jo, altså, de får jo beskjed om at de skal ha et sånt åpent uttrykk da. At de ikke skal fikle og forstyrre og ... Det vanlige. Men også det å komme med gode tilbakemeldinger. [...] Hva som er bra og hva som kan bli bedre.

En av lærerne opplever at det å være en god lytter handler om respekt, og forteller følgende:

Jeg har prøvd i forhold til dette her med respekt. At når en elev da, for eksempel, har en framføring eller sier noe i klassen. At alle har respekt for det som sies. Og dette her med kroppsspråk og med måten vi sier ting. [...] For det er visse regler for hvordan du oppfører deg, da. Og det går jo i en klasse også.

Alle informantene forteller at lytterrollen er noe de har jobbet med i undervisningen, dog i noe ulik grad og med bruk av ulike framgangsmåter. To av informantene forteller om bruk av konkrete og eksplisitte lytteøvelser. De resterende fire informantene forteller at dette er noe de til stadighet snakker med elevene om og tar opp i klassen, særlig i forbindelse med muntlige foredrag og framføringer. En av informantene understreker at dette handler om respekt og at elevene skal lære seg å vise respekt for den eller de som snakker, det være seg om det er læreren, medelever eller andre.

Å være en god lytter er dermed et aspekt ved muntlighetsundervisningen som informantene synes opptatt av. Lytting handler om å være en god tilhører for læreren og sine medelever ifølge det informantene forteller i intervjuene, og lærerne virker opptatt av at elevene skal være bevisst på sin egen rolle som tilhører og underviser og samtaler derfor med elevene om dette.

6.1.2 Undervisning i diskusjon og debatt

På spørsmål om informantene har gjennomført undervisning i diskusjon og debatt og hvordan denne undervisningen eventuelt har foregått, svarer informantene noe forskjellig. Diskusjoner er noe mange av informantene snakker om som del av helklassesamtale. Det er ingen av informantene som oppgir at de har jobbet spesielt med strukturerte og planlagte diskusjoner. Derimot oppgir de fleste av informantene at de har jobbet med debatt og forteller at de har jobbet med det tekniske aspektet, særlig når det gjelder det informantene kaller paneldebatt. Dette tekniske aspektet har blitt undervist gjennom bruk av begreper som tegn for replikk og innlegg, ordstyrer og argument blir presentert i denne delen av intervjuene.

En av informantene som oppgir å ha jobbet med debattsjangeren forteller om hvordan de har jobbet med debatt og presenterer noen begreper elevene har blitt kjent med:

Ja, da har vi gjort det i forkant og hatt ordstyrer og innleder og lært dem dette her med replikker og replikktegn, da. Som en sånn, det kan jo være helt enkle temaer vi har om, også har vi etter hvert gått litt mer i dybden da.

En annen informant forteller at de har gjennomført en paneldebatt, inspirert av hvordan disse vises på TV og forklarer om framgangsmåten for arbeidet:

[...] Og da gjorde vi det slik at vi lot det bli en sånn paneldebatt. Sånn i forhold til, altså ... TV. [...] Og noen synes dette var kjempemoro og de hadde sett debatter der da og ville være med i debatt. Og da gjorde vi det sånn at vi hadde to programledere som vekslet litt på å stille spørsmål og forberedte spørsmålene. Så var det tre for og mot da. På hver side. [...] I tillegg så var det lov, etter debatten hadde pågått noen minutter, var det lov for publikum i salen å komme med synspunkter. Også gjorde vi det en periode også skiftet vi emne og roterte, også var det flere som ville prøve seg.

En av informantene forteller også at de har jobbet tverrfaglig mellom norsk og samfunnsfag en periode der de har jobbet med politikk. Til tross for at debatten også skal vurderes i norsk muntlig, understreker informanten at de ikke har jobbet grundig med argumentasjonsteknikker eller debattsjangeren i norskfaget i forkant av debatten:

Det er bare fordi at jeg velger å slå sammen samfunnsfag og norsk. Også bruker jeg stoffet, det samfunnsfaglige stoffet, men bruker argumentasjonsteknikkene fra norsken. Men, ikke grundig nok ... Det må jeg jo stikke fingeren godt ned i jorda og innrømme at det er ikke grundig nok. [...] Det er en politisk debatt. Også skal vi gjøre en såkalt valgdagsmåling etterpå da. Altså det blir jo en sånn.. På hvem som vinner debatten da.

En annen lærer forteller at debatt fortrinnsvis arbeides med i andre fag enn norsk, og at det i norskfaget først og fremst fokuseres på det skriftlige i form av en debattartikkel:

Ja, det ligger vel også på niende trinn, at vi har hatt debatteknikk der. Men altså ... Kanskje mer skriftlig. At vi har hatt debattartikkel. Kanskje ikke så mye muntlig, nei. Men vi har jo hatt debatt, i forhold til det å vise tegn. Det har vi hatt. Vi har prøvd på det. Men jeg tenker det er litt mer sånt samfunnsfag ... Det er kanskje ikke så mye ... Vi har kanskje ikke brukt det så mye i norsken.

Den samme læreren forteller videre at de har prøvd å gjennomføre en debatt i klassen, men at dette var i samfunnsfag, ikke i norsk:

Altså, vi satt i hestesko. Også var det vært en ordstyrer, en elev. Også hadde de andre ... Den ene siden har var for og den andre mot, så har de øvd på å komme med argumenter. De har forberedt seg litt. Så skal de bruke de riktige tegnene, da. Ja, replikk og innlegg. Så det har vi prøvd.

En av informantene snakker om at de hadde planlagt en debatt, men at de ikke rakk å gjennomføre denne før høstferien for høstsemesteret 2016. Derfor har heller ikke elevene med eller gjennomført en debatt eller tilsvarende planlagt diskusjon:

For vi skulle egentlig, i forbindelse med debatt, så skulle vi ha jobbet med det en siste gang før ferien, men da gikk det så mye tid av gårde plutselig. Så da rakk vi ikke det. Men da skulle vi ha en sånn debatt i klassen da. Om et eller annet tema, men det rakk vi ikke å gjennomføre. Men det var tanken å gjøre det. Så det var kjedelig, men tiden bare flyr noen ganger.

På spørsmål om undervisning i den noe mindre konkrete sjangeren *diskusjon*, forteller en av informantene at det nesten tas for gitt at elevene kan diskutere og argumentere:

Jeg har ikke gått dypt nok inn i det, synes jeg. Jeg tar det nesten litt for gitt. For når jeg har hatt dem så har de vært litt eldre, så jeg har nesten tatt det litt for gitt at de vet hvordan man diskuterer. Og noen elever er jo kjempegode på det. De som er ... Ofte faglig sterke og reflekterte elever. De er ofte veldig gode på å diskutere, men så har du den andre gjengen som ikke klarer å henge med på de diskusjonene, da. Så det synes jeg har vært utfordrende.

En annen informant forteller at elevene ofte er verbale og flinke til å prate og at dette arbeidet derfor kanskje har blitt noe forsømt i undervisningen:

Altså ungdommen er jo ofte verbale og flinke til å prate, men sånn å jobbe med det konkret så tror jeg kanskje at det har blitt noe forsømt i forhold til andre aspekter da. Jeg tror at vi har brukt mye mer tid på å skrive tekster, enn det å være flinke til å la dem komme med argumenter og diskutere i timene. Jeg tror faktisk det. [...] Så jeg tror kanskje at mange norsklærere har litt dårlig samvittighet, jeg. For det der å lære dem til å bli gode, du kan si, debatt deltakere.

Ut fra hva informantene oppgir i intervjuene, jobbes det noe med debatt og det rent tekniske rundt denne sjangeren. Fire av informantene uttrykker i intervjuene at de har gjennomført planlagte og strukturerte debatter, gjerne i form av en slags paneldebatt. To av informantene

forteller at de har brukt mye tid på dette arbeidet, mens en informant ikke kan huske å ha arbeidet med dette i det hele tatt. En annen av informantene uttrykker også usikkerhet i forhold til hvorvidt debatt er sentralt for norskfaget, eller om det er andre fag som bør ta hovedansvaret for å lære elevene hvordan man debatterer. Det er også en informant som forteller at det var planen at elevene skulle gjennomføre en debatt, men at tiden ikke strakk til og derfor ble dette heller ikke gjennomført. Videre forteller en av informantene også at det nesten tas for gitt at elevene vet hvordan man diskuterer og argumenterer. En annen informant hevder også at ungdommene er verbale og flinke til å prate, og derfor blir arbeid med muntlighet og det å diskutere, debattere og argumentere, noe forsømt sett i forhold til andre aspekter i norskundervisningen.

6.1.3 Undervisning i argumentasjon

I intervjuene forteller informantene om hva de mener kjennetegner god argumentasjon og hvorfor de mener elevene må få opplæring i dette. En av informantene er opptatt av at god argumentasjon handler om å klare å begrunne meningene sine og overbevise den eller de du snakker med. Informantene forteller også at det er viktig at elevene klarer å holde seg saklige i argumentasjonen, at de klarer å se en sak fra flere sider og at de kan begrunne sine synspunkter.

En av informantene forteller at argumentasjonskompetanse handler om å kunne se en sak fra begge sider, og at det å lære elevene kritisk tankegang er noe av det viktigste vi kan lære elevene våre:

Hvis de klarer å se en sak fra begge sider. Ulemper og fordeler. Så ... Altså at de klarer å vise bredde. For så å trekke ut via argumenter, det vil si hvorfor de mener det ene framfor det andre. At de til og med kan tilbakevise påstander fra en annen side. Og trekke ut, hva mener de selv, på bakgrunn av dette. Da har jeg tenkt at det er bra. Og hvis de også da klarer å bruke ulike typer argumenter. At de ikke bare tar det gode, gamle flertallsargumentet, liksom, men viser til kritisk kildebruk. Da synes jeg det er veldig bra. At refleksjonen kommer inn under det da. [...] Og kritisk tankegang. For det er vel kanskje det viktigste vi kan lære elevene våre, tror jeg. I den verdenen vi lever i dag.

Også en annen informant uttrykker at argumentasjonskompetanse handler om å kunne være saklig og er en viktig ferdighet å inneha i dagens samfunn:

Altså, jeg tenker at det er viktig at du kan uttrykke egne meninger på en saklig og god måte. At du på en måte har mulighet til å si ifra og bli hørt i samfunnet generelt da. Jeg har noen elever som bare sier «vet ikke», og da prøver jeg å si at du må prøve å uttrykke hva, hvorfor, altså, ja ...

At god muntlig argumentasjon handler om å kunne være saklig og begrunne meningene sine er noe også denne informantene mener er viktig for å inneha argumentasjonskompetanse:

Ja, da går vi på det her å være saklig, da. Du kommer jo ikke bort fra det. Og da har jeg brukt sånne ... Du kan ikke bare si at «den filmen der er ræva». For det er jo en sånn måte ungdommene sier det på. Ja, da. Du må du gjerne si det, men da må du også fortelle meg: Hvorfor er den det? Og da er det jo ulike måter å begrunne det synet på. Det har jeg brukt masse. Og det var jo noe av det som jeg tenkte på her. At de kan vise til undersøkelser, ikke sant. De kan vise til ekspertkommentarer. De kan vise til at «flertallet sier jo ...». Så de må ha med den biten der.

Informantene oppgir altså god kjennskap til begrepet argumentasjon og argumentasjonskompetanse. Lærerne er videre opptatt av at elevene skal kunne begrunne meningene sine og se en sak fra flere sider. Enkelte av informantene uttrykker i tillegg at de er opptatt av at elevene skal vise evne til kritisk tankegang, fordi de mener at dette er en viktig kompetanse å inneha i et demokratisk samfunn og i livet generelt.

6.1.3.1 Skriftlig argumentasjon

I intervjuene forteller informantene at arbeid med argumentasjon ofte bunner ut i en skriftlig innlevering, gjerne i form av debattartikkel. Dette begrunnes blant annet med at informantene opplever at en skriftliggjøring av argumentasjon må til for at læreren skal kunne se argumentasjonen i sin helhet.

En av informantene som forteller at de har jobbet mye med argumentasjon, men påpeker at dette arbeidet fortrinnsvis er gjort skriftlig gjennom skriving av debattartikkel og leserinnlegg:

Jeg tenker at de kan se både den ene siden og den andre siden av en sak. Og på vegne av det kan gjøre opp en mening. Vi har jo ikke jobbet så mye med argumentasjon i det muntlige, men vi har jobbet mye med det skriftlig. Der de har skrevet debattartikler og leserinnlegg. Så det jeg syns kanskje var ... Det jeg liksom har opplevd som god argumentasjon da, var liksom de som klarer å presentere saken og argumenterer liksom for og mot, og kanskje bruke andres innlegg. Bruke andre kilder da, for å presentere sitt syn på saken. Så, ja ...

Denne informantene forteller også om at arbeid med argumentasjon fortrinnsvis har vært en del av det å skulle skrive eksempelvis en debattartikkel:

Ja, det ligger vel også på niende trinn, at vi har hatt debatteknikk der. Men altså ... Kanskje mer skriftlig. At vi har hatt debattartikkel. Kanskje ikke så mye muntlig, nei.

En informant forteller først utdypende om ulike typer argumenter som faktaargument og ekspertargument. Så avslutter læreren med å presisere at dette var noe de snakket om, men som bunnet ut i et skriftlig arbeid:

Da hadde vi på forhånd eksempler, som det her med faktaargument, at de kommer da med fakta fra aviser og undersøkelser også videre. Også kan det være ekspertargument, at de kommer med forskning da, ofte. Også er det det her med parallellargument. Også er det det her med fornuftsargument, da. Ja, sånn som at «de fleste mener jo at, og det er jo mest fornuftig at vi bør gjøre slik at». Også er det jo det her med flertallsargument også. «forrige gang så mente jo de fleste at ... Og da bør jo vi også gjøre slik». Så det er liksom ulike måter å argumentere på, da. Vi jobba en del med det muntlig først også bunnet det ut i det skriftlige. [...] En debattartikkel [...]

At arbeid med argumentasjon fører til en skriftlig innlevering er noe også denne læreren forteller og begrunner med at arbeidet må skriftliggjøres for at læreren skal kunne se argumentasjonen:

Ja! Også har vi jo en del sånne fagsamtaler, men ofte så må jeg ta ... Altså, ikke diskusjonen da. Men, ja, for så vidt diskusjonen også. Men på en måte at de må diskutere med seg selv da. I drøftingsoppgaver, eller hvor de argumenterer for en sak da, eller ett syn. Så må jeg rett og slett gjøre det skriftlig for at jeg i det hele tatt skal kunne se om de klarer argumentasjonen da. Om de klarer å bygge opp argumentasjonen, ja.

Informantene forteller om mye undervisning i argumentasjon og forklarer samtidig at denne muntlige undervisningen ofte bunnar ut i en skriftlig innlevering. En av informantene forklarer at man må kunne se om elevene evner å bygge opp argumentasjonen og at det derfor må gjøres skriftlig.

6.1.3.2 Begrunnelser

Informantene oppgir at de mener det er viktig å be elevene begrunne meningene sine i undervisningen. En av informantene forteller at dette handler om å bevisstgjøre elevene og få dem til å reflektere. Derfor forteller også flere av informantene at de er opptatt av å stille oppfølgings spørsmål til elevene og stadig ber elevene begrunne «hvorfor».

En av informantene forteller i intervjuet at læreren synes det er interessant å få høre årsaken til hvorfor elevene tenker som de gjør. På denne måten blir læreren kjent med eleven på en annen måte enn hva som lar seg gjøre gjennom skriftlig tekst, og læreren forteller at elevene derfor også blir bedt om å begrunne hele tiden:

Hele tida. Hvis de har noe de, en kommentar da, hvis jeg spør dem om noe, eller ... Og de sier noe, så prøver jeg liksom alltid å spørre: «Ja, hvorfor tenker du sånn?». For jeg synes det er nyttig å få vite årsaken til hvorfor de tenker som de gjør. [...] Jeg synes det er fint å få dem til å reflektere litt over tankene sine.

En annen informant forteller også om at elevene må komme med begrunnelser i timene, særlig hvis det gjelder faglige tilbakemeldinger til andre elever:

Ja, jeg prøver å liksom ... Ja, hvis de sier noe da: «Ja, dette var bra», det sier de veldig ofte når de hører en muntlig presentasjon, så prøver jeg ofte å spørre: «ja, men hvorfor?». Også prøver de liksom å komme videre: «Ja, jeg synes det var bra fordi hun snakket høyt». Og da er det bare sånn «Ja, ja nå er vi inne på noe!». Så jeg prøver liksom å spille litt videre på, hvorfor svarer du det du gjør? Ja, det er bra, men hva er det som er bra. Og bruke det videre. [...]

To av informantene er veldig opptatt av å be elevene om begrunnelser for påstander i timen og bruker mye oppfølgingsspørsmål i dette arbeidet. Den ene læreren beskriver følgende:

Ja, de må alltid begrunne! Noen blir fryktelig irriterte på meg, men sånn får det bare være. [...] Det er bevisstgjøring hos elevene. De må tenke over at de kan ikke bare slenge ut en påstand. For da er det jo ikke noe argument! De må si hvorfor de mener det de gjør. [...] Vil de nå frem med noe så må de si hvorfor, hvis ikke så kommer de aldri til å få ordet. Og det funker jo ikke.

Den andre læreren forteller at det er viktig at elevene begrunner meningene sine i timen, og hvis ikke elevene selv gir en slik begrunnelse, stiller læreren oppfølgingsspørsmål:

Å ja, ja, ja! Ja. De får ikke lov ... Eller får ikke lov, det høres jo følt ut. Men altså, liksom ... Det er mange som ytrer seg om ting, men da må du jo, ja, si hvorfor gjør du det? Så det er veldig vanlig at jeg gir oppfølgingsspørsmål der jeg spør: Ja, hvorfor det da? Og ... Ja, det er kjempeviktig! De kan ikke liksom bare lire av seg noe.

Når det kommer til å be elevene om begrunnelser for påstander i timene, er det noe denne læreren først har blitt bevisst på de siste årene:

Det har jeg blitt litt mer bevisst på faktisk, de siste par årene. For tidligere så var det liksom sånn at når man nevnte svaret, så var det bare, «ja, ja, det var jo greit nok. [...] Altså jeg stiller litt mer oppfølgingsspørsmål. «Ja, hvordan kan du vite det?» «Kan du begrunne?». Jeg har spurt om det noen ganger. «Kan du begrunne det?». Men det gjorde jeg ikke noe særlig tidligere. Så det er liksom, som du sier, at de tre-fire siste åra har jeg blitt litt mer opptatt av det å kunne argumentere litt, da.

Alle lærerne oppgir i intervjuene at de er opptatt av å be elevene om begrunnelser, for enkelte av informantene framstår det å be om begrunnelse som en helt naturlig og integrert del av deres undervisning. En av grunnene til dette oppgis å være at det handler om å bevisstgjøre elevene og å få dem til å reflektere over egne tanker og holdninger. Dette gjøres ofte ved bruk av oppfølgingsspørsmål, som igjen ofte formuleres med spørreordet «hvorfor». En av

informantene oppgir at det er interessant også for læreren å få vite hvorfor elevene tenker som de gjør. Andre er opptatt av at elevene skal bli sett og hørt i et demokratisk samfunn og derfor må kunne argumentere og begrunne påstander. Dette er noe en av informantene oppgir at kollegaene og læreren på deres skole har blitt mer bevisst på de siste to-tre årene, i likhet med muntlighetsarbeid generelt.

6.2 Retoriske begreper

I intervjuene snakket vi også om bruk av retorikk og retoriske begreper i muntlighetsundervisningen. Informantene forteller om kjennskap til og bruk av appellformene logos, etos og patos. Samtidig forteller de om lite kjennskap til og bruk av andre retoriske begreper i undervisningen. Fem av informantene forteller at de har brukt retoriske begreper, blant annet som redskap for analyse av muntlige og skriftlige tekster.

En av informantene forteller her at de har jobbet en del med retorikk i form av å bruke appellformene logos, etos og patos i taler og debattartikler:

[...] når de gikk i niende så jobbet de med etos, logos og patos i taler, og de har også jobbet med det i debattartikler. Så jeg prøver liksom å bruke det videre. For vi har jo snakket mye om hva det vil si at det er liksom. Hva er det som gjør tekstene pålitelige? Og hva er troverdig? Og at det appellerer til følelsene. Og prøver liksom å trekke det fram, både ved taler og debattartiklene [...]

En annen informant forteller at elevene har fått et frittstående kurs i retorikk og at dette senere skal trekkes fram igjen når elevene skal skrive taler:

Det var faktisk bare et kurs. Og igjen. Nei, det er lite muntlig øving, ikke sant! Mens til våren, da skal de holde og lage egne taler. Og da skal vi igjen da ta opp retorikken som de bare fikk et kurs i nå i vår.

På videre spørsmål om hvilke retoriske begreper elevene ble gjort kjent med gjennom kurset og hvordan de jobbet med dette, forteller den samme læreren:

Ja, bruker etos, logos og patos aller først. Også er vi litt innom kairos. Oi. Det var det jeg kom på nå. Ja, hovedsakelig det. [...] Vi hørte talen. Også fikk de teksten foran seg sånn at de kunne lese den. På skjerm foran seg. Også snakket vi om ... Jo, også jobbet de da med: Hva går på det logiske argumentet, hva går på selveste personligheten og hva går på troverdigheten.

Når jeg spør om kjennskap til retoriske begreper, svarer en annen av informantene at begrepene er noe læreren selv har gjort seg kjent med:

[...] disse etos, logos og patos begrepene, de ble jeg faktisk først kjent med når mine barn, eller ungdommer, gikk på videregående. Så jeg har lest meg opp på det selv, egentlig.

En annen informant som også forteller at elevene har fått undervisning i begrepene logos, etos og patos forteller om bruk av en figur de kaller «Kallemann», for å tydeliggjøre forskjellen på de ulike appellformene:

[...] Så de vet hva det betyr og da har jeg laget en liten «Kallemann» til dem. En liten tegning som er av «Kalle», og han har hjerte og han har øyne og han har liksom helheten også da. Så da har han liksom en sånn etos, logos, patos ... Sånn at det ser troverdig ut, eller høres troverdig ut eller, ja ... Sånn at de kjenner godt til begrepene.

Det er også en informant som forteller at de ikke har benyttet retorikk i undervisningen i det hele tatt, verken i muntlighetsundervisningen eller norskundervisning generelt:

Nei, vet du hva? Det her med retorikk og retoriske virkemidler. Det ... Det har vi ikke jobba noe særlig med. Det er mer det der med ulike måter å argumentere på. Jeg vet at retorikk er veldig viktig i videregående. Ja, dette her med retoriske ... Det har vi ikke ... [...] Nei, vi har heller brukt begreper som dette her med stemmebruk, tempo, pauser, kroppsspråk. [...] Men å bruke selve retorikkbegrepet, det har vært litt sånn ... Ja ... Kanskje noen andre har vært flinke, det vet jeg ikke.

Etos, logos og patos er de begrepene informantene i hovedsak oppgir å ha kjennskap til. En av informantene forteller også om kjennskap og bruk av begrepet kairos. Utover dette bruker informantene ingen andre retoriske begreper i undervisningen og oppgir lite kjennskap til andre begreper. En av informantene forteller også at de ikke har brukt retorikk i undervisningen overhodet. Hvordan informantene har brukt retorikken og appellformene i undervisningen oppgis å være i hovedsak gjennom analyse av tekst og tale.

6.3 Holdninger og opplevelse av kompetanse

6.3.1 Trygghet

I intervjuene var temaet *trygghet* noe alle informantene trakk fram. I spørreundersøkelsen etterspurte jeg lærernes trygghet i undervisningen, men i intervjuene kom det fram at elevenes trygghet i muntlige situasjoner er noe mange av lærerne opplever at kan være spesielt vanskelig eller utfordrende. En av lærerne uttrykker at muntlighetsarbeidet avhenger av hvilken klasse du har og hvor trygge elevene i klassen på hverandre. Sjenerte elever blir også trukket fram som en utfordring av et par av informantene. To av lærerne forteller at både de selv og elevene syns dette er vanskelig, men at det oppleves som lettere hvis elevene blir delt inn i mindre grupper.

Den ene av lærerne forteller at arbeid med muntlighet er viktig for å skape trygghet hos elevene, både i og utenfor klasseromssituasjonen:

Jeg synes det er viktig at elevene skal være trygge, da. Altså jeg tenker litt sånn videre, ikke bare nå skolen. Men også senere i livet deres. At de faktisk kan tørre å stå foran en liten gjeng eller flere, og tørre å si noe. [...] Så trygghet, det synes jeg er viktig, uansett! Sånn om det er muntlighet eller ... Ja, det er kanskje spesielt viktig med muntlighet.

En annen lærer som forteller om at arbeid med muntlighet er både gøy og vanskelig, og at elevene ofte er mer komfortable i mindre grupper:

Jeg synes det er veldig vanskelig. Samtidig er det jo veldig gøy. Men jeg opplever at elevene synes det er veldig vanskelig. Og at de synes det er skummelt og utfordrende og, ja. Ja, de synes liksom det er greit å jobbe med muntlighet i små grupper og snakke sammen og presentere noe for hverandre eller ... Så er det liksom veldig greit i små grupper, men så fort det blir litt flere. Så er det veldig mange som ikke vil, fordi de får litt angst, eller synes det er skummelt.

At elevene ofte er mer komfortable med å presentere bare for læreren eller i mindre grupper, er noe også denne læreren opplever:

Noen jeg hadde i fjor, de hadde ikke prestasjonsangst, men de hadde presentasjonsangst. Og det var jo egentlig et veldig greit ord å bruke, men det var nok ... Det var nok ikke meningen at det skulle være ... At det skulle treffe så bra. Så jeg tror nok at den usikkerheten gjør at det er noe mange kvier seg for. Og fortsatt i dag er det jo mange elever som spør «kan jeg bare ha det for deg?». Og det prøver man jo å legge til rette for. Eller i mindre grupper da. Men jeg tror også det henger sammen med klassemiljø. Den tryggheten for å kunne gjøre det.

Denne informanten opplever også at klasseromskulturen, eller klassemiljøet, kan være avgjørende for muntlighetsarbeidet og at denne kulturen kan variere fra år til år:

Jeg synes det er veldig avhengig av hvilken klasse du har. Jeg begynte med en åttende klasse i fjor. De er veldig lette å ha med å gjøre. De er trygge på hverandre og har vært det fra barneskolen av. Det er nesten sånn at jeg, noen ganger ikke kommer videre, for alle vil si noe. Om de er like saklige og sånn, det er en helt annen sak, da. Men at det er en lett gjeng å ha med å gjøre. Men jeg har hatt klasser der jeg har hatt kanskje to-tre stykker som har vært verbale, mens resten har vært tause og synes det er fryktelig vanskelig.

En annen lærer opplever klassekulturen nå som et problematisk utgangspunkt for arbeid med muntlighet:

Jeg synes det er et vanskelig mål å få gjennomført, ofte. I klassen. Særlig i den klassen jeg har nå, for de er så stille og de er så redd for å si noe som andre kan le av, eller noe sånn.

Alle informantene forteller i en eller annen grad at de synes det kan være utfordrende å få elevene til å bli trygge i ulike muntlige situasjoner. Da spesielt med tanke på å få elevene til å ytre seg foran en hel klasse. Alle informantene forteller i intervjuene at det å få elevene til å

holde en fremføring foran hele klassen er spesielt utfordrende og en av lærerne kaller dette «presentasjonsangst». Også dette med helklassesamtaler oppleves som utfordrende for informantene. Allikevel oppgir flere at de har hatt suksess med å dele elevene inn i mindre grupper eller bare dele klassen i to. Flere av informantene oppgir da at elevene fremstår som tryggere i slike situasjoner. Alle disse sitatene fra intervjuene har til felles at det er i situasjoner der elevene må ytre seg foran en hel klasse som oppleves som utfordrende.

6.3.2 Undervisningspraksis

På spørsmål om undervisningspraksis var jeg, i tillegg til gjennomført praksis, også interessert i informantenes *opplevelse* av eget arbeid med undervisning i muntlighet. En av utfordringene lærerne oppgir, er å få tid til å jobbe grundig med det og at det mangler en felles tradisjon for dette arbeidet. Det å få med de som er sjenerte som personlighet eller utrygge i klassen er også noe som trekkes fram som utfordrende. En av informantene forteller at det er gøy at enkelte elever får anledning til å være kreative og blomstre.

En annen informant liker spesielt godt det spontane elementet i muntlighetsundervisningen og hvordan dette gir rom for å høre elevenes meninger på en litt annen måte enn når de skriver og forteller:

Det som er morsomt er at du får høre alle meningene til elevene på en litt annen måte enn når de bare skriver, for da blir det så spontant. Og det er liksom akkurat det spontane som du liksom kan spille på videre da. Og ta med oppfølgingsspørsmål ... Og det er liksom derfor jeg skulle ønske at elevene var mye bedre på å argumentere og diskutere. For da kunne de liksom plukket opp det her, disse små innspillene uten at det er jeg som må gjøre det.

En annen informant forteller at det kreative aspektet ved arbeid med muntlighet er gøy:

Altså, det som er gøy er at elevene kan være litt kreative og at de kan blomstre litt og at det ikke er noe sånn der at ... At man må på en måte improvisere litt, da. Litt lek også. At man må spille litt også. Ja, det er mer gøy det enn at de sitter og skriver og leser, på en måte. Det blir jo litt mer levende.

Noen av informantene beskrev også andre utfordringer ved muntlighetsundervisningen. Som for eksempel denne læreren som tid og mangel på felles tradisjon for arbeidet gjør det vanskelig:

Utfordringen tror jeg ligger i å legge nok tid til rette for det. Nettopp fordi vi ikke har en felles tradisjon på det. Så utfordringen tror jeg ligger i ... Sånn som i morgen. Vi skal ha en debatt, men hvor mye tid har de faktisk øvd på debatten?

Det å skulle få alle til å delta muntlig er noe denne informantene finner utfordrende:

Ja, det er det. Og det er rett og slett det med å få med alle. De som er sjenerte av personlighet. Usikre på seg selv og dette her. Det synes jeg er ganske utfordrende i undervisningen. [...] Så det er en utfordring det her med å få med alle, synes jeg.

Til slutt oppsummerer denne informanten alt læreren finner utfordrende og gøy med muntlighetsundervisning:

Altså ... Det er jo veldig mange elever som synes det er vanskelig å si noe fritt. Det er veldig trygt å kunne lese opp noe og ha noe fakta. Det er kjempe skummelt for de ... Altså det blir litt personlig. De er veldig redde for å si noe feil og den slags. Så det er veldig vanskelig å få elevene trygge. Noen av elevene. Noen blomstrer jo og synes dette er kjempegøy, men noe vil jo bare ha det i en bitteliten gruppe eller for meg alene. Og det tar jo veldig lang tid.

Informantene forteller i intervjuene at de opplever arbeid med muntlighet både som noe gøy, men også som noe utfordrende. Det lærerne oppgir i intervjuene at de synes er gøy med denne type undervisning er at de får se elevene i spontane situasjoner og blir dermed kjent med elevene på en annen måte enn gjennom skriftlig tekst. Andre forteller at de opplever det som gøy at elevene kan være kreative og at enkelte elever blomstrer når de arbeider med muntlighet. Allikevel opplever også lærerne utfordringer ved denne type undervisning, der tid, felles tradisjoner og trygghet trekkes fram som tre sentrale faktorer. Det å legge nok tid til rette er vanskelig, særlig når man er en lærer i en klasse med opptil 30 elever. Når elevene videre ikke er trygge i slike situasjoner og trenger individuell tilrettelegging krever dette enda mer tid. I tillegg er dette med trygghet utfordrende i den dagligdagse klasseromssituasjonen med helklassesamtaler og lignende. En av informantene forteller også om mangel på en felles tradisjon for muntlighetsarbeid som noe læreren opplever som utfordrende med muntlighetsarbeidet.

6.3.3 Vurdering

På spørsmål om vurdering var jeg interessert i å finne ut av hvordan informantene oppgir at de har vurdert elevene i muntlighet og hvilke muntlige sjangere de har benyttet til denne vurderingen de seneste årene. Noen av informantene forteller at de vurderer muntlig deltakelse i timen og at de som regel kombinerer vurdering av muntlige og skriftlig prestasjoner. Tale og fagsamtale er også to sjangre noen av informantene forteller at de har benyttet for å vurdere elevenes muntlige ferdigheter, Når vi snakker om vurdering oppgir informantene også sjangeren presentasjon/foredrag som den sjangeren de oftest benytter for vurdering av muntlig kommunikasjon.

Om vurdering av muntlighet generelt og vurdering av muntlig deltakelse i timen forteller denne informanten:

Jeg tror at det muntlige, det synes jeg selv har vært vanskelig. Jeg synes det er vanskelig å vurdere elevene. Det går fort litt på skjønn. Hvor god er du til å delta i undervisningen muntlig? Også blir det jo slik at du da sette karakter når det er noen større arbeider som de skal fremføre. Så jeg tror kanskje at mange norsklærere har litt dårlig samvittighet, jeg.

En annen informant forteller også om deltakelse i timen og vurdering av skriftlige og muntlige prestasjoner som del av vurderingen i muntlig:

Altså særlig det der med den litterære samtalen, da. At jeg krysser ut hvis de klarer liksom å ... Sånn som nå da, å fange opp: hva er det med Helmer, altså, de vidunderligste da. Klarer de å fange opp hva «de vidunderligste» er? Og det er klart at da er du oppe på høy måloppnåelse, hvis du klarer det. [...] Men generelt tror jeg kanskje at læreren legger merke til de som svarer, og gir de honnør for at de er muntlige delaktige i klassen. Også de som ikke er så muntlige delaktige. De får jo vist det på prøver da. Skriftlige prøver.

Å kombinere muntlige og skriftlige prestasjoner i vurderingen v muntlighet forteller også denne læreren om:

Jeg har jo vurdert dem, som sagt, i taler. Men jeg har ofte vurdert dem både i muntlig og skriftlig. At jeg på en måte har samkjørt det de skriver og det de sier. Så de har blitt vurdert i både tale og de har blitt vurdert også i debattartikkelen sin, for de skulle presentere den. Også de har ... Om jeg har vurdert dem så mye mer ... Altså, når vi har diskutert litt i klasserommet da, så har det vært litt sånn, kanskje litt mer sånn uformell vurdering, da. Kanskje litt sånn hvor faglige de klarer å være da. Og om vi setter dem opp eller ned. For vi må jo, som sagt, sette karakter.

Tale er en sjanger også en annen informant oppgir at elevene har blitt vurdert i intervjuet. I tillegg forteller læreren om andre vurderingsformer som fagsamtale i smågrupper, helklassesamtale der elevene blir vurdert ut fra deltakelse og hva som blir sagt. Til slutt nevner læreren også vurdering av presentasjon/framføring:

Vi har gruppevurdering ute, i smågrupper. Så er det den vanlige vurderinga jeg snakket om nå til slutt, hvor jeg kan sette av en time og går over litt og noterer litt på klasselista. Også er det sånne vanlige foredrag, en sånn forberedt vurdering.

En siste informant forteller her at elevene kun har blitt vurdert i muntlige foredrag og hvorfor læreren mener det er sånn at bare foredrag har blitt vurdert:

Vurdert muntlig? Det er bare foredrag ... Det er skikkelig kjipt. Foredrag. That's it! [...] Nei, det har ikke vært foretrukket. Igjen tror jeg det ligger tilbake på det at vi ikke har en god nok kultur på muntlighet. Og at vi ikke tør å tenke bredere, da. Som favner mer. Elevene får selyfølgelig lov til ... Du kan rappe frem et budskap. Du kan rollespille det. Du kan sette det opp som en debatt mellom to. De får det. Men hvor mye hjelp får de til det egentlig, da? Det syns jeg vel er et betimelig spørsmål. Og et litt trist spørsmål. Når det ender i et foredrag. En fremføring, ikke sant; «Ja, nå er det fremføring! Nå skal dere vise hva dere kan. Fakta, sammenheng og refleksjon». Ja, nei, det er bare det jeg har vurdert ...

I intervjuene nevner alle informantene foredrag eller presentasjoner i en eller annen grad som metode for vurdering i muntlig kompetanse. Tre av informantene forteller også om at deltakelse i timen er en viktig faktor for deres vurderingsgrunnlag i muntlighet, en informant utdyper dette ved å fortelle at muntlighetsvurderingen fort går litt på skjønn. Fire av informantene oppgir at elevene har blitt vurdert i sjangeren tale. En av de seks informantene forteller også om bruk av diskusjon/debatt som vurderingsgrunnlag i norsk muntlig. Denne informanten understreker i intervjuet at dette var noe de hadde anledning til fordi de hadde en ekstra lærerressurs inne i klassen, som en to-lærer.

6.3.4 Kurs

Mot slutten av hvert intervju fikk informantene spørsmål om hva de eventuelt kunne tenke seg at et kurs i muntlighet skulle inneholdt om de fikk anledning til å delta på et slikt kurs. Flere av informantene uttrykker her et ønske om metodiske tips, da særlig om hvordan få alle elevene til å delta og for å ufarliggjøre den muntlige situasjonen. Noen av informantene ønsket tips om hvordan de kan vurdere elevene i muntlighet og en informant vil gjerne ha kurs i «litt av alt».

En av informantene som ønsker litt metodiske tips forteller:

Ja, jeg tenker jo didaktisk da. Litt mere metoder for å få flere med. Og ikke minst, for å få det litt mer interessant. For mange tenker jo kanskje sånn at norsk muntlig kan være litt kjedelig, og ... Litt sånn der da. Så det hadde vært veldig fint å få litt mere metoder for hvordan vi kan jobbe med det. Og kanskje litt flere videosnutter og litt tips der, da.

Dette er noe en av de andre informantene også kunne tenke seg. Både for elevenes del, men også for å skape en felles kultur for muntlighetsarbeid blant lærerne:

[...] Hvordan motivere elevene til å benytte ulike fremføringsformer. Sånn at muntlighet blir mer levende da. Jeg tror ikke det hadde trengt å være et langt kurs, men jeg tror det mer er et kurs som setter i gang noen prosesser i læreren selv og som gjør noe med en kultur da. Si om en norskseksjon på huset her fikk kurs i muntlig ... I vurdering av muntlighet. Hei, hei, hei. Det hadde vært helt døds Kult! For da skjer det noe med en hel kultur. Og så bobler og syder det i etterkant.

En annen informant forteller at vurdering av muntlighet er noe læreren kunne tenke seg:

Altså jeg ville at det skulle inneholdt det med vurdering. Hvordan, når du sitter med opptil 30 stykker i en klasse, og du skal klare å vurdere muntlighet, eller deltakelse i en diskusjon. Altså de skal delta i en diskusjon og komme med begrunnede meninger. Hvordan skal vi klare å, både lytte til ... Altså, vi klarer det når vi spør en og en, men hvordan skal vi klare det når vi samtidig skal delta i diskusjonen. For det er vel en karakter som jeg tror at er aller vanskeligst å vurdere. Så er det muntlig. Det er det jeg sitter med tilbake. «Oi, muntlig ja!? Ja, hva har vi hatt i muntlig i år». Så er det foredragene også er det ... Men alt har jo tatt utgangspunkt i skriftlig. I skriftlighet. Og det med litteratur, for eksempel. Litteraturhistorieprøver. Det hadde jo vært mye mer allright å ha det muntlig. Å vurdere dem muntlig.

En fjerde informant vil gjerne ha litt av alt, men understreker at arbeid med trygghet og hvordan få elevene trygge i muntlige situasjoner er noe læreren kunne tenke seg aller mest:

Nei, altså ... Litt av alt på en måte. Hvordan få elever til å bli trygge. Hvordan, på en måte, lære seg å snakke uten å ha et manus å klamre seg fast i. Ja ... Nei, jeg er litt usikker egentlig. Men det med trygghet i hvert fall. Mm ... Litt sånn generelt da. Om elever. Hvordan jeg som lærer på en måte skal undervise elevene. [...] Det burde vært litt for alle på en måte ... Men det er det å kunne tørre å si noe. I en samling kanskje. Ufarliggjøre det.

Alle informantene oppgir i intervjuene at de kunne tenke seg et kurs i undervisning i muntlig kommunikasjon. Hva et slikt kurs eventuelt skulle inneholdt varierer. Noen kunne tenke seg et kurs med konkrete metodiske forslag, andre oppgir at vurdering av muntlig kompetanse gjerne kunne vært et hovedtema. En av informantene oppgir et ønske om «litt av alt», spesielt med tanke på hvordan få elevene trygge i muntlige situasjoner og metodiske tips.

6.4 Oppsummering og tolkning av funn

I denne delen vil jeg presentere funnene fra intervjuene i form av en oppsummering og tolkning. Denne presentasjonen og tolkningen vil ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene mine, som er:

1. *Hvordan oppgir norsklærerne at de arbeider med muntlighet generelt?*
2. *Hvordan oppgir norsklærerne at de arbeidet med muntlig diskusjon og argumentasjon?*
3. *Hvordan opplever de selv sin kunnskap og kompetanse på feltet?*

Delkapittelet er videre delt i tre kategorier, som hver tar utgangspunkt i funn fra intervjuene, sett i lys av hvert sitt forskningsspørsmål: *Undervisning i muntlighet, Undervisning i diskusjon og argumentasjon og Lærernes kunnskap og kompetanse*

6.4.1 Undervisning i muntlighet

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan oppgir norske lærere at de arbeider med muntlighet generelt?

Hovedfunn:

- Det jobbes generelt mye med muntlig kommunikasjon, spesielt de siste to-tre årene
- Sjangre som informantene i hovedsak forteller om er: fagsamtale, tale og diskusjon/debatt
- Lytterrollen er noe alle informantene forteller at de er bevisste på og jobber med
- Informantene forteller om ulike kjennskap til og bruk av retoriske begreper

Lærerne oppgir generelt at de jobber mye med muntlig kommunikasjon i klasserommet. Flere av informantene forteller i intervjuene at dette er noe de har blitt mer bevisst på de siste to-tre årene og bakgrunnen for dette er trolig revisjonen av læreplanen i 2013, en lærer forteller også at det kommer av at det må settes en karakter i faget. Det er grunn til å anta at arbeid med muntlig kommunikasjon foregikk i mindre grad for bare noen år siden, enn hva tilstanden i dag tilsier. En av informantene forteller om en opplevelse av at arbeid med muntlighet og muntlig kommunikasjon har blitt nedprioritert, sett i forhold til andre aspekter ved norskfaget. Eksempelvis har skriving, ifølge informanten, fått et større fokus i undervisningen. Det er også variasjon av hvilke sjangre informantene opplyser at de har benyttet for undervisning i muntlighet, men det kommer fram at det er enkelte sjangre som går igjen. Disse sjangrene er tale, fagsamtale og presentasjoner/foredrag, i tillegg til arbeid med diskusjon og debatt som blir behandlet i neste delkapittel.

Fagsamtalen er noe alle informantene refererer til at de har benyttet i en eller annen form og grad. Hvordan de referer til bruk av metoden er ulikt, noe som vitner om en ulik forståelse for hva en fagsamtale egentlig er. En informant forteller at de pleier å bruke fagsamtalen for å diskutere litteratur, en annen informant forteller at fagsamtalen brukes ulikt avhengig av hvilket tema de jobber med. Noen av informantene nevner også begrepet fagsamtale i intervjuene når de snakker generelt om helklassesamtalen. En av informantene understreker også at fagsamtalen ikke er undervisning i muntlighet, men at det er en måte å sjekke faktakunnskapene hos elevene på - gjerne i stedet for en muntlig prøve. Disse forskjellene i synet på fagsamtalen understreker at de intervjuede lærerne har et ulikt syn på funksjonen og hensikten bak fagsamtalen.

Tale en annen muntlig sjanger informantene hyppig oppgir at de har jobbet med, alle informantene nevner sjangeren tale i en eller annen grad i intervjuene. Når lærerne forteller om hvordan de har arbeidet med sjangeren forteller tre av informantene at de har benyttet modellering i undervisningen, uten at de selv benytter fagbegrepet når de snakker om bruk av video- og lydopptak, eller at de selv demonstrerer en tale.

Lytterrollen er noe de fleste informantene oppgir at de har et bevisst forhold til i en eller annen grad. En av informantene forteller at lytterrollen handler om å ha respekt for den som snakker. To av informantene forteller om eksplisitte øvelser for undervisning og trening i hvordan være en god lytter. De resterende informantene forteller at de stadig snakker med elevene om hvordan man opptrer som gode lyttere. Det alle disse har til felles er at de alle forteller eller underviser elevene i hvordan man skal opptre som publikum, eller være en god tilhører. Ingen av informantene forteller at de har undervist elevene i lyttingens reseptive funksjon, og hvorfor de skal lytte eller hva hensikten med lyttingen er.

Når det kommer til kjennskap til og bruk av retorikk i muntlighetsundervisningen, forteller informantene i hovedsak om kjennskap til appellformene, logos, etos og patos. En informant forteller også om bruk av og kjennskap til begrepet kairos. Hvordan retorikken benyttes i undervisningen er noe ulikt, og en av informantene oppgir at de ikke har benyttet retorikk eller retoriske begreper i undervisningen i det hele tatt. De fem informantene som forteller om bruk av retoriske begreper, sier at de fortrinnsvis har benyttet retorikken som utgangspunkt for å analysere skriftlig og/eller muntlig tekst.

6.4.2 Undervisning i diskusjon/debatt og argumentasjon

Forskningsspørsmål:

2.Hvordan oppgir norsklærerne at de arbeider med muntlig argumentasjon og diskusjon?

Hovedfunn:

- Elevene blir undervist i paneldebatt og får teknisk instruksjon
- Elevene er i utgangspunktet verbalt flinke, derfor blir det muntlige og diskusjonen nedprioritert ifølge enkelte informanter
- Informantene viser god kjennskap til hva som kjennetegner god argumentasjon
- Informantene forteller lite om eksplisitt øving og opplæring i muntlig argumentasjon og diskusjon
- Arbeid med argumentasjon gjøres ofte i forbindelse med skriftlig arbeid
- Informantene er opptatt av å be elevene om begrunnelser og begrunner selv hvorfor de mener dette er viktig

I intervjuene forteller informantene om at elevene får opplæring i de tekniske aspektene ved en debatt. Ut fra hva informantene her forteller, ser det ut til at hovedfokuset i denne undervisningen ligger på det tekniske aspektet. Elevene får opplæring i hvordan en paneldebatt foregår, samt en innføring i begreper som tegn for replikk og innlegg, ordstyrer og deltaker.

Når det kommer til det å diskutere forteller en av informantene i intervjuet at det i noen grad tas for gitt at elevene vet hvordan man diskuterer. En annen lærer forteller at ungdommene ofte er verbale og flinke til å prate, noe som trolig fører til at muntlighetsarbeidet og spesielt arbeid med argumentasjon og diskusjon blir noe forsømt i undervisningen. Den undervisningen elevene får i sjangeren diskusjon/debatt ser i hovedsak ut til å foregå ved opplæring i og gjennomføring av helt strukturerte paneldebatter, tatt ut fra den informasjonen informantene gir i intervjuene. Opplæring i det å *diskutere* er det ingen av informantene som forteller om i særlig grad i intervjuene, noe en av informantene begrunner med at det tas for gitt at elevene kan diskutere på grunn av sin alder og at de i utgangspunktet er flinke verbalt.

På spørsmål om hva som kjennetegner god argumentasjon har informantene gode kunnskaper og forteller både om hva god argumentasjon er, men også hvorfor det er viktig å kunne argumentere. En informant mener at det kanskje er noe av det viktigste vi kan lære elevene våre i dag. En annen informant mener det er viktig å kunne si ifra og bli hørt i samfunnet og at man derfor må kunne argumentere. Når det gjelder selve argumentasjonen forteller informantene at det handler om å kunne begrunne meningene sine, se en sak fra flere sider og bruke ulike type argumenter, som ekspertargument og flertallsargument. Noen påpeker også at man i sin argumentasjon må kunne tilbakevise en annens påstand og argumenter. Hvordan undervisningen i argumentasjon foregår, virker å være forbeholdt skriveundervisningen, særlig når det kommer til arbeid med debattartikler og andre lignende sakprosasjangre. En av informantene begrunner dette med at man må kunne se argumentasjonen skriftlig for å klare å se om elevene evner å bygge opp argumentasjonen. Informantene forteller at det er viktig å kunne begrunne påstander, og uttrykker i intervjuene at dette er noe de er bevisst på i timene. Hensikten med dette oppgis å være det å få elevene til å reflektere over egne tanker og holdninger. Spørreordet «hvorfor» blir ofte brukt i denne sammenhengen. Videre oppgir informantene at de gjør dette fordi elevene er nødt til å vite hvorfor de tenker som de gjør, men også at det kan være et nyttig redskap for læreren selv å forstå elevenes tankegang.

6.4.3 Lærernes opplevde kunnskap og kompetanse

Forskningsspørsmål:

3. Hvordan opplever de selv sin kunnskap og kompetanse på feltet?

Hovedfunn:

- En utfordring ved arbeid med muntlighet oppgis å være at noen elever er utrygge i muntlige situasjoner, ofte på grunn av personlige egenskaper eller klassemiljø
- Informantene forteller at de liker det kreative og spontane ved arbeid med muntlig kommunikasjon
- Vurdering av muntlig kompetanse oppleves som krevende
- Informantene forteller at de gjerne skulle deltatt på kurs om muntlighet og argumentasjon, gjerne med «litt av alt»

I intervjuene snakket vi også om hva informantene opplever som morsomt eller som de liker godt med arbeid med muntlighet. I tillegg snakket vi om hva de eventuelt synes er eller kan være vanskelig eller utfordrende. I disse formuleringene ligger også en tanke om at det, gjennom å se om det finnes fellestrekk i hva informantene opplever som gøy eller morsomt og hva informantene opplever som vanskelig eller utfordrende, også kan finne korrelasjoner på hvor kompetansen er sterkere og hvor kompetansen kanskje ikke helt strekker til. I tillegg til hva de fant spesielt vanskelig/utfordrende og gøy/morsomt, ble informantene også spurt om de kunne tenke seg å delta på et kurs der arbeid med og undervisning i muntlighet var temaet og hva de eventuelt kunne tenke seg at et slikt kurs skulle inneholdt. Tanken bak disse spørsmålene var de samme. Ved å avdekke hva informantene ønsker kursing i, kan det kanskje også oppdages fellestrekk ved hva informantene trenger mer kompetanse eller kunnskap i og om?

Det som her går igjen er at informantene forteller om en utrygghet hos elevene, som igjen later til å gjøre lærerne utrygge i sin undervisning og vurdering. Et flertall av lærerne oppgir at de synes det er utfordrende at mange elever er utrygge i muntlige situasjoner, særlig når det gjelder å ytre noe foran eller i klassen. Hva denne utryggheten går ut på ser ut til å handle om elever som er sjenerte av personlighet, eller utrygghet i klassen og lærerne forteller at de selv er usikre på hvordan de best mulig kan gjøre noe med denne utryggheten.

I sin undervisningspraksis oppgir noen av informantene at de de liker spesielt godt med undervisning i og arbeid med muntlighet er det spontane elementet, og det at man lærer elevene å kjenne på en annen måte når de ytrer seg spontant. At det er spesielt morsomt å la elevene være kreative på en annen måte, og de liker spesielt godt at enkelte elever blomstrer

når de får arbeide med muntlige sjangre er også noe som oppgis. En informant uttrykker allikevel at det kan være vanskelig å jobbe med muntlighet fordi lærerne selv ikke har noen felles tradisjon på det. Tid er også et aspekt som blir trukket fram som noe som kompliserer dette arbeidet. Arbeid med muntlighet er ifølge informantene tidkrevende og derfor også utfordrende å få til i praksis.

Lærerne oppgir videre at de i mange tilfeller finner det utfordrende å vurdere elevene i muntlig kompetanse. Mange av lærerne forteller både direkte og indirekte at vurderingen fort går litt på skjønn, der læreren ser på elevenes deltakelse i timen. Ut over at lærerne vurderer elevenes kompetanse i muntlighet ut i fra skjønn i timene, er det i hovedsak presentasjoner/foredrag og tale informantene oppgir at de benytter som sjangre for å vurdere elevene i muntlig kompetanse. I tillegg oppgir en informant å ha brukt fagsamtaler som vurderingsgrunnlag og en informant forteller om bruk av debatt som grunnlag for vurdering i muntlig kompetanse i norskfaget.

For å undersøke hvorvidt informantene opplever at de har nok kunnskap og kompetanse i muntlige ferdigheter, diskusjon/debatt og argumentasjon, fikk de spørsmål om de kunne tenke seg å delta på kurs om undervisning i muntlig kommunikasjon. Videre ble de også spurt hva de kunne tenke seg at et slikt kurs skulle inneholdt. Alle informantene svarte at de gjerne kunne tenke seg et kurs om arbeid med muntlig kommunikasjon. Hva kurset skulle inneholdt var mange av informantene enige om, nettopp dette med hvordan man kan få elevene trygge i muntlige situasjoner var et fellespunkt. I tillegg kom det fram at mange av informantene ønsket metodiske tips, både for undervisningen og vurdering av den muntlige ferdigheten og kompetansen. Det påfallende her, er at ingen av informantene utrykte et ønske om å utvikle en teoretisk forståelse og begrunnelse for egen praksis, med støtte i fagdidaktikk og forskning. Dette til tross for at muntlighet er en av de fem grunnleggende ferdighetene og har et eget hovedområde i læreplanen med tilhørende kompetansemål.

7 Diskusjon og konklusjon

Utgangspunktet for denne oppgaven var å undersøke hvordan norsklærere på ungdomstrinnet operasjonaliserer kompetansemålet der det står at eleven etter 10. årstrinn skal kunne:

- Delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Dette ønsket jeg å finne svar på gjennom å undersøke lærernes egen forståelse og selvrapporterte praksis. Det var på bakgrunn av dette problemstillingen ble formulert:

Hvordan oppgir norsklærere på ungdomstrinnet i Vestfold sin undervisningspraksis og kompetanse i muntlig kommunikasjon og argumentasjon?

Denne problemstillingen har jeg forsøkt å besvare i oppgaven ved hjelp av de tre forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan oppgir norsklærerne at de arbeider med muntlighet generelt?*
2. *Hvordan oppgir norsklærerne at de arbeider med argumentasjon?*
3. *Hvordan opplever de selv sin kompetanse på feltet?*

Disse tre forskningsspørsmålene danner grunnlaget for min innsamling av empiri. En kort oppsummering av hovedfunnene fra spørreundersøkelsen og intervjuene viser som svar på forskningsspørsmålene:

1. Norsklærerne opplever at de *arbeider mer med muntlighet* enn tidligere. I tillegg oppgis arbeid med ulike sjangre som blant annet *fagsamtale* og *tale*. I arbeid med tale trekkes også begrepet *modellering* fram. *Lytterrollen* er også noe informantene forteller at de er opptatt av. Lærerne kjenner til og bruker *retoriske begreper*, men disse begrenser seg i hovedsak til *appellformene*, logos, etos og patos
2. Norsklærerne har god kjennskap til begrepene *argument* og *argumentasjon*. Undervisningen viser seg å være basert i størst grad på *skriftlig argumentasjon* og gjennomføringen av diskusjoner forklares i hovedsak som arbeid med sjangeren *paneldebatt*. Lærerne føler at det å *diskutere* er noe elevene kan, blant annet fordi de er flinke verbalt.
3. Norsklærerne opplever selv at de *kan nok* om undervisning i muntlighet og argumentasjon, men ytrer allikevel at de *ønsker å lære mer*. Respondentene oppga i spørreundersøkelsen at de *føler seg trygge*, men informantene i intervjuene forklarer en utrygghet i muntlighetsarbeid på grunn av at *elevene er utrygge*.

7.1 Diskusjon

Arbeid med muntlig kommunikasjon er utfordrende i form av at muntlighet er kontekstbundet og flyktig. I en talesituasjon opplever vi aldri ordene isolert, de er påvirket av ytre faktorer som kroppsspråk og stemmebruk. I tillegg løftes det fram som en utfordring med arbeid med muntlighet at kommunikasjonen her blir nært knyttet opp til situasjon og person, og dermed blir den som snakker også mer sårbar for potensiell kritikk. Derfor trengs det også en muntlighetsdidaktikk som kan drøfte ulike innfallsvinkler og metoder som er tilpasset muntlighetens vesen (Aksnes, 2016, s. 17).

Didaktikken befatter seg med tre hovedspørsmål: *Hva* som skal undervises og læres (innholdsaspekt), *hvordan* undervise og lære (overføringsaspekt) og *hvorfor* undervise og lære (målaspektet) (Ongstad, 2006, s. 22). For hvilke områder didaktikk virker på, kan det presenteres tre kjerneområder:

- Et teoretisk nivå, eller forskningsnivå, hvor uttrykket refererer til et forskningsområde
- Et praktisk nivå, hvor didaktikken blir praktisert
- Et diskursivt nivå, hvor didaktikken impliserer en referanseramme for faglig dialog mellom lærere og forskere (og andre) (Gunde, 1998:16/Hopman og Riqarts, 1995 i: Ongstad, 2006, s. 22)

Det teoretiske nivået for denne oppgaven ble beskrevet i kapittelet om teori, og var videre det som dannet fundamentet for hvilke spørsmål som ble stilt i undersøkelsene.

Spørreundersøkelsen og intervjuene undersøkte i hovedsak lærernes praktiske nivå, slik de selv opplever det gjennom kunnskap og praktisering. Dette ga også grunnlag for å se nærmere på lærernes diskursive nivå, altså hvilken faglig referanseramme det ser ut til at lærerne har, ut fra den informasjonen som framgår av undersøkelsene. Det er altså dette praktiske og diskursive nivået jeg videre vil diskutere, sett ut fra teorien og forskningen gjort på feltet.

7.1.1 Hvordan oppgir norsklærerne at de jobber med muntlighet generelt?

Hovedtyngden av data innsamlet for dette første forskningsspørsmålet, ble samlet inn gjennom intervjuene. Gjennom intervjuene oppga informantene bruk av flere sjangre for sin muntlighetsundervisning, og de sjangerne som ble hyppigst nevnt var blant annet *fagsamtale* og *tale*. Et annet interessant aspekt for muntlighetsundervisningen var arbeid med *lytterrollen*. Flere av informantene fortalte om arbeid med lytting i intervjuene. Bruk av og kjennskap til retoriske begreper i muntlighetsundervisningen ble etterspurt både i intervjuene og i spørreundersøkelsen, og viste at lærerne har begrenset kjennskap til retoriske begreper.

Fagsamtalen varen av sjangerne informantene i intervjuene hyppig oppga at de har arbeidet med i norskundervisningen. Når informantene utdypet hvordan de har arbeidet med sjangeren framstod det som om de har et lite nyansert bilde av sjangeren og det kan derfor tolkes som at informantene mener at alle samtaler i og om norskfaget, hører innunder sjangeren *fagsamtale*. Teoretisk sett tar fagsamtalen utgangspunkt i et mål, det være seg et ferdighets- eller kunnskapsmål, som igjen skal danne grunnlag for en slags vurdering eller et konkret arbeid (Saabye, 2013, s. 8). Sett ut i fra hvordan informantene forteller om sine tanker om arbeidet med fagsamtalen, ser det ikke ut til at lærerne har et slikt bevisst forhold til sjangeren. På bakgrunn av dette kan det også antas at elevene ikke gjøres kjent med gjeldende sjangerkrav eller forventninger til sin deltakelse i arbeidet fagsamtalen. Her vises også et potensiale for et område der lærerne har behov for bevisstgjøring med tanke på det å diskutere den didaktiske tanken og hensikten bak valg av metode i muntlighetsundervisningen.

Videre var *talen* også en sjanger alle informantene oppga i intervjuene at de har benyttet for arbeid med muntlighet, og det er fortrinnsvis *festtalen* som danner utgangspunkt for arbeid med sjangeren. Hvilke andre taleformer som hører innunder talesjangeren virker informantene lite opptatt av, og muligens også uvitende om – at en tale er synonymt med en festtale later til å være holdningen ut fra hvordan informantene forteller om sjangeren og arbeidet med den. Det er også i forbindelse med arbeid med talesjangeren lærerne fortalte om bruk av *modellering*. De forklarte at de har vist eksempler på taler og selv holdt taler foran elevene og at disse talene videre har vært gjenstand for en samtale om sjangeren og felles analyse i klassen. I disse beskrivelsene var det dog ingen av informantene som brukte begrepet *modellering* eksplisitt. Tanken bak bruken av modellering framstod som bevisst for informantene, som i intervjuene oppga at de var opptatt av at de ønsket å synliggjøre hva som kjennetegner en god tale. Disse tankene er i tråd med de sjangerpedagogiske tankene fra australiaskolen, hvor det blant annet hevdes at en sjanger bør vises og gjøres eksplisitt for elevene (Torvatn, 2009).

Lytting kan nok ikke omtales som en sjanger, men fungerer mer som et aspekt av den muntlige kommunikasjonen. I intervjuene kom også *lytterrollen* opp som emne for muntlighetsundervisningen, mye fordi informantene selv tok opp emnet underveis i intervjuet. Når informantene beskrev sitt arbeid med lytterrollen var det med henblikk på å oppøve elevene i rollen som *tilhører* eller *publikum*. At elevene skal ha respekt for den som snakker og ha et kroppsspråk som gjenspeiler en slik respekt, er noe informantene fortalte at de fokuserer på i forbindelse med lyttarbeidet i undervisningen. Ingen av informantene oppga et fokus på lyttingens reseptive funksjon i den muntlige kommunikasjonen. De fortalte også lite

om den dialogiske hensikten bak lyttingen, og dermed framstår det som at informantene er mer opptatt av at elevene skal høre på den som taler, og ikke lytte som et ledd i sin kommunikasjon og læring (Otnes, 2016). Når lærerne ikke fokuserer på den dialogiske hensikten bak lyttingen, mister den også mye av sin funksjon rent eksplisitt. Lyttingen kan vanskelig benyttes som et verktøy for læring og kommunikasjon, hvis ikke elevene blir bevisstgjort på at de har dette verktøyet og får instruksjoner for hvordan de kan benytte det.

Retorikk, med bruk av og kjennskap til retoriske begreper i undervisningen ble etterspurt både i intervjuene og i spørreundersøkelsen. Lærerne oppga i begge undersøkelsene at de selv mener de har benyttet retorikk i undervisningen i nokså stor grad. Når spørsmålene siden etterspurte hvilke retoriske begreper respondentene og informantene har kjennskap til, oppga et stort flertall god kjennskap til appellformene, *logos*, *etos* og *patos*. Det er få lærere som viste kjennskap til og bruk av andre retoriske begreper, som for eksempel *sylogisme*, *enthymem*, *kairos* og *aptum*. At lærerne har inngående kjennskap til hele det teoretiske feltet retorikk og de tilhørende retoriske begrepene kan trolig ikke forventes, men retorikken er nedfelt i læreplanen, og kan også være fordelaktig å ha kjennskap til for arbeid med muntlig kommunikasjon og argumentasjon. Dette fordi retorikken har et sett med etablerte begreper vi kan nyttiggjøre oss av i norskundervisningen generelt, men også når det kommer til metaundervisningen i muntlig kommunikasjon og argumentasjon helt eksplisitt. Retorikken kan bidra til å tilrettelegge for at muntlig språkbruk kan forbedres gjennom planlegging og bruk av fagbegreper (Bakken, 2009, s. 118). Blant annet begrepsliggjør *kairos* og *aptum* fenomener ved den muntlige kommunikasjonens kontekst som ellers kan være vanskelig å beskrive med ord. Også sylogisme og enthymem gir oss tilgang på fagbegreper for å forklare hvordan argumentasjon kan føres, utover det å presentere en påstand med et argument helt eksplisitt.

7.1.2 Hvordan oppgir norsklærerne at de jobber med argumentasjon?

For å finne ut av hvordan lærerne oppga sin undervisningspraksis for feltet *argumentasjon*, spurte jeg inngående etter dette i intervjuene. I tillegg var det også for feltet argumentasjon hovedtyngden av spørsmålene i spørreundersøkelsen var formulert. Både i intervjuene og spørreundersøkelsen oppga lærerne at de i stor grad underviser i argumentasjon og at de i nokså stor grad har undervist og gjennomført en planlagt og strukturert diskusjon eller debatt.

Slik informasjonen framgår av både spørreundersøkelsen og intervjuene, har lærerne god kjennskap til og kunnskap til argumentet og hvordan bygge opp et argument. Altså bygge opp et argument som en påstand med begrunnelse (Andrews, 1995). Dette gjenspeiler seg

også i lærernes opptatthet av å be elevene om begrunnelser for påstander som oppstår spontant i timene. Dette var noe lærerne i begge undersøkelsene oppga at de i stor grad er opptatt av, og videre fortalte i intervjuene at de gjør som en integrert del av undervisningen.

Ved mer inngående spørsmål om hvordan det undervises i argumentasjon og argumentasjonskompetanse, kom det fram av intervjuene at det meste av undervisning i argumentasjon er forbeholdt *skriftlig arbeid*. Altså at undervisningen rundt argumentasjonen og argumentasjonskompetansen først undervises muntlig, for at elevene siden skal vise sin kunnskap gjennom et skriftlig arbeid. Også i spørreundersøkelsen kom det fram at flere lærere mener de har undervist argumentasjon i skriftlig kommunikasjon, enn hvor mange som oppgir at de har undervist argumentasjon i muntlig kommunikasjon. Det lar seg vanskelig gjøre å skille helt mellom arbeid med muntlig og skriftlig kommunikasjon i undervisningen (Hertzberg, 2003). Allikevel presiseres det for arbeid med argumentasjon, at den muntlige kommunikasjonen tilfører argumentasjonen den umiddelbare responsen, en dimensjon som forsvinner i det skriftlige (Andrews, 1995, s. 7). Og fordi denne umiddelbare responsen er flyktig og kontekstbundet, slik all muntlig kommunikasjon er, så er det min oppfatning at arbeid med å bevisstgjøre de ulike elementene som inngår i en muntlig kommunikasjon også bør gjøres eksplisitt i spesielt stor grad. I sjangerpedagogikken understrekes viktigheten av eksplisitt undervisning og modellering for læring av sjanger, en undervisningsform som videre er bevist effektiv blant annet av Horverak (2016). Slik jeg ser det, bør det også være grunn til å anta at denne eksplisitte undervisningsformen vil ha effekt for undervisning i muntlig kommunikasjon og argumentasjon, da i form av en diskusjon eller debatt.

Arbeid med diskusjon og debatt var av særlig interesse i undersøkelsene, og bakgrunnen for dette var at sjangeren diskusjon/debatt beskrives som den sjangeren der argumentasjonen i særlig grad benyttes som virkemiddel (Børresen et al., 2012, s. 170-171). Vi kan beskrive et enkelt skille mellom sjangrene diskusjon og debatt ved å si at man i en debatt kun er interessert i å fremme egne og gjendrive andres argumenter, mens man i en diskusjon er mer opptatt av å komme fram til en felles løsning, slik det også ble beskrevet i kapittelet om teori (Eemeren & Grootendorst, 2004i; Igland & Sundby, 2012, s. 126). I spørreundersøkelsen var spørsmålene for aspektet *undervisning i og gjennomføring av diskusjon/debatt*, det aspektet der respondentene oppga lavest grad av sikkerhet for kategorien *undervisningspraksis*, noe vi kan se av delindeksen i kategorien. I intervjuene fortalte noen av informantene at de hadde gjennomført en debatt, i form av en paneldebatt med en ordstyrer og en eller flere elever på hver sin side av saken. Og for sjangeren diskusjon var arbeidet nesten ikke-eksisterende slik det framstod av intervjuene. En av informantene hevdet at elevene er så

verbale og derfor tas det også for gitt at de kan diskutere. I Læreplanen for Kunnskapsløftet står det at elevene etter 10. årstrinn skal kunne «delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013). At informantene har jobbet lite målrettet med sjangeren diskusjon samsvarer også med funnene gjort av Hertzberg for 13 år siden (Hertzberg, 2003) og videre for forskningsprosjektet PISA+ (Klette et al., 2008). Begge disse studiene ble kort beskrevet i kapittelet om tidligere forskning, og konkluderte blant annet med at arbeid med diskusjon/debatt og metaundervisning forekom i svært liten grad i norske klasserom (Børresen et al., 2012, s. 35-36; Penne & Hertzberg, 2008, s. 17-19). På bakgrunn av at arbeid med diskusjon og argumentasjon er befestet i et kompetansemål i læreplanen er det også bemerkelsesverdig at informantene oppga slikt arbeid i så liten grad i undersøkelsene. En av årsakene til dette mangelfulle arbeidet kan kanskje finnes i lærernes kompetanse.

7.1.3 Hvordan oppgir norsklærerne sin kompetanse på feltet?

I spørreundersøkelsen kom det fram at et flertall av respondentene har høy faktisk kompetanse. 70 av 71 oppga godkjent lærerutdanning og nesten 80 prosent, eller fire av fem av lærerne, oppga å ha 60 studiepoeng eller mer i norskfaget. Altså har lærerne høy kompetanse sett ut fra den faktuelle informasjonen om utdanning og studiepoeng. Dette ble også gjenspeilet hos informantene i intervjuene, der alle hadde godkjent lærerutdanning og fem av seks informanter hadde 60 studiepoeng i norskfaget.

I spørreundersøkelsen oppga også et flertall av respondentene at de i stor grad *føler seg trygge* på å undervise og vurdere muntlig kommunikasjon og argumentasjon. Det samme inntrykket ga informantene i intervjuene. Samtidig oppga allikevel et stort flertall av respondentene i undersøkelsen, og alle informantene i intervjuene, et *ønske om å lære mer*. Dermed kan det spørres om svarene for at lærerne ønsker å lære mer, ligger i at lærerne her svarer det som er sosialt ønskelig. Til en viss grad kan det nok hende lærerne svarer det som her kan framstå som sosialt ønskelig, eller korrekt for situasjonen fordi det ligger i læreryrkets natur å ønske å lære mer. Allikevel forklares lærernes ønske om å lære mer nærmere i intervjuene, der de blant annet uttrykte at de kan oppleve det som vanskelig å vurdere elevene i andre muntlige situasjoner enn presentasjoner/foredrag. Grunnen til dette kan være antas å være en mangel på et felles fagspråk og en felles referanseramme for muntlighetsarbeidet. Lærerne uttrykte en usikkerhet for hvordan de kan undervise og arbeide med andre muntlige sjangre og argumentasjon, en usikkerhet som kan komme av et mangelfullt metaspråk. Dette stemmer også overens med den faglige uttryktheten Øgreid og Hertzberg (2009) fant at

lærerne hadde, for å snakke om og arbeide med argumentasjonssjangeren i skriftlig kommunikasjon. Samtidig kom det i undersøkelsene fram at elevenes egen utrygghet i muntlige situasjoner kan oppleves som en utfordring for arbeid med muntlig kommunikasjon generelt. Derfor kan det være slik at lærerne selv føler seg trygge på å benytte de sjangrene de selv er godt kjent med, men at de opplever elevenes utrygghet i muntlige situasjoner der ytrer seg foran en klasse som vanskelig, og derfor ønsker å lære mer om hvordan de kan jobbe med å skape en trygghet for elevene i muntlige situasjoner.

7.2 Konklusjon

Innledningsvis presenterte jeg følgende problemstilling:

Hvordan oppgir norsklærere på ungdomstrinnet i Vestfold sin undervisningspraksis og kompetanse i muntlig kommunikasjon og argumentasjon?

Norsklærerne i Vestfold har god faktisk kompetanse, og undervisningspraksisen i muntlighet og argumentasjon oppgis i mine undersøkelser å være bedre og mer variert enn tidligere norske kartleggingsstudier på feltet har vist (Hertzberg, 2003; Klette et al., 2008). Allikevel kommer det fram i funnene fra disse undersøkelsene at lærernes undervisningspraksis i stor grad er basert på et *hverdagsspråk*, noe som tyder på en *manglende teoretisk forankret kompetanse* hos lærerne. Lærerne har altså *behov for et tydelig metaspråk i norsk muntlighet*, et metaspråk jeg mener bør være forankret i teori om argumentasjon, retorikk og metoder for eksplisitt undervisning.

At arbeid med muntlig kommunikasjon kan og bør fundamenteres i arbeid med argumentasjon og diskusjon, har jeg også begrunnet i denne oppgaven gjennom å vise til tidligere forskning som understøtter at arbeid med argumentasjon og diskusjon fremmer læring (Andrews, 1995; Gillies & Khan, 2008; Mercer et al., 2004; Nielsen, 2003; Nystrand et al., 2003; Oliver et al., 2005; Zohar & Nemet, 2002). Teorier om argumentasjon presenterer et sett med etablerte fagbegreper som kan fungere godt som grunnlag for å opparbeide et felles fagspråk og en felles didaktikk for arbeid med muntlighet og argumentasjon i norskundervisningen. Blant annet gir pragma-dialektisk argumentasjonsteori en forståelse av at arbeid med argumentet og argumentasjonen ikke kan, eller bør, skilles i praksis (Eemeren & Grootendorst, 2004; Igland & Sundby, 2012). Retoriske begreper gir ytterlige fagbegreper for å klargjøre hva det innebærer å ha en kontekstforståelse og samarbeidsferdighet i den muntlige kommunikasjonen og argumentasjonen (Andersen, 1995; Bakken, 2009; Kjeldsen, 2006).

Det handler ikke nødvendigvis kun om å gjenkjenne og benytte begreper fra retorikk og argumentasjonsteori, det handler i vel så stor grad om at det må etableres en felles didaktikk for undervisningen. Da trengs en teori for *hva, hvordan og hvorfor* muntlighet og muntlig argumentasjon eksplisitt kan og bør undervises. Et godt grunnlag for etableringen av en slik muntlighetsdidaktikk kan være å benytte teoretisk kunnskap om argumentasjon og retorikk. Bakgrunnen for dette er nettopp fordi det tilfører didaktikken et sett med etablerte begreper som elevene og lærerne kan nyttiggjøre seg i sitt arbeid med å gjøre undervisningen mer eksplisitt. Dette har jeg forsøkt å vise til i oppgaven gjennom å vise til de resultater og funn som framgår av mine undersøkelser, og se disse i lys av tidligere forskning og de teoriene som også ble benyttet for utformingen av undersøkelsene.

I funnene fra spørreundersøkelsen og intervjuene, ser didaktikkens diskursive nivå altså i stor grad ut til å være manglende når det kommer til arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget. Samtidig mangler vi på mange måter en felles referanseramme for å samtale om muntlighet, både på et teoretisk og et praktisk nivå. Førsteamanuensis i norsk, Liv Marit Aksnes (2016), hevder blant annet at det trengs en felles muntlighetsdidaktikk der det drøftes ulike innfallsvinkler og metoder som er tilpasset arbeid med muntlighet (Aksnes, 2016, s. 17). Å definere muntlighet virker tilsynelatende enkelt - alt som sies er jo muntlig. Allikevel har vi behov for nyanseringer, inndelinger og klassifiseringer fordi vi har behov for å skape et felles fagspråk. Et fagspråk der begreper om muntlige sjangre og hvordan disse skal benyttes står sentralt (Børresen et al., 2012, s. 29). For å kunne besvare didaktikkens grunnspørsmål om undervisningens *hva, hvordan og hvorfor*, altså didaktikkens diskursive nivå, må vi videre også ha fagbegreper for å kunne uttrykke svarene for disse spørsmålene.

Resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene indikerer altså at lærerne i hovedsak bruker et hverdagsspråk i sin undervisning i muntlighet, men at dette i liten grad knyttes til et teoretisk rammeverk eller gis en tydelig didaktisk begrunnelse. Dette kom fram i begge undersøkelsene, der graden av sikkerhet sank når bruken av fagbegreper og ytterligere presiseringer økte, som vist i kapittel 5 og 6. For arbeid med argumentasjon og diskusjon/debatt, viste lærerne gjennom begge undersøkelsene at de i teorien innehar gode nok kunnskaper om begrepet argumentasjon, hva det vil si å argumentere og hvorfor det er viktig å inneha argumentasjonskompetanse. I tillegg oppgir en stor del av lærerne at de også underviser i argumentasjon, men denne undervisningen ser ut til å være forbeholdt undervisning som skal bunne ut i et skriftlig arbeid. I didaktiske refleksjoner rundt egen undervisningspraksis bør valgene lærerne tar for sin undervisning forankres i teori, dette som en del av begrunnelsen for *hva, hvordan og hvorfor* et tema skal og bør undervises. Lærerens

oppgitte undervisningspraksis begrunnes ikke med referanser til teori eller med integrerte fagbegreper underveis i intervjuene. Dette kunne ble også tydeliggjort i funnene fra spørreundersøkelsen, der det var en markant nedgang på grad av oppgitt undervisningspraksis når fagbegreper ble inkludert i påstandene. Disse betraktningene stemmer også overens med lærernes egen opplevelse av sin kompetanse – de kan nok, men vil lære mer.

Demokratiseringsprosjektet som LK06 er tuftet på, stiller store krav til både elever og lærere i norsk skole. Skal vi kunne utdanne elever med evne til å delta i samfunnet som demokratiske medborgere, må elevene også inneha evnen til å kunne reflektere kritisk over sine egne, men også andres verdier, holdninger og handlinger. Å inneha en slik kompetanse i kritisk literacy er særlig viktig med tanke på at elevene skal delta som demokratiske medborgere i et postfaktuelt samfunn - et samfunn der sannhet stadig ser ut til å underkjennes og undergraves i den demokratiske debatten.

Denne oppgaven viser tendenser til hvor norsklærernes kompetanse og undervisningspraksis i muntlig kommunikasjon og argumentasjon kan og trolig bør utvikles. En tydeligere teoretisk og didaktisk forankring for arbeidet med muntlighet og argumentasjon ser ut til å være nødvendig for at lærerne i mindre grad skal basere sin muntlighetsundervisning på et hverdagspråk. På bakgrunn av at arbeid med argumentasjon og diskusjon er nedfelt som et eget kompetansemål i læreplanen, og videre som et ledd i skolens arbeid med å utvikle demokratiske medborgere, mener jeg også denne oppgavens relevans kan begrunnes for det norskdidaktiske feltet.

7.3 Tanker om veien videre

Alle studier og all forskning søker å finne svar på ett eller flere spørsmål, dernest bør målet være å åpne for videre studier og forskning. På den måten kan fagfeltet hele tiden utvikle seg og ekspandere. Ved stadig å plassere nye brikker i et puslespill, dannes også et nytt bilde og en utvidet forståelse av motivet for dette puslespillet. Det er videre med bakgrunn i disse tankene om formålet med all forskning og alle studier, at jeg til slutt ønsker å presentere noen tanker om hvordan min studie kan benyttes for å fortsette å bygge på og ekspandere bildet for det norskdidaktiske feltet. I denne studien viste det seg to interessante funn jeg ikke hadde anledning til å undersøke nærmere i denne omgang, men som jeg mener det kan være interessant å bygge videre på for feltet muntlighet og argumentasjon i norskfaget:

Modellering: I min studie kom det fram at lærerne benytter noe modellering i muntlighetsundervisningen, da i form av modellering i arbeid med taler. Lærerne oppga et bevisst forhold til bruken av modellering, men ingen benyttet selv fagbegrepet i intervjuene.

Det kunne her vært interessant å undersøke nærmere hvordan modellering faktisk brukes i muntlighetsundervisningen. En mer eksplisitt studie kunne også her vært gjennomført, for å undersøke bruk av modellering i undervisning i muntlig argumentasjon og diskusjon. For å undersøke dette kan man eksempelvis gjøre en observasjonsstudie, intervensjonsstudie og/eller intervjuer.

Argumentasjon: På bakgrunn av de funnene jeg har gjort i denne studien, om lærernes mangel på fagspråk for å snakke om muntlighet og argumentasjon i undervisningen, mener jeg det også kunne vært spennende å gjennomføre en norsk effektstudie og/eller intervensjonsstudie. Ved å gjennomføre en slik studie, kan man få anledning til å undersøke nærmere hvilken betydning og effekt arbeid med eksplisitt undervisning i muntlig argumentasjon kan ha for utviklingen av elevenes argumentasjonskompetanse. En slik studie kan eksempelvis ta utgangspunkt i australianers sjangerpedagogiske tanker om sjangerundervisning og modellering. Da kan man også se nærmere på hvorvidt en overføring av denne sjangerpedagogiske grunntanken kan være hensiktsmessig for arbeid med eksplisitt sjangerundervisning i *muntlig* kommunikasjon.

Mitt ønske er altså at de resultatene jeg har presentert i denne masteroppgaven, kan fungere som en brikke i puslespillet for feltet norskdidaktikk. Gjennom å presentere noen ytterligere tanker og nokså konkrete ideer for hvordan denne oppgaven videre kan legge til rette for at feltet fortsetter å utvide og utvikle seg, håper jeg også at den brikken jeg her har lagt fram for puslespillet bidrar til å gi et *litt* klarere bilde av feltet. På denne måten kan vi fortsette med det store arbeidet og ansvaret det er å undervise norskfaget på en måte som er relevant for dagens samfunn. Et samfunn som stadig er i endring og som trenger kritiske og demokratiske medborgere.

LITTERATUR

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte*: Rapport 20, NIFU og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <http://www.nifu.no/publications/932246/>.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på -om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. (4. utg.). Cambridge: Dialogos.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Casell Education.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., McGuinn, N., & Robinson, A. (2006). Teaching argumentative non-fiction writing to 7-14 year olds: A systematic review of the evidence of successful practice. Technical report. *Research Evidence in Education Library*. Hentet fra <https://eppi.ioe.ac.uk/reel>
- Aristoteles. (1996). *Retorik*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - Ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Buskerud, S., & Roberg, K. (2014). *Lærerrollen i fagsamtaler - trening av muntlige ferdigheter i et dialogisk klasserom*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Buskerud og Vestfold). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/249513/Buskerud_Simen_2014_Masteropp_gave.pdf.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christiansen, A. (2016). *Alle elevane vart flinkare til skrive*. Hentet 23.11.2016, fra www.utdanningsforskning.no/artikler/
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eemeren, F. H. v., & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of argumentation: the pragma-dialectical approach*.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Freedman, A., & Pringle, I. (1984). *Why Students Can't Write Arguments*. Hentet 23.08.2016, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1754-8845.1984.tb00668.x/abstract>

- Gillies, R., & Khan, A. (2008). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small group work. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 7-27. Hentet fra <http://www.tandfonline.com>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 137-172). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet/Norges forskningsråd.
- Hertzberg, F. (2016). Muntlighet i norskfaget - Hvor er vi nå? *Norsklæraren*(2), 23-29.
- Horverak, M. O. (2016). *Støttende skriveundervisning – en sjangerpedagogisk tilnærming som tar elevers behov på alvor*. Hentet 23.11.2016, fra <https://mayolaughorverak.wordpress.com>
- Iglund, M.-A., & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 123-136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjeldsen, J. E. (2006). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus forlag.
- Kjeldsen, J. E. (2014). Reis deg opp, og gjør din stemme hørt. *Norsklæreren*, 37(1), 28-37.
- Kjeldsen, J. E. (2016). Gi ordet - Til elevene. *Norsklæreren*, 2, 16-23.
- Klette, K. (Red.). (2003). *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet/Norges forskningsråd.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarksrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K., & Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. fra www.uio.no
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. (Red.). (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014: Statistisk Sentralbyrå - Statistics Norway*.
- Løkke, E. (2016). *Donald Trump og det postfaktuelle demokrati*. Hentet 04.12.2016, fra <https://www.civita.no/2016/03/19/donald-trump-og-det-postfaktuelle-demokrati>
- Meld. St. nr. 28. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornying av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359-377. Hentet fra <http://oro.open.ac.uk>

- Mjøen, A.-K. (2013). *Vurdering av muntlige ferdigheter som didaktisk utfordring i norskfaget*. (Mastergradsavhandling, Handelshøyskolen i Trondheim). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/148813/Mj%c3%b8en_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). *Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform*. Hentet 20.11.2016, fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1055/934>
- Nielsen, M. F. (2003). Nytter det? Kan undervisning i talens mikroniveau føre til ændret praksis? I B. Asmuss & J. Steensig (Red.), *Samtalen på arbejde. Konversationsanalyse og kompetenceudvikling* (s. 113-142). København: Samfundslitteratur.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.
- Oliver, R., Haig, Y., & Rochecouste, J. (2005). Communicative Competence in Oral Language Assessment. *Language and Education*, 19(3), 212-222. Hentet fra www.tandfonline.com doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09500780508668675>
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (Red.), *Fag og fagdidaktikk i lærerutdanning* (s. 19-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål -perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på -om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Popper, K. R. (1940). What is Dialectic? *Mind Association*, 49(196), 403-426. Hentet fra http://www.jstor.org/stable/pdf/2250841.pdf?_=1471852824389
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3. utgave* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Saabye, M. (2013). *Muntlig undervisningsvurdering - lærings- og fagsamtaler*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Skjelberg, B. M. (2015). «Hvordan synes du selv det gikk?» - En samtaleanalytisk tilnærming til vurderingssamtaler i norsk muntlig (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Buskerud og Vestfold). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2380283/1/Skjelberg_BM_2015_masteroppgave.PDF.
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk -en grunnbok* (s. 455-471). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Smidt, J. (Red.). (2009). *Norskdidaktikk -ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå der som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-16. Hentet fra <http://www.adno.no>
- Svenkerud, S., Hertzberg, F., & Klette, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in Education*, 1(1), 36-49.
- Torvatn, A. C. (2009). Sjangeropplæring - eksplisitt eller implisitt. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (s. 317-323). Oslo: Universitetsforlaget.
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument. Updated Edition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 20.10.2016, fra www.udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk: Nor1-05*. Hentet 05.03.2016, fra <http://www.udir.no>
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering Students' Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics. *Journal of research in science teaching*, 39(1), 35-62.
- Øgreid, A. K. (2008). Stjålen skrivefrihet? Om argumenterende skriving på ungdomstrinnet. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere* (s. 67-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K., & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases. Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1007/s10503-009-9162-y>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen

Muntlighet og argumentasjon i norskfaget

Utfylling av spørreskjemaet:

Spørreskjemaet består av 25 spørsmål/påstander og det tar ca. 10 minutter å besvare undersøkelsen. De fleste steder skal du krysse av for det eller de alternativene som passer for deg. Dersom ingen av svaralternativene passer helt for deg, ber jeg deg om å velge det alternativet som passer best. Det er viktig at du leser instruksjonen og informasjonen til spørsmålene nøye.

På forhånd takk for hjelpen!

Først ønsker jeg å stille deg noen generelle spørsmål rundt din utdanning og ditt kompetansenivå

1) Har du godkjent lærerutdanning?

- Ja
- Nei

2) Hvilken type lærerutdanning

- Ingen lærerutdanning (NEI på spørsmål 1)
- Førskolelærerutdanning
- Allmennlærerutdanning
- Grunnskolelærerutdanning 1-7
- Grunnskolelærerutdanning 5-10
- Faglærer (3-årig)
- Yrkesfaglærer (3-årig)
- Fagutdanning fra universitet/høgskole og praktiskpedagogisk utdanning, mindre enn 4 år
- Fagutdanning fra universitet/høgskole og praktiskpedagogisk utdanning, 4 år eller mer
- 5-årig integrert lektorutdanning fra universitet/høgskole
- Annet

3) Hva er ditt høyeste utdanningsnivå?

- Lærerutdanning (JA på spørsmål 1)
 - Ungdomsskole/grunnskole
 - Videregående skole med allmennfag/studiespesialiserende
 - Videregående skole med yrkesfag
 - Høgskole/universitet, mindre enn 4 år
 - Høgskole/universitet, 4 år eller mer
-

4) På hvilke(t) trinn underviste du i norsk, skoleåret 2015/2016? (kryss av for hvert trinn du underviste i fjor)

- 8. trinn
 - 9. trinn
 - 10. trinn
 - Jeg underviste ikke i norsk forrige skoleår
-

5) Hvilket læreverk benytter dere ved din skole?

- Fabel
 - Kontekst
 - Nye Kontekst
 - NB!
 - På norsk
 - Annet
-

6) Hvor mye fordypning har du i norsk?

- Ingen
 - Mindre enn 10 vekttall/ 30 studiepoeng
 - Minst 10 vekttall/ 30 studiepoeng
 - Minst 20 vekttall/60 studiepoeng
 - Minst 40 vekttall/120 studiepoeng
 - Minst 60 vekttall/180 studiepoeng
-

7) Har du deltatt/deltar du på noen form for kompetanseheving innen muntlige ferdigheter (ut over grunnutdanning)?

- Nei
- Ja, med vekttall/studiepoeng
- Ja, kurs/etterutdanning

Svar kun på dette hvis ditt svar var "ja" på forrige spørsmål

8) Hva slags kompetanseheving var dette? Spesifiser type kurs/ videreutdanning/ konferanse/ nettverk og omfang

- | | Ingen grad | I liten grad | I noen grad | I stor grad | I svært stor grad |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 9) Når elevene mine kommer med en påstand i timen er jeg bevisst på å kreve en begrunnelse | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

10) Jeg har gjennomført undervisning i hvordan man kan bygge opp argumentasjon, skoleåret 2015/2016

- | | Ingen grad | I liten grad | I noen grad | I stor grad | I svært stor grad |
|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) I skriftlig kommunikasjon | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) I muntlig kommunikasjon | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

-
- | | Ingen grad | I liten grad | I noen grad | I stor grad | I svært stor grad |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 12. Elevene mine har fått undervisning i hvilke elementer et argument kan bestå av, skoleåret 2015/2016 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
-

13) Jeg har i skoleåret 2015/2016 snakket med elevene om hva som kjennetegner god argumentasjon i følgende sjangre

	Ingen grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Diskusjon/debatt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dramatisering/rollespill	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentasjon/foredrag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fagsamtale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ingen grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
14) Jeg har gjennomført undervisning i hvordan argumentasjon og diskusjon(er) bør foregå ved bruk av modellering/eksempler, skoleåret 2015/2016 (bruk av videomateriale, lydopptak eller lignende)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15) Elevene mine har analysert argumentasjonen i denne muntlige sjangeren, skoleåret 2015/2016

	Ingen grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Diskusjon/ debatt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dramatisering/ rollespill	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentasjon/ foredrag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fagsamtale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ingen grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
16) Jeg har gjennomført undervisning i hvordan en diskusjon/debatt bør foregå, skoleåret 2015/2016	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ingen grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
17) Vi gjennomførte en planlagt og strukturert diskusjon/debatt i klassen, skoleåret 2015/2016	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Videre følger noen spørsmål om begreper fra argumentasjonsteori og retorikk

	Ingen grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
18) Jeg har brukt begreper fra retorikken for å lære elevene mine om argumentasjon, skoleåret 2015/2016	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ingen grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
19) Jeg vet hva en syllogisme er	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ingen grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
20) Jeg har kjennskap til de retoriske begrepene kairos og aptum og vet hva disse betyr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ingen grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
21) Jeg har kjennskap til de retoriske begrepene logos, ethos og pathos og vet hva disse betyr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ingen grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
22) Jeg har kjennskap til det retoriske begrepet enthymem og vet hva det betyr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23) Her følger noen påstander rundt din opplevelse av arbeid med muntlig kommunikasjon, argumentasjon og diskusjon i norskfaget, skoleåret 2015/2016.

Kryss av i den ruten som passer best for deg. *Sett kun ett kryss per påstand.*

	Ingen grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Jeg føler meg trygg på arbeid med muntlig kommunikasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg trygg på arbeid med diskusjon og argumentasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har nok kompetanse for å arbeide med diskusjon og argumentasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil gjerne lære mer om diskusjon og argumentasjon for å øke min egen kompetanse på feltet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det er krevende å jobbe med diskusjon og argumentasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid med diskusjon og argumentasjon er en integrert del av min undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg setter tydelige mål for arbeid med og undervisning i diskusjon og argumentasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg trygg på å vurdere elevenes muntlige kompetanse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg trygg på å vurdere elevene i argumentasjon og diskusjoner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vedlegg 2: Godkjenning, NSD



Karianne Skovholt
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap Høgskolen i Sørøst-Norge
Papirbredden - Drammen kunnskapspark, Grønland 58
3045 DRAMMEN

Vår dato: 27.04.2016

Vår ref: 48175 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48175</i>	<i>Muntlige ferdigheter og argumentasjonskompetanse i norskfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Karianne Skovholt</i>
<i>Student</i>	<i>Silje Stokke Beilegaard</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

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

6

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Silje Stokke Beilegaard silje.s.beilegaard@live.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 48175

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet er klarert med ledelsen til de skolene som blir bedt om å delta.

Prosjektet har to deler.

- a) Spørreskjemaundersøkelse. Questback er databehandler for spørreskjemaundersøkelsen. Det er oppgitt imeldeskjema at spørreskjemaundersøkelsen er anonym. Behandling av anonyme opplysninger er ikke omfattet av personopplysningslovens bestemmelser. Personvernombudet forutsetter at det er avklart med Questback at det ikke er mulig på noe tidspunkt å koble besvarelsene til identifiserbare opplysninger som navn, epostadresser eller ip-adresser til den som har besvart. Dersom kobling er mulig, innebærer dette en behandling av personopplysninger. Det må da inngås en databehandleravtale mellom Høgskolen i Sør-øst Norge og Questback, jf. personopplysningsloven § 15. Det må da også gjøres endringer i informasjonsteksten til utvalget, slik at det fremgår at personopplysninger/koblingsnøkkel vil bli slettet ved prosjektslutt.
- b) Kvalitative intervjuer. Informasjonsskrivet til intervjuutvalget er tilfredsstillende utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine retningslinjer for datasikkerhet.

Prosjektslutt er 15.12.16. Innsamlede opplysninger anonymiseres/slettes slik at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår.

Vedlegg 3: E-post til rektorer

Hei,

jeg viser til telefonsamtale torsdag 25.08.16, og ønsker å takke for at du distribuerer denne e-posten videre til alle norsklærere på x ungdomsskole:

Kjære norsklærer!

Mitt navn er Silje Stokke Beilegaard og jeg er norsklærer og mastergradsstudent ved Høgskolen i Sørøst-Norge, avd. Vestfold. I forbindelse med mitt mastergradsprosjekt «*Muntlige ferdigheter og argumentasjonskompetanse i norskfaget*» trenger jeg hjelp fra deg og alle norsklærere på din skole.

Nederst i denne e-posten ligger en lenke til en kort spørreundersøkelse. Målet er å se nærmere på ungdomsskolelæreres kompetanse og undervisningspraksis i muntlig argumentasjon og diskusjon i norskfaget.

Du vil kun bruke i underkant av ti minutter på å besvare undersøkelsen. Den henvender seg til *alle som underviste i norsk skoleåret 2015/2016*, både ordinær undervisning og spesialundervisning (gjelder *ikke* deg som kun underviste i norsk som andrespråk/norsk 2).

Undersøkelsen er generell og helt anonym. Den er også meldt til og godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste).

Frist for besvarelse er fredag 9. september, kl. 24.00.

Lenke: <https://response.questback.com/siljestokkebeilegaard/4rvcuoesjq/>

Har du spørsmål? Kontakt meg gjerne på tlf. 95820926 eller e-post: silje.s.beilegaard@student.hbv.no

På forhånd, tusen takk for hjelpen!

Mvh. Silje Stokke Beilegaard

Vedlegg 4: E-post til rektorer - påminnelse

Jeg sender med dette en påminnelse til alle som deltar i spørreundersøkelsen om muntlighet og argumentasjon i norskfaget (se e-post sendt 29.08.16). Fint om du kan sende denne påminnelsen til alle norsklærere på ungdomstrinnet hos dere.

På forhånd takk for hjelpen!

Kjære norsklærer

Forrige uke mottok du en e-post med lenke til en spørreundersøkelse som omhandler muntlighet og argumentasjon i norskfaget. For at undersøkelsen skal ha en viss validitet, er jeg avhengig av høy svarprosent. Derfor er jeg også veldig takknemlig dersom du tar deg tid til å besvare undersøkelsen – det tar bare ti minutter! Frist for å besvare undersøkelsen er: **fredag 9. september**

Lenke: <https://response.questback.com/siljestokkebeilegaard/4rvcuoesiq/>

Har du allerede besvart spørreundersøkelsen vil jeg takke så mye for hjelpen og be deg se bort fra denne påminnelsen!

Mvh. Silje Stokke Beilegaard

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

Semistrukturert dybdeintervju

Tema:

Muntlighet og argumentasjon i norskundervisningen på ungdomstrinnet

Problemstilling:

Hvordan kan vi benytte kunnskap om lærernes kompetanse og undervisningspraksis i muntlig argumentasjon, som utgangspunkt for diskusjon rundt etableringen av en felles muntlighetsdidaktikk i norskfaget?

Med forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan oppgir lærerne at de arbeider med kompetansemålet om argumentasjon og diskusjon?*
2. *Hvordan opplever de selv sin kompetanse på feltet?*

Form:

Semistrukturert dybdeintervju med en og en informant – totalt seks informanter. Lydopptak og noen notater underveis og etter intervju.

1. Rammesetting (5 minutter):
 - Uformell samtale
 - Informasjon om prosjektet, presentere problemstilling og informasjon om anonymisering
 2. Erfaringer (10 minutter):
 - Overgangsspørsmål
 - Avdekke kunnskap om og kjennskap til innholdet i problemstillingen
 3. Fokusering (30-50 minutter):
 - Nøkkelspørsmål med temaer om;
 - Undervisning i muntlighet
 - Undervisning i argumentasjon
 - Kompetanse/erfaring
 4. Tilbakeblikk (5 minutter)
 - Oppsummering
 - Avklaringer
-

1. Rammesetting (5 min)

- Uformell samtale
- Informasjon om prosjektet og problemstillingen (5-10 minutter)

Jeg har i masteroppgaven min tatt utgangspunkt i hovedområdet «muntlig kommunikasjon» i læreplanen og kompetansemålet der det står at elevene etter 10. årstrinn skal kunne:

delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon

- o Bakgrunn og formål for samtalen
- o Forklar hva intervjuet skal brukes til
- o Avklar spørsmål rundt anonymitet og taushetsplikt - NSD
- o Spør om respondenten har spørsmål eller om noe er uklart
- o Informer om lydopptak, sørg for samtykke til evt. opptak
- o Start lydopptak

2. Erfaringer (ca. 5 min)

- Avklar og ta utgangspunkt i respondentens erfaring med eller kjennskap til temaet (muntlig kommunikasjon og argumentasjon)
 - o Hvilken kjennskap har du til hovedområdet «muntlig kommunikasjon»?
 - o Kan du gi noen eksempler på hvordan du underviser i hovedområdet?

3. Fokusering (30-45 min)

Undervisning i muntlighet generelt:

- o Hva mener du det er viktig å fokusere på i muntlighetsundervisningen?
- o Er det noe du synes er utfordrende med hovedområdet muntlige ferdigheter?
- o Hva slags muntlige sjangre jobber du med i klasserommet? (framføringer, rollespill, diskusjoner etc.)
- o Har du benyttet modellering i undervisningen?
- o Har du brukt begreper fra retorikken i muntlighetsundervisningen?
 - Hvordan/hvorfor ikke?

Undervisning i argumentasjon spesielt:

Hovedområdet «Muntlig kommunikasjon» er delt inn i seks kompetansemål. Der det ene handler om at elevene etter 10. årstrinn skal kunne:

- *delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon*
 - o Ber du om begrunnelse når elevene dine kommer med en påstand i timen?
 - o Har du undervist eksplisitt i kompetansemålet om diskusjon og argumentasjon de siste par årene?
 - o Kan du beskrive en mulig undervisningssituasjon om muntlig argumentasjon og diskusjon for meg?
 - o Er det noe av dine metoder du synes virker som fungerer godt? Eks.?

- Føler du deg trygg på å undervise i temaet muntlig argumentasjon?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva mener du kjennetegner god argumentasjon?
- Hva mener du ligger i det å inneha *argumentasjonskompetanse*?
- Har du brukt begreper fra retorikken for å undervise i argumentasjon?

Kompetanse/erfaring:

- Hvis du skulle ha deltatt på et kurs om muntlighet: hva ville du ønske at det inneholdt?
- Hva liker du best med å undervise i muntlighet?
- Hva liker du minst/hva syns du er vanskeligst?

- I bakhodet hele tiden; Mulige oppfølgingsspørsmål. Be om utdyping.

Hvorfor? Hvordan? Hva tenker du på da? Kan du presisere? Forklar hva du mener med...?

Faktuelle spørsmål:

- Hvor gammel er du?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du? (eks. allmennlærerutdanning)
- Hvor mange studiepoeng har du i norsk?
- Hvor mange års erfaring har du fra læreryrket?

4. Tilbakeblikk (5-10 min)

- Ønsker informanten å legge til noe/ er det noe han/hun har på hjertet?
- Oppsummering av intervjuforløpet og avslutning av opptak
- Avklaringer
 - Informanten vil motta kopi av transkripsjonen og har anledning til å lese gjennom hvis ønskelig?
 - Anonymisering
 - Spørsmål?

Vedlegg 6: Samsvarserklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Muntlige ferdigheter og argumentasjonskompetanse i norskfaget”

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for denne studien er ønsket om å få bedre innsyn i hvordan det jobbes med muntlige ferdigheter i klasserommet, da spesielt med tanke på arbeid med muntlig argumentasjon. Foreløpig problemstilling til prosjektet er «*Hvordan oppgir norsklærere på ungdomstrinnet i Vestfold sin undervisningspraksis og kompetanse i muntlig kommunikasjon og argumentasjon?*». Formålet med studien er altså å forsøke å beskrive hvordan det i norskfaget jobbes med muntlige ferdigheter og argumentasjon på ungdomstrinnet.

Studien er en del av min masteroppgave i norskdidaktikk, som jeg gjennomfører på Høgskolen i Sørøst-Norge (avd. Vestfold).

Utvalget for intervjuene, som du her forespørres å delta i, består av lærere som underviste i norsk i fjor på ulike ungdomsskoler i Vestfold fylke. I tillegg har jeg søkt et utvalg med en viss bredde, hva kommer til utdanning og erfaring fra klasserommet. Utvalget er dermed noe tilfeldig, sett bort fra disse kriteriene.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakerne i studien blir her bedt om å delta på et intervju med en varighet på ca. 45 minutter. Disse intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, for senere å transkriberes.

Spørsmålene i intervjuet vil ikke være av personlig karakter. De vil i all hovedsak dreie seg om hvordan undervisning i muntlige ferdigheter og argumentasjon gjennomføres.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og min veileder på prosjektet som vil ha tilgang til innsamlet materiale mens prosjektet pågår. Lydopptak og notater fra intervjuene vil lagres på privat PC og harddisk som er passordbeskyttet.

Alle deltakere i studien vil bli fullstendig anonymisert i avhandlingen gjennom transkripsjon, så du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Du vil få tilbud om å gjennomlese transkripsjonen for godkjenning i etterkant av intervjuet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.12.2016. Alle lydopptak og identifiserende materiale vil da slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger gitt av deg bli ytterligere anonymisert og/eller fjernet helt fra oppgaven.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Silje Stokke Beilegaard, tlf. 95820926. Veileder til prosjektet er Karianne Skovholt (førsteamanuensis v/ Høgskolen i Sørøst-Norge, avd. Vestfold), tlf. 912 43 036

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, sted/dato)