

Talene det lyttes til

En kvalitativ studie av kvalitetsvurderinger i talekonkurransen
Ta ordet!

Karoline Rage



Masteroppgave i medier og kommunikasjon
Mevi350

Institutt for informasjons- og medievitenskap

Universitetet i Bergen

Våren 2022

Sammendrag

Masteroppgaven omhandler kvalitet i muntlighet, og tar utgangspunkt i en særlig form for muntlighet, nemlig taler i talekonkurransen Ta ordet! Hensikten med oppgaven er å få innblikk i ulike perspektiv på kvalitet i taler i Ta ordet!, og hvilke innsikter dette kan tilføre muntlighet i skolen i generell forstand. Skolens styringsdokumenter vektlegger muntlige ferdigheter som et redskap for læring og utvikling, i tillegg til å fremheve elevenes behov for demokratiske verdier og holdninger. Disse føringene, sammen med retorikkens mulige rolle som teoretisk tilfang ved muntlige ferdigheter, utgjør oppgavens kontekst. På bakgrunn av dette har det blitt gjennomført en kvalitativ studie av et utvalg jurymedlemmer, lærere og elevers oppfatninger, og vurderinger, av kvalitet i taler i talekonkurransen Ta ordet!

I analysen av datamaterialet benyttes en tematisk analyse hvor jeg søker etter fellestrekk ved informantenes beskrivelser av kvalitet. I denne anledningen har jeg anvendt Sune H. Pedersens teori om «Functional Goodness Intuition», og hvordan en forståelse for funksjonsperspektivet informantene inntar i møte med kommunikasjonen, preger hvilke vurderingskriterier for kvalitet som gjør seg gjeldende. I analysen har jeg også vektlagt teori om internt og eksternt aptum, da jeg så et samsvar mellom informantenes perspektiv på funksjon av talene, og hvilke faktorer de anvendte i sine beskrivelser av kvalitet.

Analysen av datamaterialet viser at informantene skifter mellom to funksjonsperspektiv i sine beskrivelser av kvalitet. Ved det ene funksjonsperspektivet ser en på talene som en anledning til å vise tillærte evner, og vurderer kvalitet ut ifra interne faktorer ved aptum. Ved det andre funksjonsperspektivet vektlegger en at talen skal gjøre noe med verden, og vurderer kvalitet ut ifra eksterne faktorer ved aptum. Analysen legger frem eksempler fra begge tilnærmingene, og viser hvordan en kan se på perspektivene som to sider av kvalitet ved en tale. Analysen påpeker også hvordan informantene veksler mellom funksjonsperspektivene og hvilke kvalitetskriterier, topoi, som går igjen i deres beskrivelser.

Funnene fra analysen gir innsikt i de ulike informantgruppenes tilnærminger til kvalitet i taler i Ta ordet!-konkurransen. Den viser også hvordan informantene ser ut til å ha vansker med å eksplisitere kriterier for kvalitet ut ifra de eksterne faktorene, da disse er bundet av det situasjonelle ved den konkrete retoriske situasjonen. Analysen bidrar med relevante innsikter for arbeid med taler og muntlighet i skolen, og belyser også noe av utfordringen ved undervisning i det situasjonelle ved muntlig kommunikasjon. Sistnevnte tydeliggjøres spesielt i møte med skolens behov for eksplisitte vurderingskriterier.

Forord

Og der var plutselig det hele over. Ti måneder med hardt arbeid, tidvis stor frustrasjon, noen tårer og tilegning av en mengde ny kunnskap har passert, og jeg sitter i dag igjen med en ferdig skrevet masteroppgave innenfor medier og kommunikasjon, med en fordypning i retorikk.

Jeg har i alle år fått høre at det å skrive master er en reise, og jeg skjønner nå hva de mener. Arbeidet med oppgaven har ikke bare gitt meg nye innsikter og kunnskap innenfor feltet jeg har studert, jeg har også opplevd personlig vekst. Jeg har lært meg selv enda bedre å kjenne, utviklet nye ferdigheter, utvidet horisonten min og ikke minst fått erfaring med å både møte og trosse tilsynelatende umulige hindre. Som jeg ved flere anledninger har sagt til veilederen min, ved et etterlengt gjennombrudd i oppgaven: «Hvis en slår hodet nok ganger i veggen blir det til slutt hull, og en vil kunne se gjennom. Men det medfører litt hodeverk på veien». I den anledningen ønsker jeg å starte med å takke veilederen min Jens E. Kjeldsen. Takk for at du gjennom hele prosessen har hatt troen på meg, veiledet og utfordret meg, delt de kloke tankene dine, brydd deg og ikke minst sett potensialet i meg. Uten deg hadde ikke oppgaven nådd de samme høydene som den har.

Videre vil jeg takke Fritt Ord for stipend, informantene som har stilt opp til intervju, retorikkgruppen ved UiB som har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger, Anne-Grete Kaldahl for faglige diskusjoner og god støtte, alle som har hjulpet med konstruktive tilbakemeldinger og korrekturlesing, og ikke minst medstudentene på masterlesesalene.

Jeg ønsker også å takke min fantastiske Bergen-familie som alltid stiller opp, tar meg med på joggetur, inviterer på middag og gir raust av omsorg og gode ord. Jeg hadde ikke kommet meg gjennom dette uten dere.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke min fantastiske familie for deres oppmuntrende ord, utallige telefonsamtaler, middagsleveringer, oppmuntrende post-pakker, engasjement, tålmodighet, omsorg og en evig tro på alt jeg kan få til. Dere er de beste.

Karoline Rage

Bergen, 28. mai 2022

Innholdsfortegnelse

1.0	<i>Innledning</i>	1
1.1	Samfunnsmessig kontekst	1
1.1.1	Ta ordet	2
1.2	Oppgavens problemstilling	3
1.3	Oppgavens videre struktur	4
2.0	<i>Bakgrunn og tidligere forskning</i>	6
2.1	Muntlige ferdigheters inntog i norsk skole.....	6
2.2	Muntlighet.....	7
2.3	Praksis rundt opplæring i muntlige ferdigheter	9
2.4	Ulike perspektiv for opplæring i muntlige ferdigheter	11
2.4.1	Relevante perspektiv fra «oracy»- og retorikktradisjonen.....	11
3.0	<i>Teori</i>	15
3.1	Retorisk tradisjon og muntlige ferdigheter	15
3.2	Demokratisk medborgerskap, muntlige ferdigheter og retorikkens rolle.....	16
3.3	Retorisk syn på kvalitet i kommunikasjon	17
3.3.1	Hjelpemidler for å oppnå kvalitet i taler og kommunikasjon	21
3.4	Oppsummering av den teoretiske fortolkningsrammen	25
4.0	<i>Metode</i>	27
4.1	Kvalitativ eksplorerende tilnærming	27
4.2	Kvalitative forskningsintervju	28
4.3	Gjennomføring og bearbeidelse av intervju	31
4.4	Analyseprosessen	33
4.4.1	Analysens oppbygging og struktur	35
4.5	Etiske betraktninger	36
4.6	Metodiske refleksjoner.....	36
5.0	<i>Analyse og resultat</i>	39
5.1	Kvalitetsvurdering etter interne faktorer	40
5.1.1	Sentrale moment fra kvalitetsvurdering etter interne faktorer	48
5.2	Kvalitetsvurdering etter eksterne faktorer.....	51
5.2.1	Sentrale moment fra kvalitetsvurdering etter eksterne faktorer.....	62
6.0	<i>Oppsummering og diskusjon</i>	64
6.1	Oppsummering og avsluttende diskusjon	64
6.2	Demokratisk dannelse, retorikk og muntlighet i skolen.....	68
7.0	<i>Videre forskning og avslutning</i>	71
7.1	Avrundning	72
	<i>Litteraturliste</i> :.....	74
	<i>Vedlegg</i>	79

1.0 Innledning

1.1 Samfunnsmessig kontekst

Denne masteroppgaven utforsker kvalitetsbegrepet i muntlighet og den retoriske talekunsten i norsk skole. Men hva er kvalitet? Spørsmålet er så og si umulig å svare på, spesielt slik det er formulert nå. Det kommer nemlig an på. Konteksten, situasjonen og perspektivet en inntar er blant annet faktorer som vil påvirke denne vurderingen. For å presisere ytterligere kan jeg formulere spørsmålet: hva er kvalitet i muntlighet? Vi oppholder oss åpenbart fortsatt på et vidt territorium. Begrepet muntlighet rommer så mangt, og ulike former for muntlighet vil føre med seg ulike former for vurderinger av kvalitet. Likevel vurderer vi hele tiden kvalitet i muntlighet i skolen. Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene skolen skal legge til rette for utvikling av gjennom hele utdanningsløpet, og preger undervisningen på tvers av alle fag. Begrepet *grunnleggende ferdigheter* blir i den overordnede delen av læreplanen definert som «nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse», og beskrives som ferdigheter som vil utruste elevene for læring og utvikling i generell forstand (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Muntlige ferdigheter innebærer evnen til å skape mening gjennom å tale, lytte og samtale, og blir omtalt som «en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte.» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved vurdering av elevene i muntlige ferdigheter, blir det sett på deres evner til å forstå, utforme, kommunisere, lytte, reflekterer og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Den muntlige ferdighetens aktualitet blir også fremmet ved skolens oppdrag i å danne aktive demokratiske medborgere, som har evnen til å påvirke gjennom å ytre seg (Aksnes, 2007, s. 13). Som det kommer frem i den overordnede delen av læreplanen, er et av de sentrale oppdragene til skolen å sørge for at elevene får den kompetansen de trenger for å bli demokratiske medborgere som bidrar i videreutviklingen av demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Også Anne-Grete Kaldahl (2020b) påpeker hvordan muntlige ferdigheter er sentrale i utviklingen av demokratiske medborgere, da elevene i møte med demokratiet og samfunnet vil ha behov for å mestre å kommunisere både godt og effektivt. Forskning viser derimot at det er tendenser til mangel på faglig tyngde ved undervisning i, og vurdering av, muntlige ferdigheter, og at praksisen ikke samstemmer med læreplanens fastsettelse av muntlige ferdigheter som likevektig med de andre grunnleggende

ferdighetene (Kaldahl, 2020b, s. 36; Svenkerud et al., 2012, s. 44–47). Sigrun Svenkerud (2013a) og Kaldahl (2020b) kommenterer hvordan det i norsk skole er mangel på passende kvalitetskriterier for muntlighetsopplæringen, og at det er behov for en tydeligere praksis på feltet. I denne anledningen har flere argumentert for at retorikken kan være et passende tilfang for den muntlige ferdigheten (Aksnes, 2007; Bakken, 2014; Kaldahl, 2020b; Lindhardt, 1998; Penne et al., 2020; Svenkerud, 2013a; Svenkerud et al., 2012).

Læreplanens vektlegging av demokratisk danning, og ferdigheter innenfor muntlig kommunikasjon og formidling, er bakgrunnen for at Jens E. Kjeldsen, sammen med Retorikkgruppen ved Informasjons- og medievitenskap på Universitetet i Bergen, har utviklet og organisert den nasjonale talekonkurransen *Ta ordet*. Kjeldsen (2016) påpeker viktigheten av å lære elevene i dagens skole å mestre taleevnen og utvikle tilhørende retoriske ferdigheter. Konkurransen har som mål å forme ungdommer til å bli aktive medborgere i samfunnet, slik at de skal kunne være med å påvirke og deretter også utvikle det videre. Konkurransen går ut på å gi elevene trygghet i egen stemme, og tro på at en kan tilføye samfunnet viktige perspektiv (Kjeldsen, 2016, s. 21–22, 2020b, s. 24–25). *Ta ordet*-konkurransen kan dermed regnes som et bidrag i arbeidet med å utvikle muntlige ferdigheter hos elevene, og i å skape en forståelse for hvilke behov og føringer som ligger til grunn for å oppnå vellykket muntlig kommunikasjon.

Konkurransen *Ta ordet* byr seg som et spennende bakteppe for å studere hvordan vurdering av muntlig kvalitet kan foregå i praksis. *Ta ordet* er en konkurranse hvor en særlig form for muntlighet, nemlig talen, blir vurdert av en jury som bedømmer kvalitet. Også i dette tilfellet har det blitt reist spørsmål om hva som bør regnes som kvalitet, og da spesifikt hva som er passende vurderingskriterier for kvalitet i en talekonkurranse som involverer elever. Debatten har blant annet vært preget av i hvilken grad talers personlige erfaringer og karakter skal bedømmes i en konkurranse som baserer seg på taler fra skoleelever (Hobbelstad, 2020; Kjeldsen, 2020c, 2021). Debatten eksemplifiserer noe av det Kaldahl og Svenkerud påpeker om mangel på tydelige føringer for å vurdere kvalitet i muntlighet i skolen, og hvordan det er uenigheter om gjennomføring av dette i praksis.

1.1.1 Ta ordet

Konkurransespektet ved *Ta ordet* går ut på at elever i videregående skoler konkurrerer om å holde den beste talen. Konkurransen er som tidligere nevnt utviklet, og organisert, av Retorikkgruppen ved Informasjons- og medievitenskap på Universitetet i Bergen, og er et bidrag i tråd med universitetets samfunnsoppdrag. Målet ved konkurransen er å skape en

anledning hvor lærere og elever får erfaring med muntlig formidling og retorikk i praksis (Kjeldsen, 2016). Videre er også formålet å «styrke den retoriske bevisstheten og kompetansen i skolen og i samfunnet generelt.» (Kjeldsen, 2016, s. 22).

Konkurransens gang baserer seg på at lærere fra skolene som har meldt seg på konkurransen innledende deltar på en workshop arrangert av Universitetet i Bergen, hvor de får innføring av en retoriker i retorikk og talekunst. I denne anledningen får de også tilbud om en undervisningspakke de kan velge å ta i bruk i klassene. Deretter gjennomfører de deltakende skolene et opplegg hvor elevene lager egne taler, og det holdes en intern konkurranse hvor det kåres en skolevinner. Disse skolevinnerne får delta i en workshop arrangert av Universitetet i Bergen hvor de får kursing i retorikk, tilbakemelding på talene sine og holder talen foran en mindre gruppe. Et utvalg av elever med de beste talene får hver sin personlige mentor, og et opplegg på universitetet hvor talene videreutvikles og forbedres, før de deltar i finalen som avholdes på Universitetet i Bergen (Kjeldsen, 2016, s. 22).

Flere av utfordringene som har blitt introdusert i kapittel 1.1, om muntlighet og vurdering av kvalitet, er også aktuelle ved konkurransen. Med tanke på at Ta ordet er en konkurranse hvor man skal velge ut den beste talen, vil det naturligvis også involvere en form for vurdering. I denne anledning er det valgt ut en jury som består av fire jurymedlemmer med ulik bakgrunn innenfor kommunikasjon. Disse skal vurdere talene med utgangspunkt i en dommerveiledning som har blitt utformet til konkurransen. I dommerveiledningen vektlegges det at talene skal vurderes ut ifra om de bidrar til en form for forandring, da spesifikt i form av ord som fører til nye perspektiv og innsikt (Vedlegg1). Denne beskrivelsen holder seg tett på en vurdering av talens funksjon som at den skal forsøke å gjøre noe med verden. Selv med dette som formål, består mange av de gitte kriteriene av interne faktorer som tydelig mål, gode argumenter, formålstjenlig disponering, godt utformet språk og en god formidlingsteknikk (Vedlegg1), noe jeg kommer til å utdype i analysen. Vi ser allerede her, og som jeg kommer til å komme tilbake til, at det er lettere å sette eksplisitte kriterier for vurdering av taler basert på interne faktorer enn de eksterne, som omfatter det situasjonelle ved en tale. Dermed er Ta ordet-konkurransen særs aktuell som utgangspunkt for forskning på vurderinger av kvalitet i muntlig kommunikasjon.

1.2 Oppgavens problemstilling

I møtet mellom tematikkene kvalitet, muntlighet og retorikk er det flere problemstillinger som reises, da området kan belyses fra ulike ståsteder. Oppgavens utgangspunkt baserer seg på en

forskningsinteresse innenfor kvalitet og muntlig formidling, og dilemmaet ved muntlighetens struktur. I denne anledningen henviser jeg til spørsmålet om hvordan en kan undervise elever i, og gi en forståelse for, det situasjonelle. Da muntlighet er et bredt felt, som bringer med seg ulike perspektiv på kvalitet, har jeg valgt å avgrense oppgaven til å se på kvalitet i talesjangeren i anledning talekonkurransen Ta ordet. Konkurransen er et interessant og spesifikt tilfelle hvor det foregår en vurdering av kvalitet i muntlighet. Dermed gjør den seg også som et godt tilfelle for videre forskning, da konkurransen skjer i samarbeid med norske skoler og innebærer en faktisk vurderingssituasjon. Konkurransens oppbygning og rammer fører til at det er mulig å få flere perspektiv på kvalitet i Ta ordet-taler, noe som også vil gi interessante perspektiv for vurdering av kvalitet i muntlighet i generell forstand.

På bakgrunn av skolens styringsdokumenter, tidligere forskning på muntlighet i norsk skole, og konkurransen Ta ordet, har jeg formulert følgende problemstilling som videre vil bli undersøkt i oppgaven:

Hva oppfattes som kvalitet i en tale i talekonkurransen Ta ordet?

For å konkretisere problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål som vil bli tatt i bruk i analysen av det innsamlede datamaterialet: *Hvilke funksjonsperspektiv og topoi for kvalitet fremtrer ved intervju om taler i talekonkurransen Ta ordet?*

For å belyse oppgavens problemstilling skal jeg, ved hjelp av kvalitative forskningsintervju, se nærmere på ulike oppfatninger av kvalitet hos fire jurymedlemmer, tre lærere og tre elevgrupper som har deltatt i konkurransen. Her skal jeg særlig se på deres oppfatninger av kvalitet i taler i talekonkurransen Ta ordet, og vurderinger og forklaringer som ligger til grunn for deres perspektiv. Med hensyn til skrivepraktiske årsaker vil det i oppgaven bli henvist til Ta ordet! uten utropstegn.

1.3 Oppgavens videre struktur

Innledningsvis har jeg beskrevet oppgavens samfunnsmessige kontekst, og hvorfor jeg har valgt å benytte konkurransen Ta ordet som utgangspunkt for å studere vurdering av kvalitet i muntlig kommunikasjon. I det neste kapittelet gjør jeg rede for muntlighet som en sentral ferdighet i den norske skolen, samt gir et innblikk i tidligere forskning på muntlighet og sentrale problemstillinger på feltet. Det vil også bli presentert forskning som argumenterer for retorikkens rolle i skolens arbeid med muntlige ferdigheter. Her er det flere forskere og teoretikere som blir trukket frem, men det er blitt lagt vekt på forskningsarbeid utført av Jan

Lindhardt (1997, 1998), Liv Marit Aksnes (2007, 2016), Sigrun Svenkerud (2013a, 2013b) og Anne-Grete Kaldahl (2019, 2020b, 2020a, 2022).

I kapittel 3 presenterer jeg et teoretisk grunnlag for retorisk kvalitet, og retorikkens rolle i opplæring i muntlige ferdigheter og demokratisk dannning. Her vil jeg innledende gi en beskrivelse av den retoriske fagtradisjonen, og hva fagfeltet er opptatt av, før jeg går videre inn i en drøfting av retorikkens rolle i folks daglige liv, med et spesielt blikk på fagtradisjonens rolle i utviklingen av demokratiske medborgere. Videre vil oppgaven gjennomgå ulike perspektiv på retorisk kvalitet i kommunikasjon, før leseren avslutningsvis blir forberedt på hvordan den teoretiske fortolkningsrammen vil bli tatt med videre inn i oppgavens analyse og diskusjon.

I kapittel 4 beskriver jeg de metodiske valg som er tatt med henblikk på problemstillingen og det innsamlede datamaterialet. Her redegjøres bakgrunnen for valg av kvalitativ eksplorerende tilnærming, valg av informanter, valg av analytisk tilnærming til datamaterialet, etiske betraktninger ved forskningsprosessen, i tillegg til en gjennomgang av metodiske refleksjoner. Analysen av datamaterialet tar utgangspunkt i problemstillingen, med tilhørende forskningsspørsmål. Her presenteres to ulike funksjonsperspektiv informantene inntar og tilhørende kvalitetsvurderinger informantene gjør seg i møte med taler i talekonkurransen Ta ordet. Disse funnene legges frem i kapittel 5. I kapittel 6 samles trådene fra analysen i en oppsummerende presentasjon av analysens funn, før jeg trekker disse videre inn i en diskusjon rundt betydningen av det situasjonelle ved muntlighet, og retorikkens rolle i elevenes utvikling til å bli demokratiske medborgere. Avslutningsvis skisserer jeg i kapittel 7 noen spørsmål for videre forskning, sammen med avsluttende refleksjoner for arbeidet med å gi elevene gode redskaper innenfor muntlig kommunikasjon og formidling.

2.0 Bakgrunn og tidligere forskning

2.1 Muntlige ferdigheters inntog i norsk skole

På slutten av 1900-tallet kom muntlighet gradvis mer inn i læreplanen i den norske skolen. Bakgrunnen for vektleggingen av muntlig formidling var blant annet hvordan ferdigheten legger et grunnlag for læring og utvikling i alle fag gjennom hele utdanningsforløpet (Aksnes, 2016, s. 18–21; Kverndokken, 2016, s. 6). Å utvikle muntlige ferdigheter skulle innebære en systematisk trening i ferdigheten, samtidig som at en skulle skape en «metaspråklig bevissthet om språkets ulike roller og funksjoner» (Aksnes, 2016, s. 21–22). Ferdigheten fikk enda større plass i læreplanverket på starten av 2000-tallet. Da ble muntlige ferdigheter innført som en av de fem grunnleggende ferdighetene som skulle vektlegges i all undervisning i skolen.

Innføringen av ferdighetene kom som en reaksjon på norske elevers resultater på en internasjonal måling av ulike ferdigheter, hvor de norske elevene scoret dårligere enn forventet. Målingene, kjent som PISA-undersøkelsene, fikk stor oppmerksomhet både av politikere, pedagoger og mediene, og en innvirkning på utviklingen av norsk skole (Hallås et al., 2009, s. 20). De grunnleggende ferdighetene ble tatt inn i skolen sammen med læreplanen LK06, og deres posisjon begrunnes med at de er «nødvendige verktøy for læring og utvikling innenfor de aller fleste fag- og livsområder» (Hallås et al., 2009, s. 30). Ferdighetene er også viktige for «utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I overordnet del av læreplanen står det at skolen har et ansvar for å både danne og utdanne elevene. Danningsprosessen skal bidra i å utvikle hele mennesket, og har «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Denne danningsprosessen skal gi elevene et godt grunnlag for deltakelse i samfunnet og livet generelt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8–9). Danning kan sees på som en livslang prosess i å forme mennesket, og skjer i individets møte med omgivelsene. Selve danningsprosessen består av å utvikle erfaringer, forståelse og holdninger (Løvlie, 2003, s. 17; Solerød, 2012, s. 12–17; Ulvik & Sæverot, 2013, s. 40). Opplæring i de grunnleggende ferdighetene er dermed også en sentral del av skolens danningsoppdrag (Meld. St. 30 (2003-2004)).

Vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene ble brakt med videre inn i det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, som har som mål å løfte undervisningsarbeidet i den norske skolen, og sørge for en bedre grunnutdanning hvor elevene lærer mer og på en bedre måte (Kunnskapsdepartementet, 2019). I perspektiv av at samfunnet endrer seg raskt, har den

nye fagfornyelsen lagt vekt på å ruste barn og unge for fremtiden. De nye læreplanene vektlegger dermed å lære å lære, da dette vil ruste elevene for læring gjennom hele livet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Utdanningsdirektoratets rammeverk for de grunnleggende ferdighetene beskriver dem som verktøy som vil gjøre det mulig for elevene å vise sin kompetanse, delta i utdanning og samfunnet og for personlig utvikling. Utviklingen av de grunnleggende ferdighetene skal være gjennomgående for hele grunnopplæringen, og er dermed integrert i kompetansemålene på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ferdigheten om å kunne uttrykke seg muntlig, som blir diskutert i denne oppgaven, baserer seg på fire ferdighetsområder eleven trenger å mestre. Den ene ferdigheten er at elevene må kunne lytte til og forstå muntlig tekst, og deretter mestre å vurdere tekstens innhold med respekt for avsenderen. Videre må eleven kunne utforme muntlig tale ved hjelp av ulike uttrykksmåter for å gjøre seg forstått. Eleven har også behov for å mestre det å uttrykke meninger ved å tilpasse teksten til både mottakeren og anledningen, og kunne drøfte problemstillinger rettet mot ulikt innhold. Avslutningsvis omfavner også muntlige ferdigheter å evne reflekterende aktivitet sammen med å kunne vurdere og respondere i både forberedte og spontane samtaler. Til disse fire ferdighetsområdene er det også utformet nivåbeskrivelser som skal veilede lærerne i deres vurderinger av muntlige ferdigheter hos elevene. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Nivåbeskrivelsene som blir trukket frem i rammeverket holder seg på et svært lite konkret nivå, noe som legger opp til mye frihet hos hver enkelt lærer for videre tolkning og bruk i klasserommet (Kaldahl, 2020b, s. 23). Hva som burde vurderes som kvalitet blir dermed opp til hver enkelt lærer å vurdere, med utgangspunkt i rammeverkets føringer.

2.2 Muntlighet

Interessen for muntlighetens rolle i mellommenneskelig kommunikasjon har lange tradisjoner. Før menneskene lærte seg å kommunisere via skriftspråk var det den muntlige overleveringen som stod for mellommenneskelig kommunikasjon (Aksnes, 2016, s. 15; Isokrates, 1986, sitert i Kjeldsen, 2014, s. 56–57; Lindhardt, 1998, s. 148). Forskeren Walter J. Ong (1982) er en av dem som særlig har viet mye oppmerksomhet til muntlighetsbegrepet «orality». Han har forholdt seg til begrepet i en vid forstand ved å vektlegge et perspektiv hvor muntlighet kjennetegnes som et mennesketrekk. Ong fremlegger et perspektiv hvor en skiller mellom kulturer hvor skriften har blitt et bidrag i samfunnets kommunikasjonsformer, og kulturer hvor en fortsatt hovedsakelig baserer seg på muntlig kommunikasjon. Sistnevnte er det

begrenset med tilfeller av, men Ong beskriver hvordan skriften har vært med på å endre kommunikasjonen i et samfunn (1982, s. 5–15). Muntlig formidling uten skriftlig påvirkning var annerledes bygd opp da en var avhengig av å skape forståelse basert på andre grunnlag, i tillegg til at en måtte hjelpe lytterne til å huske det som ble formidlet (Ong, 1982, s. 33–36). Dermed var talemåten preget av andre vilkår enn hva en må ta hensyn til i samfunn hvor skriften har hatt sitt inntog. Ved muntlig kommunikasjon er avsenderen av budskapet fysisk til stede, og vil dermed også i sterkere grad prege hvordan budskapet oppfattes. Ved skriftlig tekst vil det være lettere å distansere seg fra avsenderen, da disse er skilt i tid og rom (Lindhardt, 1998, s. 89). Muntlig formidling er også sterkere preget av virkemidler for å sørge for at mottakeren både forstår, får med seg og husker ytringen. Her har det vært vanlig å nytte retoriske figurer som gjentakelse, rim og fortellinger, for å forsøke å binde de flyktige ordene i mottakers bevissthet (Lindhardt, 1997, s. 70–72).

De muntlige og skriftlige ferdighetene har hver sine kvaliteter, og det argumenteres av Lindhardt og Ong for at begge uttrykksformene trengs for fremtidig utvikling. Muntligheten har rollen som produsent av uttrykk og er utgangspunkt for skriften, mens skriften trengs for videre utvikling og analyse (Lindhardt, 1997, s. 69; Ong, 1982, s. 15). Ong forklarer det på følgende måte «Both orality and the growth of literacy out of orality are necessary for the evolution of consciousness.» (Ong, 1982, s. 175). Her fremmes selve dynamikken mellom muntlig og skriftlig kommunikasjon, og hvordan denne fører til utvikling av den menneskelige bevissthetskapasitet. Likevel argumenteres det for at vi beveger oss over i en «ny muntlighet», hvor muntligheten har fått en mer sentral rolle i samfunnets kommunikasjon. De digitale multimodale mediene har tatt over med bilder og lyd, og skriften dominerer ikke lenger i samme grad kommunikasjonen. Med denne overgangen ser en også et behov for retorikkens lære, og en vektlegging av hvordan en bør kommunisere gjennom et muntlig medium for at mottaker skal motta, forstå og huske budskapet (Kjeldsen et al., 2019, s. 133; Lindhardt, 1997, s. 73–75).

Moderne arbeid med muntlig kommunikasjon, som eksempelvis taleskriving, baserer seg på de samme innsiktene for hvordan en skriver en god tale som ved kvalitet i muntlig formidling. Også i talesituasjoner vil mottakerne svekkes av ordets flyktighet, og en må se til retorikkens lære om hvordan en kan opprettholde oppmerksomheten til lytterne, og sørge for at innholdet huskes. Her vektlegges det arbeid med blant annet setningsoppbygging, tydelig struktur, korte setninger og virkemidler som trigger minnet (Kjeldsen et al., 2019, s. 133–134). I dagens moderne talesituasjoner, med muligheter for opptak og publikasjoner av talen i

andre medier, må en også vurdere hvilken formidlingssituasjon som er den viktigste. Dette vil påvirke valgene en tar ved utforming av talen (Kjeldsen et al., 2019, s. 136–137).

Lindhardt (1997, s. 73) påpeker hvordan vi ved å leve i et skriftsamfunn har blitt opplært til å uttrykke oss muntlig etter skriftens formaliteter. Skriftlig og muntlig kommunikasjon krever svært ulike teknikker, og Lindhardt påpeker et behov for å avlære skriftligheten. Uttrykksmåtene har ulike fordeler og bruksområder, og Lindhardt argumenterer for hvordan barns grunnopplæring burde bygges opp rundt en likevektig kompetanse innenfor ferdighetene, om ikke en større vekt på den muntlige formidlingsformen (Lindhardt, 1998, s. 148–149). Dette perspektivet finner også støtte hos Neil Mercer, Paul Warwick og Ayesha Ahmed (2017, s. 51–52), som poengterer hvilken rolle skolen har i å sørge for at en unngår sosiale forskjeller ved å legge til rette for en god opplæring i muntlighet.

Muntlighetens sentrale rolle i mellommenneskelig kommunikasjon kan forklares på følgende vis: «Mundtligheden er uden tvivl et så fundamentalt træk ved vor tilværelse som mennesker, at vi nok kan give den en anden plads og andre rammer, men ikke på langt nær udelukke den fra vor tilværelse.» (Lindhardt, 1998, s. 30).

2.3 Praksis rundt opplæring i muntlige ferdigheter

Som det kommer frem i kapittel 2.2, er det gode argumenter for skolens vektlegging av muntlige ferdigheter i opplæringen. Flere har stilt spørsmål ved hvordan det praktisk har blitt jobbet med muntlige ferdigheter i norske klasserom. Sylvi Penne, Frøydis Hertzberg og Marit Skarbø Solem (2020, s. 17–21) presenterer forskning som viser til tendenser til at det ikke jobbes særlig med muntlige ferdigheter. De etterlyser blant annet at det settes føringer for hvordan en skal gi respons på den muntlige aktiviteten, slik at lærerne skal kjenne på en trygghet i arbeidet. Videre kommenterer de også hvordan fremføringer står som den mest brukte muntlige aktiviteten i vurderingssituasjoner, og etterlyser et bredere repertoar med muntlighetsøvelser i klasserommet, som for eksempel debattarbeid.

Svenkerud (2013a, s. 1) har forsket på hvilken pedagogisk praksis som finnes for arbeid med muntlige ferdigheter i klasserommet. Målet hennes var å få en forståelse for den pedagogiske praksisen, slik at hun deretter kunne bidra på feltet med didaktiske løsninger for undervisning i muntlige ferdigheter. Hun påpeker i hvor liten grad det finnes tidligere forskning på hvordan en underviser i muntlige ferdigheter, i motsetning til hva som finnes om de andre grunnleggende ferdighetene (Svenkerud, 2013a, s. 1; Svenkerud et al., 2012, s. 36). Forskning viser at undervisning og vurdering av muntlige ferdigheter i skolen har hatt

tendenser til å ikke ha en særlig faglig forankring. I tillegg ser en tendenser til manglende veiledning av elevene underveis i prosessen med muntlig arbeid. Det påpekes at den faglige tyngden rundt undervisning og evaluering i klasserommet ikke samstemmer med læreplanens fastsettelse av muntlige ferdigheter som et likeverdig kunnskapsområde som de andre grunnleggende ferdighetene (Kaldahl, 2020b, s. 36; Svenkerud et al., 2012, s. 44–47).

Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg (2012) forklarer hvordan skriftlige ferdigheter har en sterkere forankring i undervisningstradisjonen på grunn av sin historiske sentrale rolle i vurderingssituasjoner og norskfaget. Det fremkommer også at tidligere språkstudier har basert seg på det skrevne ord i stedet for muntlig kommunikasjon, blant annet på grunn av at skriften i større grad egner seg for analyse og studier enn muntlige ytringer som ikke er fastsatte og i samme grad like håndterbare (Mercer et al., 2017, s. 52; Ong, 1982, s. 8–9). Dermed kastes det et lys på behovet for en tydeligere tradisjon innenfor vurdering i muntlige ferdigheter, og de trekker frem hvordan retorikken de siste årene har hatt tendenser til å få prege perspektiver på vurdering i muntlighet i Norge, Sverige og Danmark (Svenkerud et al., 2012, s. 46–47).

Svenkerud påpeker også hvordan det i den norske skolen er mangel på kvalitetskriterier for vurdering av muntlige ferdigheter, og etterlyser en tydeligere praksis (2013b, s. 13–14). Som nevnt i kapittel 2.1, er føringene som blir gitt for vurdering i muntlige ferdigheter svært lite konkrete, noe Kaldahl (2020b, s. 23) trekker frem i sin forskning. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter er en nivåbeskrivelse for høy måloppnåelse at eleven «vurderer komplekse tekster kritisk og tar stilling til innhold og formål» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med så lite konkrete føringer for måloppnåelse, blir utfordringen om å vurdere elevens muntlige ferdigheter opp til hver enkelt lærer, noe som igjen vil føre til svært ulik praksis fra lærer til lærer. Det vil, som Kaldahl (2020b) påpeker, være fordelaktig om det legges opp til en mer eksplisitt undervisning og opplæring i muntlige ferdigheter. Dette særlig for reduksjon av sosiale ulikheter på grunn av ulik tilgang på ressurser i hjemmemiljøet (Mercer et al., 2017, s. 51–52; Svenkerud, 2013b, s. 13–14). For å kunne legge til rette for god muntlighetsopplæring, er det dermed sentralt at lærerne har de kunnskapene som skal til (Aksnes, 2007, s. 7). Kaldahl (2020b) undersøker muntlighetens rolle i skolen, og finner mangel på et metaspråk for arbeid med muntlighet i norsk skole, slik som også Aksnes påpeker. Kaldahl har gjennom tre studier undersøkt bruken, meningsdannelsen og vurderingen av muntlighet i norske skoler. Her har hun sett at lærerne har størst vekt på innholdsdimensjonen når de vurderer muntlig aktivitet, men at de også kommenterer elevenes evne til å fremvise personlig karakter og en mottakerbevissthet. I sitt

intervju opplevde hun at lærerinformantene eksplisitt sa at de vektla en vurdering av innholdet, men at det viste seg gjennom videre samtale at de to andre dimensjonene også ble vektlagt i deres vurderinger. Dette så hun også i sine intervju med elevene. Her kom det frem at evnen til å vise personlig karakter og mottakerbevissthet var noe de ikke fikk eksplisitt undervisning i, og måtte basere på personlig skjønn og erfaringer. Hennes undersøkelser viser også at lærernes undervisnings- og vurderingspraksis var svært varierende, og da spesielt i hvilken grad de vektla disse ulike dimensjonene. Denne mangelen på et metaspråk fører til en bred variasjon av ulike læreres praksis ved muntlig opplæring og vurdering (Kaldahl, 2019, 2020b, 2020a, 2022). Kaldahl (2020b, 2020a) fremlegger en løsning på behovet for en tydeligere vurderingspraksis ved arbeid med muntlige ferdigheter, og argumenterer for hvordan retorikken som teoretisk grunnlag burde innarbeides som en del av undervisningen i muntlighet.

2.4 Ulike perspektiv for opplæring i muntlige ferdigheter

Som det kommer frem ovenfor, er det flere som har uttrykt en støtte til den retoriske fagtradisjonen som et passende metaspråk for den muntlige opplæringen i skolen. Kaldahl (2020b, s. 7–9) har et dialogisk perspektiv ved sin definisjon av muntlighet, og forklarer hvordan begrepet både innbefatter evnen til å uttrykke seg med ord, og til å lytte til andres meninger og tanker. Videre påpeker hun hvordan muntlig kommunikasjon er et grunnleggende element ved menneskelig aktivitet og utvikling, og hvordan det er ved bruk av språket at en lærer hvordan språket også kan nyttes mer strategisk. For å sørge for at denne elementære evnen utvikles, fremmer Kaldahl (2020b, s. 28–37) to fagtradisjoner som med hvert sitt utgangspunkt belyser relevante perspektiv på opplæring i, og kvalitetsvurdering av, muntlige ferdigheter i skolen. Disse fagfeltene er kjent som den engelske «oracy»-tradisjonen, og som tidligere nevnt, retorikktradisjonen. Selv om oppgaven baserer seg på hvordan retorikken kan bidra som et faglig tilfang for muntlighetsopplæringen i norsk skole, er det likevel relevant å presentere noen aktuelle perspektiv fra den engelske «oracy»-tradisjonen sammen med den retoriske tradisjonen.

2.4.1 Relevante perspektiv fra «oracy»- og retorikktradisjonen

Begrepet muntlighet har i den engelske tradisjonen sin opprinnelse tilbake i 1965, og ble først introdusert av Andrew Wilkinson som «oracy». Wilkinson ønsket å gi et pedagogisk og utdanningsrettet blikk på utviklingen av språket og lytteevnen, og at denne ferdigheten skulle

vektlegges i like stor grad som utviklingen av ferdigheter for å lese og skrive (Alexander, 2012, s. 10; Mercer et al., 2017, s. 52). «Oracy»-tradisjonen bygger på et rent pedagogisk perspektiv, i motsetning til Ongs kulturelt betingede begrep «orality». Robin Alexander (2012, s. 10) argumenterer for «oracy»-begrepets sentrale rolle i opplæringen i skolen, og påpeker hvilket ansvar skolen har i å støtte barns utvikling av muntlige ferdigheter for å kunne uttrykke seg i bred forstand. Han forklarer at kvaliteten på den muntlige samtalen i klasserommet vil ha stor påvirkningskraft på flere fagfelt, og da ikke bare de fagene som er tyngst basert på muntlig kommunikasjon. Dette var også noe Lindhardt påpekte ved sin diskusjon av «orality» og muntlighetens sentrale posisjon i menneskelig utvikling og kommunikasjon (Alexander, 2012, s. 1; Lindhardt, 1998, s. 148–149). Dermed kan en også se at «orality»- og «oracy»-tradisjonen har visse likhetstrekk ved sine studier av muntlighet. «Oracy»-tradisjonen er fortsatt aktiv den dag i dag, og preger arbeid med muntlighet i den britiske skolen. I denne tradisjonen ses muntlighet på som en kryssdisiplinær ferdighet som gjør seg gjeldende i all klasseromsaktivitet, og det fremmes at kvaliteten på undervisningen i ferdigheten vil ha en sterk påvirkning på resultatene som vil kunne oppnås i skolen (Voice 21, 2021b).

I Storbritannia har en nasjonal veldedighetsorganisasjon ved navn Voice 21 startet en satsning på utvikling av muntlige ferdigheter blant britiske skoleelever. Organisasjonen jobber med hundrevis av skoler, og bistår skolene med programmer som hever kompetansen til de ansatte i undervisning i muntlige ferdigheter. Voice 21 definerer muntlighet som: “the ability to articulate ideas, develop understanding and engage with others through spoken language” (Voice 21, 2021a). Målet til organisasjonen er å skape en bevegelse hvor elever vil få en høyere kvalitet på opplæring i muntlige ferdigheter. Denne kvalitetshevingen vil støtte elevenes utvikling i ferdigheten, som igjen vil gi grunnlag for suksess både i skolen og livet generelt (Voice 21, 2021c). Organisasjonen grunngrir satsingen sin med å forklare hvordan muntlig kommunikasjon er en av de faktorene som sterkest påvirker barns fremtid (Voice 21, 2021a). Språklig kommunikasjon har en sterk innvirkning på både den kognitive og sosiale utviklingen (Mercer et al., 2017, s. 51). Disse perspektivene for vektleggingen av muntlige ferdigheter i den britiske skolen, har flere klare likhetstrekk ved vektleggingen av muntlige ferdigheter som en grunnleggende ferdighet i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). En kan blant annet se likhetstrekk mellom Voice 21 sin definisjonen av muntlighet, og hvordan muntlighet i norsk skole blir definert som evnen til å tale, lytte og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Aksnes (2016, s. 15–17) har bidratt med noen refleksjoner i diskusjonen rundt et passende teoretisk grunnlag for muntlighetsdidaktikken i den norske skolen. Hun løfter frem hvordan skolens styringsdokumenter i flere formuleringer har anvendt retorisk tenkning når de presenterer formålet med opplæringen i muntlighet, i tillegg til at de senere utgivelsene også eksplisitt nevner retorisk arbeid ved utdypelser rundt føringer og måloppnåelser. Videre poengterer Aksnes hvordan muntlig opplæring krever et teoretisk tilfang som er tilpasset muntlighetens flyktighet, og argumenterer for retorikken som det mest passende på bakgrunn av sine lange tradisjoner og «omfattende læren om muntlig kommunikasjon» (Aksnes, 2016, s. 17). Også Bakken (2014, s. 11–12) argumenterer for hvordan retorikken vil styrke opplæringen ved å tilføre en fagtradisjon som beskriver hvordan kommunikasjon foregår, i tillegg til å kunne tilføre opplæringen konkrete retningslinjer for hva som er god kommunikasjon.

Aksnes (2016, s. 17) påpeker derimot også hvordan retorikken alene ikke kan stå som fagtradisjon for å dekke alle sidene ved den muntlige opplæringen. Muntlighetens komplekse sammensetting krever bidrag fra ulike perspektiv og tilnæringsmåter, og Aksnes nevner blant annet fagdisipliner som pragmatikken, med sin lære om hensiktsmessig språk, som passende bidragsytere for å utvikle et bredt kompetanserepertoar. Derimot poengterer hun hvordan pragmatikken studerer og analyserer det som spontant har blitt ytret, og dermed i større grad fungerer som en deskriptiv lære, i motsetning til retorikken som forsøker å studere hva som er godt og passende. Aksnes argumenterer deretter for retorikkens velbegrunnede rolle som et «praktisk-teoretisk grunnlag for muntlighetsundervisningen, en talelære om å tale godt i betydningen mottakerbevisst, klart og virkningsfullt» (2016, s. 18).

Muntlige ferdigheter fremmes som en relevant og sentral kompetanse i skolen fra flere hold. Ulike forskningstradisjoner poengterer hvordan en økt vekt på muntlige ferdigheter vil kunne ha et bredt nedslagsfelt for utvikling hos elevene i positiv forstand. Som oppgaven har lagt frem, er det flere som argumenterer for hvordan retorikken som teoretisk tilfang vil styrke utviklingen av muntlige ferdigheter i skolen. Dette argumenteres det for på bakgrunn av at det har blitt trukket frem et behov for tydeligere føringer for hvordan denne opplæringen i muntlige ferdigheter bør foregå, og hvordan kvalitet skal vurderes. Et slikt teoretisk tilfang vil kunne styrke undervisningen i ferdigheten, i tillegg til å sørge for at vurderingspraksisen blir mer samsvarende.

Den teoretiske gjennomgangen (kapittel 3) vil derimot vise hvordan det er svært vanskelig å eksplisittere hva som er kvalitet. På tross av lange tradisjoner er teoriene fragmenterte og mangelfulle, da det ikke er noen helhetlig teori om hva som er kvalitet. Dette

er ikke tilfeldig, og som jeg skal vise i mine utgreiinger, er kvalitetsvurdering både praktisk og filosofisk ytterst komplisert. Dette er noe av grunnen for at jeg skriver denne oppgaven. Ved å finne noen trekk for hva som oppfattes som kvalitet i en tale i Ta ordet-konkurransen, vil jeg forhåpentligvis også kunne si noe som har overførbarhet til vurdering av kvalitet i muntlighet i vid forstand.

3.0 Teori

3.1 Retorisk tradisjon og muntlige ferdigheter

Den retoriske tradisjonen undersøker og overveier hvordan mennesker overbeviser hverandre (Booth, 2004, s. xi; Kjeldsen, 2015, s. 15). Retorikk som disiplin har røtter tilbake til antikken med vekt på evnen til å mestre å tale «godt» (Kjeldsen, 2015, s. 18). Hva som ligger i å tale godt har vært diskutert gjennom tidene. For noen ligger vekten på evnen til å overtale med kommunikasjon, og det formålstjenlige og effektive er sentrale moment ved utviklingen av ytringen eller talen. Andre, som blant annet den antikke retorikeren Quintilian, ser på moral som et viktig ledd i retorisk kommunikasjon, og vektlegger at en skal tale redelig og med respekt for mottakerne (Andersen, 2002, s. 19–20; Kjeldsen, 2015, s. 20–21). Quintilian er en av dem som spesifikt har omtalt det gode. Ved hans tilfang blir etikken vevet sammen med retorikken, og han forklarer hvordan det ikke er mulig å tale godt uten å selv være god. Dermed vektlegger han talerens karakter som et viktig trekk med evnen til å utføre god retorikk (Kjeldsen, 2015, s. 21).

Jens E. Kjeldsen (2014, s. 12–14) definerer retorikk som handling med ord, og forklarer at å handle gjennom kommunikasjon legger vekt på tekstens funksjon og i hvilken grad denne funksjonen oppfylles. Ordene har som formål å igangsette en handling, skape en forståelse eller utfylle en funksjon. Denne måten å handle med språket, også kalt retorisk kommunikasjon, definerer han som «hensiktsbestemt og virkningsfull kommunikasjon» (Kjeldsen, 2015, s. 25). Definisjonen innlemmer både selve kommunikasjonen hvor en ønsker å skape en forandring, valg som er blitt tatt angående uttrykk og virkemidler, samtidig som det tas et hensyn til mottakeren (Kjeldsen, 2015, s. 24–25).

Den retoriske tradisjonen har blitt fremmet som et sentralt ledd innenfor pedagogisk praksis etter at de grunnleggende ferdighetene først kom på banen, og det har blitt argumentert for retorikken som det mest passende metaspråket for muntlige ferdigheter (Aksnes, 2007; Bakken, 2014; Kaldahl, 2020b; Lindhardt, 1998; Penne et al., 2020; Svenkerud, 2013a; Svenkerud et al., 2012). Aksnes (2007, s. 7) fremmer hvordan den muntlige ferdigheten er noe en gjerne har tatt for gitt fra en var liten av, og dermed også er noe en glemmer at trenger trening og utvikling i samme grad som skriftspråket. Elevene skal i skolen nytte muntlighet i ulike læringsformer for å blant annet lytte, argumentere og forklare. Dermed har elevene også behov for en opplæring i hvordan muntlige ferdigheter kan styrkes. Retorikk som fagområde har mulighet til å stå som teoretisk grunnlag for muntlighetsopplæringen, og det argumenteres for at grunnleggende ferdigheter hører til i

retorisk tradisjon (Aksnes, 2007, s. 7–8; Bakken, 2014, s. 12). Aksnes knytter retoriske ferdigheter og muntlige ferdigheter ved å forklare at en ønsker å gi elevene «ferdigheter i å formulere tankar, kommunisere kunnskap og meiningar og å vere merksam på det rommet som språket utfoldar seg i (jf. retorikkens kairos)» (2007, s. 13).

3.2 Demokratisk medborgerskap, muntlige ferdigheter og retorikkens rolle

Wayne C. Booth påpeker viktigheten av opplæring i retorikk i det moderne samfunn da et hvert menneske gjennom livet står overfor ekstreme mengder informasjon som må vurderes. Han argumenterer blant annet for behovet for en bedre undervisning i retorikk i skolen for at demokratiet skal overleve (2004, s. 89–92). Kjeldsen (1997, s. 81) beskriver retorikk som «grundlaget for borgerens aktive deltagelse i samfundet, og dermed for demokratiet», og trekker på den antikke tradisjonen når han beskriver retorikken som et middel for å påvirke det samfunnet man lever i. Elevene trenger opplæring i relevante ferdigheter for en demokratisk borger. Dette innebærer retoriske ferdigheter som å kunne lytte kritisk, og deretter respondere ved å skrive eller snakke ved bruk av effektiv retorikk (Booth, 2004, s. 93; Kaldahl, 2020b, s. 16). Denne evnen og muligheten til å være en bevisst og aktiv diskursiv medborger har av Christian Kock og Lisa S. Villadsen (2012, s. 1) blitt definert som retorisk medborgerskap.

Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2020 ble det presentert tre tverrfaglige tema som skal være gjennomgående for opplæringen i alle fag. Her er demokrati og medborgerskap et felt de ønsker at skolen skal vektlegge, da også politikerne, slik som Booth, påpeker hvor viktig det er at barn og unge får en forståelse for demokratiets funksjoner, og hvordan demokratiet utvikles og må vedlikeholdes av samfunnsborgerne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Også Kjeldsen (2016, s. 17–18) støtter denne vektleggingen av demokratisk dannelse som en del av opplæringen, og påpeker den retoriske talekunstens sentrale plass i arbeidet med å utvikle elevenes stemme. Videre poengterer han det tilhørende behovet for at elevene trenger å mestre taleevnen og å utvikle tilhørende retoriske ferdigheter for å kunne dannes til retoriske medborgere. I arbeidet med elevenes evner i muntlig kommunikasjon og retorikk trenger elevene en ytterligere forståelse for hva som er retorisk kvalitet, og hva som ligger i god argumentasjon (Bakken, 2014, s. 12; Kjeldsen, 2016, s. 17–18). Videre kommenterer han at «vi må få elevene til å føle forpliktelsen det fører med seg å ha retten og evnen til å ytre seg.» (Kjeldsen, 2016, s. 18). Det er ved en forståelse for retorikkens kraft at elevene har mulighet til å utvikle en stemme samfunnet lytter til, og hvis et mangfold av borgernes

stemmer kommer frem vil en også kunne opprettholde et fungerende demokrati (Berge, 2012, s. 80; Kjeldsen, 2016, s. 19).

Også Aksnes henviser til hvordan læreplanen legger vekt på demokratisering av elevene, og påpeker hvordan det vil være lite nytte med et demokratisk samfunn om folket ikke har ytringsevne. Elevene trenger å utvikle evnen til å tale og skrive, noe som også kan kalles retorisk danning. Disse ferdighetene er viktige for både egen læring i skolen, og for videre livslang deltakelse i det demokratiske samfunnet (2007, s. 13). Utvikling av muntlige ferdigheter som å mestre å kommunisere godt og effektivt og argumentere fornuftig er nødvendig og grunnleggende for deltakelse i samfunnet og demokratiet (Berge, 2012, s. 80; Kaldahl, 2020b, s. 10). Dermed kan en si at undervisning om retorikk er viktig både for den personlige utviklingen til hver enkelt, og for det demokratiske samfunn med sine institusjoner (Juel & Carlsen, 2009, s. 11).

3.3 Retorisk syn på kvalitet i kommunikasjon

Gjennom tidene har ulike syn på kvalitet i kommunikasjon preget debattene. Hvilke idealer som har vært gjeldende har endret seg i takt med samfunnets epoker, og det har rådet store uenigheter om hvilke idealer som har vært mest korrekte (Andersen, 2002, s. 13). I denne debatten om kvalitet i kommunikasjon har retorikken i over to tusen år stått som en sentral forskningstradisjon (Kjeldsen, 2014, s. 7). Debatten har vært preget av stor strid rundt hvilken målorientering som burde vektlegges, og hva som kjennetegner kvalitet. Denne uenigheten om hvilke perspektiv som bør vektlegges ved en vurdering av kvalitet var også gjennomgående for informantene i det empiriske materialet.

Simon M. Torp (2015, s. 34–35) redegjør for to normative ideal som har vært gjeldende for vurdering av kvalitet i retorisk kommunikasjon. Disse definerer han som evnen til å «aktivere deltakere i kommunikasjonen» og «å overtale mottakerne». Med målet om å aktivere deltakere i kommunikasjonen idealiserer en kommunikasjon hvor flere perspektiv og meninger kommer frem. Ved mål om overtalelse av publikum idealiserer en derimot kommunikative handlinger som evner å oppnå ønsket meningsendring. Ofte har disse to idealene gått på bekostning av hverandre ved at en målorientert tankegang ikke har lagt til rette for deltakende kommunikasjon (Torp, 2015, s. 35). Torp presenterer her et perspektiv hvor diskusjonen rundt vurdering av kvalitet i kommunikasjonen har basert seg på å enten vektlegge evnen til å aktivere borgerne til å delta i debatten eller evnen til å overtale mottakerne.

Kjeldsen (2015, s. 20–21) presenterer et perspektiv hvor en vurderer kvalitet etter et mål om effektiv overtalelse eller veltalenhet i kombinasjon med etisk kommunikasjon. Perspektivet hvor en måler kommunikasjonens effekt som en vurdering av kvalitet kjennetegnes av et blikk på retorikk som persuasiv, eller overtalende, kommunikasjon. Et slikt perspektiv vektlegger om kommunikasjonen oppnår det mål den har satt seg, og vurderes etter i hvilken grad talen er formålstjenlig og effektiv. Dermed vil en vurdering av kvaliteten på talens oppsett, formulering og fremføring baseres på om mottakerne overtales av kommunikasjonen. Dette perspektivet finner en også igjen hos Andersen som beskriver at retorikk i stor grad «defineres med henblikk på formålet» (Andersen, 2002, s. 14). Kjeldsen (2015, s. 20–21) trekker blant annet frem Platons dialog Gorgias som et eksempel på et perspektiv hvor målet om effekt som den rette kvalitetsvurdering blir løftet frem. Kjeldsen (2015, s. 21) påpeker også hvordan Aristoteles forstod retorikk som evnen til å overbevise, men at han derimot vektla retorikken som et nøytralt verktøy som kan brukes for å utøve både godt og ondt.

Perspektivet hvor kvalitet vurderes etter om kommunikasjonen også er etisk orientert finnes blant annet hos store tenkere som Cicero og Quintilian. Her vektlegges det at en dyktig taler også må ha en påkoblet moral for at retorikken ikke skal utnyttes til urett (Kjeldsen, 2015, s. 21; Torp, 2015, s. 39). Retorikeren Quintilian var opptatt av at retorisk kvalitet kunne defineres som veltalenhet hvor en kombinerte både det etiske og retoriske. Han vektla en gjennomgående respekt for mottakeren, og at en burde verdsette redelighet (Kjeldsen, 2015, s. 21; Torp, 2015, s. 40). Øivind Andersen (2002, s. 16) kommenterer hvordan Quintilian definerer retorisk vitenskap som evnen til å tale *godt*, og at godt i denne forstand både innlemmer de gode egenskapene i en tale og talerens moral. Også Aristoteles fremhever hvordan personligheten til avsenderen har en sentral rolle, og vektlegger talerens troverdighet, også kalt *ethos*, som er en av de tre appellformene innenfor retorikken (Torp, 2015, s. 40). *Ethos* beskrives som en vurdering av talerens karakter og er en vurdering som tas hos mottakeren (Amossy, 2001, s. 1; McCroskey, 2006, s. 83–85). Aristoteles vektlegger dermed mottakers vurdering av avsenders velvilje og troverdighet som et sentralt element for at en tale skal kunne oppnå sine mål. Denne faktoren var også gjentakende i datamaterialet hvor informantene beskriver sine vurderinger for kvalitet i taler fra Ta ordet-konkurransen.

Torp (2015, s. 43) påpeker hvordan dagens debatt rundt retorikk og kommunikasjonsteori vektlegger hvordan strategisk kommunikasjon, eller taler som ønsker å overbevise, ikke er en motsetning til oppriktighet og et ønske om en felles forståelse. Også Kjeldsen (2015, s. 25) fremhever denne tosidigheten, og påpeker at ønsket om å oppnå en

bestemt form for respons, skal kombineres med en forståelse og respekt for mottakeren. Retorikk er ikke en ensidig vitenskap, men heller et fag som vektlegger både det etiske og det effektive. Ved hjelp av retorikken kan en både tolke og endre virkeligheten. Det er et middel for å prege samfunnsdebatten og bidra med å utvikle verden (Jørgensen, 2009, s. 34).

Perspektivet om retorikk og kvalitet som noe som handler om et aktivt og deltakende medborgerskap er også noe Kjeldsen (1997, s. 81–82) trekker frem med utgangspunkt i den antikke tradisjonen. Han påpeker hvordan retorikken ikke forsøker å utdanne profesjonelle talere og formidlere, men heller skape engasjerte og bevisste samfunnsborgere som aktivt deltar og bidrar med sine tanker i fellesskapet. Videre forklarer han hvordan demokratiet er avhengig av en demokratisk dannelse, og at retorikken skal bidra i utviklingen av «den aktive og engagerende samfunnsborger, som har evnen til at gjøre sin stemme hørt på bedst mulig måte.» (Kjeldsen, 1997, s. 82). Kjeldsen påpeker hvordan retorikken som lære forsøker å si noe om kvalitet, og henviser til fire veltalenhetsdyder. Han utdypet disse veltalenhetsdydene og forklarer hvordan språket må være rent og korrekt, at budskapet må komme tydelig frem, at det må benyttes et godt utformet språk som er slående og gripende, samtidig som språket må være passende til den konkrete situasjonen og mottakerne. Den siste dyden er knyttet til en forståelse av det situasjonelle (kairos), og han fremhever hvordan vurderinger og valg rettet mot disse dydene avhenger av situasjonen, og hvordan retorisk kvalitet står og lener seg på en fornemmelse av det passende i situasjonen (Kjeldsen, 1997, s. 82–85). Selv ved hans forsøk på å konkretisere hva retorisk kvalitet er, er det fortsatt på et generelt nivå Kjeldsen utdypet sine tanker om kvalitet. Dette viser til akilleshælen ved vurdering av retorisk kvalitet, nemlig at det er vanskelig å komme med en beskrivelse av kvalitet da den vil være situasjonsavhengig. Denne debatten vil jeg trekke videre på i kapittel 6.2 hvor jeg med utgangspunkt i analysens oppsummering trekker linjene videre i en diskusjon rundt demokratisk danning, retorikk og muntlighet i skolen.

Med utgangspunkt i de ulike perspektivene for kvalitet som er presentert ovenfor, kan det sies at den retoriske vitenskapen er et normativt fag som forsøker å undersøke hva som vurderes som kvalitet i kommunikasjon. Charlotte Jørgensen (2009, s. 33) påpeker at retorikken handler ikke alene om å kommunisere effektivt for å vinne publikums tilslutning, men å samtidig kommunisere så godt som mulig. Dermed gjør det seg svært interessant at Jørgensen ikke kommer med noe nærmere definisjon av hva som er godt. Selv blant retorikere later det seg at en forståelse av hva som er godt gjerne blir underforstått eller utelatt.

Hva som kan defineres som *godt* blir dermed det avgjørende spørsmålet ved vurdering av kvalitet. Christian Kock definerer retorikken som en «empirisk og normativ vitenskap om

produksjon og recepsjon av ytringer, betraktet i deres helhet» (1997, s. 14). Med denne definisjonen vektlegger han hvordan en må betrakte hele ytringen i situasjonens kontekst, og dermed både se på hvordan ytringen fungerer i praksis, og deretter hvor godt den fungerer (Kock, 1997, s. 14). Kock vektlegger retorikken som en normativ vitenskap i den form av at han beskriver retorikken som vitenskapen som både kan lære oss hvordan en kan handle med ord, men også hvordan en kan gjøre det med en viss kvalitet (Kock, 2004, s. 103). Dette følger han opp med å forklare at det er den ønskede funksjonen med budskapet som blir styrende for hvordan budskapet bør formuleres. Med andre ord vektlegger Kock (1997, s. 15) en forståelse av mottaker og situasjon for ytringen som grunnleggende for utforming av suksessfull kommunikasjon.

Sune H. Pedersen har sett på hvordan en velger ut vurderingskriteriene en nytter når en skal gjennomføre en retorisk analyse av en tekst. Han har forsket på hvor en henter kriteriene fra, og hvordan en kan argumentere for at de valgte kriteriene er formålstjenlige. Pedersen fremmer et perspektiv som baserer seg på at i hvilken grad den retoriske teksten evner å oppfylle sin funksjon vil være relevant for vurderingen av teksten, og utvelgelse av kriterier for tekstanalysen (2018). Pedersen skriver: «The quality of an object depends on its capacity to fulfil its function» (2018, s. 52). Pedersen kommer her inn på et sentralt element for vurdering av kvalitet i taler og kommunikasjon, nemlig at kvaliteten er avhengig av i hvilken grad kommunikasjonen oppnår målet som har blitt satt på forhånd. Her fremmer Pedersen et perspektiv som i stor grad har likhetstrekk med Kock sine overveielser rundt retorisk vitenskap som normativ. En kan vurdere kommunikasjonen ut i fra satte kriterier fra Aristoteles. Disse kan grunnlegges i at kriteriene har vært anerkjente gjennom tidene, men en vil fortsatt mangle argumenter for hvorfor disse kvalitetskravene gjør seg gjeldende i denne settingen, foruten om at en kan støtte seg på historisk anerkjennelse (Pedersen, 2018, s. 48–50). Dermed kan en, som Pedersen påpeker, nytte kommunikasjonens ønskede funksjon som et grunnlag for utvelgelse av passende vurderingskriterier. Dette perspektivet velger han å kalle «Functional Goodness Intuition» (Pedersen, 2018, s. 52). Det som derimot kan bli et problem i denne sammenhengen er å finne ut hvilken funksjon teksten skal ha. Dette kan være vanskeligere i noen tilfeller enn andre, og spesielt i skolesammenheng. Her kan det være vanskeligere for elevene og lærerne å få en klar forståelse for hvilken situasjon, og hvilke funksjoner, ytringen skal forsøke å oppnå. Stilistiske formelle skole-krav kan komme i veien for en tolkning av formålet med ytringen, og en kan dermed få utfordringer med å utforme effektiv kommunikasjon når en blir usikker på det situasjonelle og målet med kommunikasjonen. Dette dilemmaet blir svært relevant i en situasjon som Ta ordet

konkurransen, da elevene blir dratt mellom skolens vektlegging av formelle tekstutformingskriterier, og retorikkens vekt på formålet med talen og evnen til å handle med ord.

3.3.1 Hjelpemidler for å oppnå kvalitet i taler og kommunikasjon

Det har vært store spørsmål rettet mot hvilke kvalitetstegn som gjør seg gjeldende ved taler og kommunikasjon. Kjeldsen henviser til Aristoteles sin tanke om at det finnes visse grunnleggende verktøy en kan bruke for å løfte ytringen til en viss kvalitet. Disse verktøyene kan medføre at en i større grad har mulighet til å kunne oppnå målet en har ved kommunikasjonen (2015, s. 32–33). De mest fremtredende overtalende momentene retorikken henviser til er de retoriske fagtekniske bevismidlene, også kalt de retoriske appellformene. Appellformene består av virkemidlene ethos, logos og pathos. Appellformen ethos ble omtalt i kapittel 3.3, og handler kort fortalt om mottakers vurdering av talerens karakter (Amossy, 2001, s. 1; McCroskey, 2006, s. 83–85). Logos forklares ofte med argumentasjonen i ytringen eller teksten. Her er det snakk om teknikken taleren bruker for å ordne de overbevisende momentene i teksten for å demonstrere det avsenderen mener er sant eller sannsynlig (Andersen, 2002, s. 33–34; Kjeldsen, 2015, s. 33). Pathos er derimot noe en skaper hos mottakeren, en sterk emosjonell reaksjon, som kan påvirke mottakeren til å forandre mening eller adferd (Andersen, 2002, s. 37; Kjeldsen, 2014, s. 94). Denne følelsen en vekker hos mottakeren vil ikke være retorisk med mindre den har en persuasiv effekt og fungerer som et argument (Kjeldsen, 2015, s. 312). De retoriske appellformene kan ved hensiktsmessig bruk være med på å gjøre ytringen overbevisende, men hvordan de bør nyttes er situasjonsavhengig og knyttet til sjangerforståelse (Kjeldsen, 2014, s. 109).

Når en skal utforme en tale vil arbeidet med å finne gode argumenter også stå sentralt. Topikken er læren om hvordan man finner og konstruerer argumenter (Vestrheim, 2018, s. 145). Med andre ord er topos læren om betraktningssteder en kan innta for å generere argumenter (Pontoppidan et al., 2010, s. 53). Topos (topoi i flertall) er et gresk begrep som betyr sted, og kan bety både «et allment synspunkt, et argumentasjonsmønster og det mentale sted hvor vi finner argument» (Kjeldsen, 2015, s. 38). Til en hver sak finnes det mange ulike «steder» en kan gå for å finne argumenter for sin sak. Hvilket sted en går, eller hvilken vinkel en benytter, vil påvirke publikums forståelse av saken. Topikken kan brukes som et verktøy for å finne de beste vinklene for argumenter i kommunikasjon, eller for å analysere kommunikasjon og finne hvilke vinkler som er benyttet i formidling av saken (Pontoppidan &

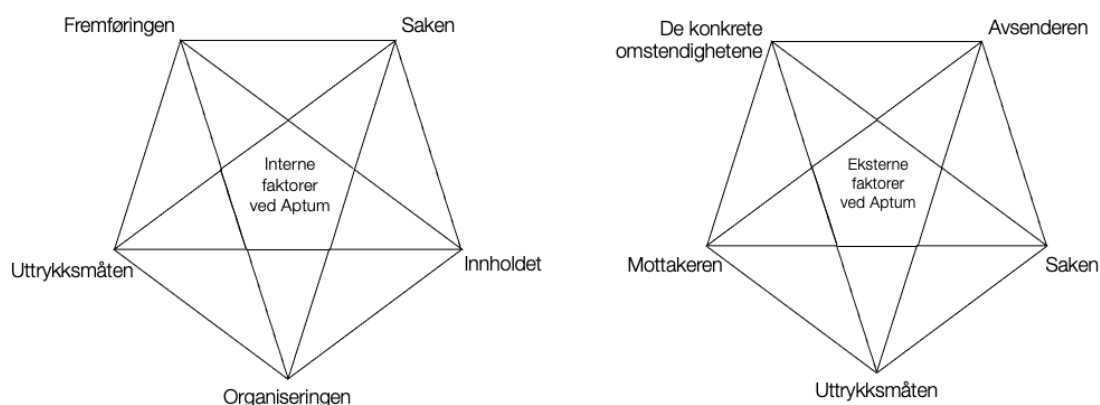
Gabrielsen, 2009). Jonas Gabrielsen (2009, s. 144) påpeker hvordan topikken ikke er en entydig lære, men at det finnes flere parallelle betydninger, eller retninger. En definisjon på topikken er at det er læren om «hvordan man perspektiverer sager strategisk, ved at overveje det sted hvorfra man ser saken» (Pontoppidan et al., 2010, s. 49). Dette stedet som omtales er rent metaforisk, og handler om at en hver sak kan betraktes fra ulike steder, vinkler, perspektiv eller fokus (Pontoppidan et al., 2010, s. 49–50). Topikken baserer seg på læren om at hvis overbevisning skal skje må argumentene ta utgangspunkt i felles enighet. Denne topiske fremgangsmåten for å finne argumenter er noe alle mer eller mindre ubevisst bruker når de skal drøfte en sak på en nyansert måte (Cicero et al., 2009, s. 16; Kjeldsen, 2015, s. 151). Topos er et veldiskutert begrep, men i denne oppgaven velger jeg å ta utgangspunkt i hvordan begrepet brukes som en beskrivelse av et mentalt sted, eller enkelt forklart et perspektiv en inntar, når en skal finne sine argumenter. Dette begrepet vil bli anvendt i analysen hvor jeg forsøker å se på hvilke topoi informantene trekker på når de gir sine argumenter for hvordan de vurderer kvalitet i talene i Ta ordet-konkurransen. Med andre ord vil topos bli brukt for å finne hvilke perspektiver på kvalitet informantene tar i sine vurderinger.

For at en retorisk ytring skal kunne påvirke og oppnå en viss kvalitet er det også viktig at kommunikasjonen svarer på en situasjon hvor det trengs en form for forandring, eller at det er et tidspunkt hvor det er passende å tale for en sak. Retorisk kommunikasjon bygger på et dialogisk prinsipp, som vil si at den retoriske ytringen må oppleves som et svar på publikums spørsmål, for at kommunikasjonen skal ha en større sjanse for å oppnå tilslutning. Som retoriker forsøker en å fremlegge et passende beslutningsgrunnlag, men for å oppnå dette må en henvende seg til det mottakerne er opptatt av, og kommunisere etter deres normer (Jørgensen, 2009, s. 31–32). Det greske begrepet kairos betyr rett ord til rett tid, og henvender seg til at det finnes en anledning hvor det passer seg å handle. (Andersen, 2002, s. 22; Kjeldsen, 2015, s. 69–70; Kjeldsen et al., 2019, s. 140–141). I moderne retorisk teori har begrepet «den retoriske situasjonen» også blitt brukt for å forklare det situasjonsavhengige ved en tale. Dette begrepet utdypes med at en retorisk situasjon står som utgangspunktet for en retorisk ytring, på samme måte som et spørsmål er utgangspunktet for et svar (Bitzer, 1968, s. 5–6). Kjeldsen (2015, s. 80–81) utdypes Bitzer sin teori om den retoriske situasjonen, og forklarer hvordan teorien baserer seg på en forutsetning om et påtrengende problem. Dette påtrengende problemet («exigence») forklares av Bitzer (1968, s. 6) som en ufullkommenhet som utgjør grunnlaget for et behov for endring ved hjelp av kommunikasjon. Hvis ikke endring kan skapes ved hjelp av kommunikasjon er heller ikke det påtrengende problemet

retorisk. Begrepet «den retoriske situasjonen» er omdiskutert da det er ulike meninger om spørsmålet/problemet er nødt til å komme først, eller om den retoriske ytringen kan vekke et spørsmål. Tanken om at en bør ha en fornemmelse om det rette øyeblikket for en ytring har derimot forankring tilbake til retorikkens fødsel (Kjeldsen, 2015, s. 70). Med andre ord, med utgangspunkt i en fornemmelse av passende tidspunkt, vil kvalitet vurderes ut ifra om en snakker om det valgte budskapet i et passende øyeblikk. Denne situasjonsfornemmelsen ble også presentert som sentralt for vurdering av kvalitet i kapittel 3.3 ved Kock (1997, s. 15) sine overveielser over hva som er sentralt for å kunne oppnå en god retorisk ytring.

Fornemmelsen av det rette tidspunktet henger også sammen med fornemmelsen av hva som gjør seg passende innad i talen, også kalt aptum (Kjeldsen, 2015, s. 70). Forståelsen av samspillet mellom kairos og aptum kan forklares på følgende vis: «Den gode taleren vet ikke bare når han bør tale, men også hva og hvordan noe bør sies, samt hvor i talen forskjellige argumenter, eksempler og lignende bør plasseres.» (Kjeldsen, 2015, s. 70). Dette perspektivet kan ses som en parallell til Pedersens (2018, s. 52) sin vektlegging av det funksjonelle og en klar forståelse for målet. Hvilke valg som bør tas i produksjonen av teksten vil være avhengig av den konkrete situasjonen. Det finnes ingen fast oppskrift en kan følge da en hver anledning vil være ulik og dermed kreve ulike grep (Jørgensen, 2009, s. 28–29). Ved vurderingen av aptum pleier en å skille mellom to former for perspektiv for hva som er passende. Det ene perspektivet kalles internt aptum og handler om at en må sørge for at det er en intern harmoni mellom de ulike delene i talen. De ulike faktorene som utgjør det interne aptum er selve saken det tales om, innholdet i talen, organiseringen av de ulike momentene, uttrykksmåten med blant annet den språklige utformingen og selve presentasjonen av talen. Desto bedre samarbeid og balanse det er mellom disse faktorene, desto høyere kvalitet vil det oppleves at talen leverer (Kjeldsen, 2015, s. 75–76).

Eksternt aptum er det andre perspektivet for hva som er passende ved den retoriske ytringen. En vurdering av eksternt aptum baserer seg på om talen er formålstjenlig og avpasset basert på en situasjonsfornemmelse. Enhver tale må være avpasset etter den konkrete situasjonen for talen, og da må det også være en balanse mellom de ulike faktorene som utgjør det eksterne aptum. Faktorene som her må balanseres i forhold til hverandre er avsenderen av budskapet, selve saken det tales om, uttrykksmåten med språket og talestilen, mottakeren av budskapet og de konkrete omstendighetene for kommunikasjonen. Kvalitetsvurderingen av talen vil være avhengig av en opplevelse av balanse mellom disse faktorene, og vil være utslagsgivende for om en lykkes med den retoriske ytringen (Kjeldsen, 2015, s. 71–75).



Figur 1: Interne og eksterne faktorer ved Aptum (fritt illustrert etter Kjeldsen, 2015, s. 73-75)

Vurderingen av aptum og hva som er passende for ytringen henger også sammen med hva som er passende innenfor kulturen eller samfunnet ytringen skal ut i, og ikke mist for hvilken anledning talen skal brukes (Kjeldsen, 2015, s. 78). Ulike publikum og situasjoner vil legge til rette for ulike retoriske uttrykk. En minnetale vil være en sjanger som legger visse forventninger og føringer for talen, som igjen vil skille seg fra hva som forventes av en politisk rådgivende tale (Kjeldsen, 2015, s. 94–95). Dermed må talen også sørge for å respektere ulike kulturelle normer og konvensjoner for at den skal møte publikum på en god måte. En forståelse av aptum og hva som «passer seg» er dermed også sterk koblet til den etiske dimensjonen (Andersen, 2002, s. 62; Kjeldsen, 2015, s. 78). Både Quintilian og Cicero var som nevnt opptatt av den etiske dimensjonen, og de vektla begge behovet for at ytringen skulle være moralsk passende (Kjeldsen, 2015, s. 78). Ved retorisk kommunikasjon har en makt til å ytre seg på den måten som vil være formålstjenlig for saken en taler om. Dermed vil det ved etisk vurdering av retoriske ytringer være sentralt å foreta en vurdering av hensikten med kommunikasjonen. Det må vurderes hvilken intensjon avsenderen har med kommunikasjonen, og om dette målet ønsker publikums beste (Booth, 2004, s. 54; McCroskey, 2001, s. 291–294).

Med de fagtekniske bevismidlene, topos, situasjonen for talen, sjangerforståelse og aptum i minnet, er det også aktuelt å påpeke relevansen av godt språk. Fra antikken har en arvet fire kvalitetskriterier, også kalt språklige dyder, for hvordan språket kan brukes til å sørge for at ytringen blir så overbevisende som mulig. Her påpekes det at ytringen må være passende for situasjonen, og at selve utformingen av teksten må ta hensyn til mottakerne og situasjonen for ytringen (aptum). Videre må språket være korrekt i den forstand at det må

staves og uttales riktig, og det må være klart og tydelig slik at en forstår hva oratoren forsøker å ytre. I tillegg må språket må være levende for å aktivere og engasjere mottakeren (Kjeldsen, 2015, s. 195).

3.4 Oppsummering av den teoretiske fortolkningsrammen

De skolepolitiske styringsdokumentene viser at intensjonen i dagens skole er at alle skal få en gjennomgående opplæring i muntlige ferdigheter, på lik linje som de får opplæring i de andre grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017). Realiteten er, som presentert gjennom et blikk på tidligere forskning, at dette ikke helt speiler virkeligheten i klasserommene. Flere har påpekt et manglende faglig grunnlag ved arbeid med ferdigheten, i tillegg til at det er svært ulik praksis mellom lærere. Det etterlyses tydeligere føringer fra statens hold, og at det bør innføres et metaspråk for arbeid med muntlige ferdigheter i skolen. I denne anledningen har retorikken blitt vektlagt som et passende tilfang med sine lange tradisjoner og omfattende lære om muntlig kommunikasjon (Aksnes, 2016; Kaldahl, 2020b, 2020a, 2022; Penne et al., 2020; Svenkerud, 2013a, 2013b; Svenkerud et al., 2012).

Som jeg har vist ved en gjennomgang av tidligere forskning, og et retorisk blikk på kvalitet i muntlig kommunikasjon, er det svært vanskelig å komme med eksplisitte kriterier for hvordan en bør vurdere kvalitet i kommunikasjon. Som Kjeldsen (1997) påpeker vil en vurdering av kvalitet hvile på en forståelse for hva som passer seg i den retoriske situasjonen. Uten en fornemmelse av det situasjonelle ved muntlig kommunikasjon vil en heller ikke kunne oppnå suksess. Andre perspektiv på kvalitet i muntlig kommunikasjon vektlegger i hvilken grad talen makter å føre til ønsket forandring/effekt, om talen har en form for medborgerskapsfunksjon, eller om talen er ført med utgangspunkt i en mottakerbevissthet og et etisk perspektiv (Andersen, 2002; Jørgensen, 2009; Kjeldsen, 2015; Kock, 1997; Torp, 2015).

Den teoretiske gjennomgangen trekker også frem kjente retoriske prinsipp for å oppnå kvalitet i taler og kommunikasjon. Denne gjennomgangen bygger på retorisk tradisjon og Aristoteles sine tanker om grunnleggende verktøy en kan ta i bruk for å løfte en ytring til en viss kvalitet (Kjeldsen, 2015, s. 32–33). I denne anledningen har det blitt gjennomgått de retoriske fagtekniske bevismidlene ethos, logos, pathos, læren om topikken, hvordan en forståelse av kairos og den retoriske situasjonen er grunnleggende for suksessfull kommunikasjon, hvordan talen bør utformes med utgangspunkt i en fornemmelse av aptum

med sitt interne og eksterne perspektiv, i hvilken grad en form for sjangerforståelse er nødvendig for suksessfull kommunikasjon, og hvilken makt et godt utformet språk har for hvordan budskapet blir mottatt og forstått (Andersen, 2002; Booth, 2004; Jørgensen, 2009; Kjeldsen, 2014, 2015; McCroskey, 2001).

Forskningen og perspektivene på kvalitet i muntlig kommunikasjon, som jeg har beskrevet ovenfor, vil jeg i det følgende anvende i min analyse av informantenes beskrivelser av kvalitet. Spesielt vil det i analysen bli lagt vekt på Pedersens (2018) perspektiv om «Functional Goodness Intuition» for å undersøke hvilket blikk på funksjon av talene informantene tar ved sine beskrivelser av kvalitet. Analysen vil også anvende teori om internt og eksternt aptum da jeg i møte med datamaterialet har sett et samsvar mellom beskrivelse av funksjonen til talen og om en benytter interne eller eksterne faktorer i sine beskrivelser av kvalitet. Jeg tar også i bruk topos for å få en forståelse for hvilke perspektiver på kvalitet informantene inntar når de beskriver de ulike interne eller eksterne faktorene. Videre vil jeg i kapittel 4 presentere de metodiske valg som er tatt for produksjon og bearbeidelse av datamaterialet, før jeg i kapittel 5 presenterer analysen av det empiriske datamaterialet.

4.0 Metode

Metode handler om selve verktøyene en bruker for å systematisk undersøke virkeligheten (Dalland, 2012, s. 112; Halvorsen, 2003, s. 13). I dette kapittelet vil jeg legge frem de metodiske valg og overveielser som er gjort for å undersøke vurderinger av kvalitet i en tale i talekonkurransen Ta ordet. Kapittelet vil også gjøre rede for utviklingen av min rolle som forsker og intervjuer i møte med feltet, samt refleksjoner rundt etiske retningslinjer.

4.1 Kvalitativ eksplorerende tilnærming

Som det kom frem i gjennomgangen av tidligere forskning og teori, er det innenfor fagfeltet muntlighet i skolen et behov for utdypende forskning. Det ble spesielt lagt vekt på et behov for innblikk i hvordan både undervisning og vurdering i muntlige ferdigheter foregår i praksis, i tillegg til at det understrekes et behov for et metaspråk innenfor fagfeltet. Det har blitt foreslått hvordan retorikken kan bistå som et passende bakteppe for undervisning i og vurdering av muntlighet, men også her argumenteres det for at det trengs mer forskning på hvordan denne rollen bør fylles i praksis (Kaldahl, 2019, 2020a, 2020b, 2022; Svenkerud, 2013a, 2013b; Svenkerud et al., 2012). Med bakgrunn i forskningsfeltet jeg undersøker har en kvalitativ eksplorativ tilnærming blitt tatt i bruk. Kvalitativ metode er en åpen og utforskende metode som gjerne blir tatt i bruk når forsker står ovenfor et mer eller mindre ukjent fenomen (Gentikow, 2005, s. 38–39). Metoden vil medbringe en tilnærming hvor en er åpen for ny forståelse, og målet er «å bli kjent med undersøkelsesobjektet og problemfeltet» (Østbye et al., 2013, s. 267). Den eksplorative tilnærmingen åpner for fleksible rammer ved forskningen, slik at en kan ta høyde for og tilpasse seg nye funn (Østbye et al., 2013, s. 267).

Formålet med oppgaven er å få innsikt i hvilke oppfatninger av kvalitet ulike informanter har ved taler i talekonkurransen Ta ordet, og av den grunn har jeg valgt å innta et hermeneutisk perspektiv i forskningsarbeidet. Hermeneutikken er læren om fortolkning, og defineres av Føllesdal og Walløe som «studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå frem for å oppnå forståelse» (2000, s. 89). Som Gilje forklarer er tolking i forbindelse med hermeneutikken «eit forsøk på å gjere noko forståeleg som er uklart eller uforståeleg» (2019, s. 11). Hermeneutisk tolkningsarbeid forsøker å finne mening eller sammenheng i for eksempel handling eller tekster, og fortolkningsarbeidet forsøker å finne bakgrunnen for at folk handler som de gjør, og få en forståelse for meningene eller intensjonen som ligger bak denne handlingen (Gilje, 2019, s. 11). Læren bygger på at mennesker har en førforståelse som

består av ulike oppfatninger og holdninger vi har på et gitt tidspunkt, og som vil prege vårt møte med tekster og handling. Disse førforståelsene vil prege møtet med fenomenet vi studerer, og kan være både bevisste og ubevisste holdninger (Dalland, 2012, s. 117–118; Føllesdal & Walløe, 2000; Gilje, 2019). Føllesdal og Walløe (2000, s. 102–104) tar i utgangspunkt i Gadamer og forklarer hvordan vi ikke kan skille oss fra den førforståelsen en har, og at denne førforståelsen vil påvirke hva vi i møte med samfunnet opplever som interessant og viktig. Når førforståelsen vår ikke passer inn med det vi forsøker å forstå må vi tilpasse førforståelsen vår, som kalles horisontsammensmelting.

Min førforståelse som masterstudent i medier og kommunikasjon, i tillegg til å være utdannet grunnskolelærer, har preget hvordan jeg har forsøkt å forstå informantenes vurderinger og begrunnelser. Særlig opplevde jeg at mine kunnskaper innenfor skolens føringer for opplæring i muntlige ferdigheter var noe som preget holdningene og oppfatningene jeg bar på, og da spesielt i møte med lærer- og elevinformantene. Jeg har gjennom hele min pedagogiske dannelsesprosess vært svært opptatt av skolens ansvar i å danne aktive samfunnsborgere som både har en evne til å uttrykke egne meninger, i tillegg til å inneha en kritisk og våken sans. Disse holdningene har vært med på å forme hvordan jeg spesielt har møtt lærernes holdninger til skolens rolle i å danne elevene på ferdighetsfeltet. Det har vært utfordrende å møte lærere som ikke viser samme vektning av feltets relevans for barn og unges utvikling, i tillegg til observasjon av tidvis manglende kompetanse for å undervise i ferdigheten. Jeg har forsøkt å distansere meg fra egen ideologisk tilnærming for å kunne møte informantene med et åpent sinn for deres perspektiv og vurderinger. Samtidig har også arbeidet med oppgaven gitt meg dypere innsikt på feltet, som igjen har preget blikket mitt, og hvordan jeg har fortolket informantenes beskrivelser og vurderinger.

4.2 Kvalitative forskningsintervju

Prosjektets problemstilling har en ordlyd som viser til et ønske om å få innblikk i ulike oppfatninger, altså informantenes meninger og opplevelser i henhold til kvalitet i taler i talekonkurransen Ta ordet. Dermed har forskningsarbeidet basert seg på kvalitativ metode med ulike former for forskningsintervju. Målet med forskningsarbeidet er å få en helhetlig forståelse for informantens erfaringer og vurderinger, samtidig som en ser ulikheter i oppfatninger mellom individer (Dalland, 2012, s. 112–113). Fordelen med slike kvalitative intervju er blant annet at forskeren kan følge opp svarene fra informantene, og stille utdypende spørsmål slik at en får enda dypere forståelse for deres opplevelser og vurderinger (Kjeldsen, 2020a, s. 143). Ved å anvende kvalitative forskningsintervju fikk jeg muligheten til

å fordype meg i informantenes vurderinger av kvalitet, samtidig som jeg fikk anledning til å søke innsikt i hvilket grunnlag disse vurderingene bygde på. Intervjuene ga meg også en anledning for å undersøke flere utgangspunkt for retorisk kvalitetsvurdering enn hva som er redegjort for i litteraturgjennomgangen, og jeg fikk et større og dypere innblikk i hvordan disse vurderingene kan foregå i praksis.

Intervjuet blir ansett som et verktøy hvor intervjueren og intervjuobjektet sammen skaper kunnskap gjennom en samtalebasert erkjennelsesprosess (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 37). Da oppgaven studerer vurdering av kvalitet ved taler i talekonkurransen Ta ordet, var det naturlig å forsøke å få et innblikk i refleksjonene og vurderingene til både elevene som deltar i konkurransen, lærerne som både underviser og veileder elevene, og jurymedlemmene som vurderer elevenes taler i konkurransen. Ved å innhente de tre aktørene som er aktivt deltakende i konkurransen får en anledning til å få et innblikk i de ulike perspektivene aktørene innehar, samtidig som en får anledning til å se hvor like eller ulike oppfatningene og vurderingene er.

Det kvalitative forskningsintervjuet er, som vi allerede har vært inne på, en metode hvor en forsøker å skape en forståelse for intervjupersonens perspektiv og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Ved en søken etter den intervjuedes opplevelse benyttes et fenomenologisk perspektiv, altså at en forsøker å forstå sosiale fenomen ut ifra den intervjuedes perspektiv. En fenomenologisk tilnærming vil dermed si at en søker en forståelse av virkeligheten slik den oppfattes av mennesker (Dalland, 2012, s. 57; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). For å få et innblikk i den intervjuedes livsverden ble det dermed passende å bruke semistrukturerte intervju og fokusgruppeintervju. Et semistrukturert intervju legger til rette for innblikk i informantens fortolkninger av sin egen livsverden, og fenomenenes mening og sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Intervjuformen er preget av at temaet en skal inn på er informert om på forhånd, og en har utarbeidet en intervjuguide som gir rom for oppfølgingsspørsmål og fleksibilitet (Østbye et al., 2013, s. 105). Som Kjeldsen (2020a, s. 147) poengterer, er en av fordelene med semistrukturert intervju at de holder informantene innenfor temaet, samtidig som det er frihet og rom for at informanten kan uttrykke egne tanker. Intervjuformen semistrukturert forskningsintervju ble anvendt ved intervju av både lærerne og jurymedlemmene.

For å få innblikk i elevenes erfaringer og vurderinger ble det valgt å bruke fokusgruppeintervju. Gruppesituasjonen er kjent for elevene, og målet var at dette skulle skape trygghet for å ytre meningene sine, siden de satt i selskap av medelever. Fokusgruppeintervju gir rom for diskusjon innad blant informantene, som kan føre til at nye

synspunkt kommer frem. En må også være bevisst at en av metodens svakheter er at en eller flere deltakere i gruppen kan få en dominerende effekt på hvilke perspektiv som kommer frem. Dermed var jeg opptatt av å ha en styrende rolle i samtalen, slik at jeg beholdt gruppens fokus, fremmet utdypning av perspektiv, og sørget for at alle fikk delta i samtalen (Gentikow, 2005, s. 86–87; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 161–162).

I prosessen med å finne frem til relevante informanter fikk jeg bistand fra Jens E. Kjeldsen og Anne-Grete Kaldahl fra Forskningsgruppen for retorikk, demokrati og offentlig kultur ved UiB («Retorikkgruppen»). De driver arbeidet med konkurransen, og det tilhørende forskningsprosjektet DEREKRIT, og har jevnlig kontakt med både skolene som deltar i prosjektet og jurymedlemmene. Jeg fikk anledning til å benytte meg av deres kontakter når jeg skulle finne informanter. Jeg valgte å benytte meg av et strategisk utvalg av informanter (Dalland, 2012, s. 116–117). Utvelgelsen blant tidligere jurymedlemmer ble basert på et ønske om å komme i kontakt med informanter av ulike fagbakgrunn. Dette for å sørge for å fremme ulike perspektiv i datainnsamlingen. Det er relevant å påpeke at den ene juryinformanten (Jury2) har lærer som yrkesretning, da denne informasjonen påvirker tolkningen av funnene. Dette spesielt i tilfeller hvor han tydelig deler perspektiv med de andre lærerinformantene. Informanten har gitt samtykke for at denne informasjonen kan offentliggjøres. Det ble i utvelgelsesprosessen valgt fire jurymedlemmer som jeg kontaktet, og de var alle villige til å delta i datainnsamlingen. Informantene ble kontaktet per e-post med forespørsel om å delta i intervju, sammen med en beskrivelse av prosjektet og samtykkeerklæring. Tre av intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidssted, og et ble gjennomført over video-møte på grunn av geografisk avstand.

Ved valg av lærere tok jeg utgangspunkt i skoler som hadde lang erfaring med å delta i Ta ordet. Dette ble valgt da lærere med lengre erfaring fra konkurransen, og det tilhørende undervisningsopplegget, også har hatt mer tid til å reflektere over egne vurderinger rundt taleferdigheter og muntlig opplæring i skolen. Jeg kontaktet de aktuelle skolene per e-post med informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring for lærer og elev, og tok spesifikt kontakt med skolens leder for norsk-seksjonen. Seksjonslederne var positive til prosjektet og videreformidlet behovet om informanter til de aktuelle lærerne som hadde deltatt i prosjektet. Lærerne som deltok som informanter ble valgt ut med et prinsipp om første mann til møllen da alle Ta ordet-lærerne fra de utvalgte skolene fikk tilbudet på likt. Jeg tok kontakt med seks ulike skoler, og det var de tre skolene som responderte først som kom med i utvalget. Her ble det brukt én lærer per skole. Intervjuene ble gjennomført i grupperom på skolene til lærerne. Jeg kan også kommentere at det ble et skifte av den ene lærerinformanten da det oppstod en

sykemelding noen uker før intervjuet skulle gjennomføres. Læreren som tok over rollen som informant hadde kortere erfaring med prosjektet enn de andre to lærerinformantene, men hadde erfaringer fra både kurs og undervisning rettet mot konkurransen, samt en tilgjengelig elevgruppe som hadde deltatt i Ta ordet-opplegget.

Elevene i fokusgruppeintervjuene tilhørte de valgte lærernes klasser, da jeg så det som interessant å få lærerens perspektiv og erfaringer på en side, og elevenes perspektiv og erfaringer på den andre siden. Elevgruppene bestod av fem til seks deltakere. Dette ble valgt for å sørge for en god samtale hvor en både kunne få innsikt i individets meninger, og dynamikken i gruppen (Kjeldsen, 2020a, s. 143). Elevene som deltok hadde meldt seg frivillig etter lærerens forespørsel. Her ble to av tre intervju gjennomført på grupperom på skolen elevene gikk på, men det siste elevintervjuet måtte gjennomføres via zoom på grunn av korona-pandemien og påfølgende restriksjoner. Jeg opplevde ved elevintervjuene noe forskjell på det å intervju over video, da settingen førte til at elevene ble mer passive i intervjuet.

4.3 Gjennomføring og bearbeidelse av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført ved at jeg innledende introduserte meg selv, og takket for at informantene ønsket å stille. Deretter spurte jeg om de hadde noen spørsmål angående samtykkeerklæringen før de signerte den. Samtlige av informantene uttrykte sin interesse til forskningsspørsmålet, og var positive til å delta i prosjektet. Alle intervjuene varte mellom 60 og 90 minutter, og intervjuene ble tatt opp på ved hjelp av en privat båndopptaker med samtykke fra informantene. Det er viktig å sørge for at informantene føler seg respektert og lyttet til, for at det skal oppleves som naturlig for dem å dele sine perspektiv. Dette var noe jeg var svært bevisst på i intervjusituasjonene, og jeg var opptatt av å lytte oppmerksomt og vise interesse for informanten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Denne aktivt lyttende posisjonen hjalp meg også til å få stilt gode oppfølgingsspørsmål under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 151).

For å få innsikt i de temaene som var relevante for problemstillingen utarbeidet jeg tre intervjuguider med konkrete spørsmål for samtalen. Det ble valgt å lage en intervjuguide per informantgruppe, slik at jeg kunne tilpasse formuleringene til den spesifikke informantgruppen. Forskjellene i intervjuguidene lå i formuleringer av spørsmålene (spesielt med tanke på elevene), og noe i innholdet i spørsmålene på grunn av gruppens ulike roller i konkurransen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 155). Intervjuguidene hentet noe inspirasjon fra

juryveiledningen utviklet av Ta ordet (Vedlegg1), og ble revidert i samarbeid med veileder. Det ble utformet to typer spørsmål til intervjuet. Det ble stilt et generelt retorisk spørsmål for å innlede samtalen, før jeg videre i intervjuet dreide samtalen over på mer konkrete spørsmål om kvalitet. Et eksempel på et slikt generelt spørsmål jeg tok i bruk er: «Hva vektlegger du for å vurdere om en tale har høy kvalitet?», og et konkret spørsmål om kvalitet: «Hva mener du er viktig for at fremføringen av en tale skal være god?». Dette ble valgt for å få innsikt i informantenes tanker om et retorisk fenomen før jeg videre ba dem utdype om deres vurderinger (Kjeldsen, 2020a, s. 147). Intervjuet innebar også fremvisning av tre tidligere finaletaler fra konkurransen. Dette ble valgt for å gi informanten noen konkrete eksempler de kunne snakke ut ifra, i tillegg til at filmene ga meg en anledning til å få konkrete vurderinger av informantene som de kunne utdype og forklare (Kjeldsen, 2020a, s. 144). Dette valget var også med på å styrke gyldigheten av datamaterialet, da datamaterialet ikke alene baserte seg på deres tanker om hva de ville vurdert, men de har også måttet vurdere ulike taler under intervjuet. Dette fører med seg en sannsynlighet for å få innblikk i informantenes faktiske vurderinger, og ikke bare hvordan de tenker at de ville vurdert.

For å kvalitetssikre intervjuguiden ble det gjennomført et prøveintervju med en medstudent som hadde kjennskap til konkurransen. Prøveintervjuet er ikke en del av datamaterialet, men ble brukt for å modifisere intervjuguiden og for å forberede meg selv på intervjusituasjonen. I arbeidet med å utvikle intervjuguiden var jeg opptatt av å sørge for at spørsmålene dekket de temaene som var viktige for at problemstillingen skulle bli besvart, og at spørsmålene var klart utformet. Under selve intervjusituasjonen ble det brukt skjønn i møte med intervjuguiden slik at intervjuet fikk god flyt, i tillegg til at jeg fikk fulgt opp interessante svar fra informanten (Kjeldsen, 2020a, s. 147; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143–146). Denne evnen til å lytte til informanten, våge å gi rom for stillhet, la informantens fortellinger komme frem og evnen til å stille gode oppfølgingsspørsmål, utviklet seg fra første intervju til siste. Etter hvert som jeg ble komfortabel med intervjurollen, og fikk en større forståelse for hva jeg ønsket av informantene, ble også mine evner som intervjuer forbedret. Kort tid etter at intervjuene var gjennomført ble de ordrett transkribert, og navn på den intervjuede ble erstattet med pseudonym for å ivareta konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195). Ved å transkribere intervjuene løpende fikk jeg også gjort meg noen erfaringer med hvilke spørsmål som var mer eller mindre suksessfulle, og hva slags beskrivelser fra informantene som ga mest innsikt. Tabell 1 viser en oversikt over informantene.

Tabell 1: Informantutvalg

Intervju	Gruppe	Rolle	Informant	Kjønn
1	Ikke gruppeintervju	Jurymedlem	Jury1	Mann
2	Ikke gruppeintervju	Jurymedlem	Jury2	Mann
3	Ikke gruppeintervju	Jurymedlem	Jury3	Kvinne
4	Ikke gruppeintervju	Jurymedlem	Jury4	Mann
5	Ikke gruppeintervju	Lærer	Lærer1	Mann
6	Ikke gruppeintervju	Lærer	Lærer2	Kvinne
7	Ikke gruppeintervju	Lærer	Lærer3	Kvinne
8	Elevgruppe1	Elev	Lisa	Kvinne
8	Elevgruppe1	Elev	Maren	Kvinne
8	Elevgruppe1	Elev	Heidi	Kvinne
8	Elevgruppe1	Elev	Andrea	Kvinne
8	Elevgruppe1	Elev	Torgeir	Mann
9	Elevgruppe2	Elev	Mikkel	Mann
9	Elevgruppe2	Elev	Øyvind	Mann
9	Elevgruppe2	Elev	Jostein	Mann
9	Elevgruppe2	Elev	Marta	Kvinne
9	Elevgruppe2	Elev	Ine	Kvinne
9	Elevgruppe2	Elev	Sofie	Kvinne
10	Elevgruppe3	Elev	Mona	Kvinne
10	Elevgruppe3	Elev	Solveig	Kvinne
10	Elevgruppe3	Elev	Lene	Kvinne
10	Elevgruppe3	Elev	Tomas	Mann
10	Elevgruppe3	Elev	Kristian	Mann

4.4 Analyseprosessen

Analyse er en «spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål» (Johannessen et al., 2018, s. 22). Så enkelt, men på samme tid så vanskelig. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene satt jeg igjen med et datamateriale som utgjorde 145 dataskrevne sider som jeg var usikker på hvordan jeg skulle gripe fatt i. Den første delen av analyseprosessen bar preg av å «lete i blinde», da jeg ikke helt forstod hvordan jeg skulle ta fatt på materialet. Etter hvert som jeg jobbet med materialet og fikk støtte av veileder kom jeg nærmere og nærmere å stille de riktige spørsmålene til datamaterialet (Johannessen et al., 2018).

Innledende forsøkte jeg å dele opp analysen etter de tre informantgruppene og søkte etter likheter og forskjeller mellom dem. Dette ga gode innsikter i datamaterialet, men jeg kom også frem til at det ikke var like klare skiller mellom gruppene, utenom et par

gjennomgående tendenser. I denne prosessen oppdaget jeg også at min førforståelse preget hvordan jeg «lette» i materialet, og jeg innså at jeg måtte starte analyseprosessen på ny, og i større grad anvende kunnskapen jeg hadde innsamlet gjennom arbeid med tidligere forskning og teori. Jeg gikk dermed tilbake til problemstillingen og utviklet et forskningsspørsmål ut ifra denne (2018, s. 24). Som det tidligere har blitt nevnt har oppgaven vært preget av en eksplorerende kvalitativ metode. Det var først i møte med det transkriberte datamaterialet, et bevisst forhold til innledende teori og forskning, og den innledende analysen av datamaterialet at jeg klarte å utvikle et konkret forskningsspørsmål jeg kunne lete etter svar på. Ved å gå tilbake til teori og tidligere forskning, og forsøke å bruke dette som grunnlag for å gjøre oppdagelser i datamaterialet, fikk jeg et nytt blikk på datamaterialet og hvilke vurderinger for kvalitet som befant seg i materialet (Johannessen et al., 2018, s. 33–37). Arbeidsprosessen resulterte i et forskningsspørsmål som skulle bistå med å besvare problemstillingen med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet. Med utgangspunkt i problemstillingen: *Hva oppfattes som kvalitet i en tale i talekonkurransen Ta ordet?*, kom jeg frem til forskningsspørsmålet: *Hvilke funksjonsperspektiv og topoi for kvalitet fremtrer ved intervju om taler i talekonkurransen Ta ordet?*

I arbeidet med å utforske datamaterialet valgte jeg å anvende en tematisk analyse. En tematisk analyse ser etter temaer, eller kategorier, i datamaterialet som har visse fellestrekk. «Målet med en tematisk analyse er å gruppere disse «små» svarene i mer generelle kategorier – i temaer – som til sammen svarer på forskningsspørsmålet vårt» (Johannessen et al., 2018, s. 279). Analysen startet med å få oversikt over dataene, før jeg videre kodet datamaterialet i flere runder. Det var i arbeidet med kodingen, og påfølgende kategorisering av ytringer om kvalitet, at jeg begynte å se likhetstrekk mellom de ulike kategoriene, og hvordan kategoriene kunne kobles opp mot og aktualiseres med tidligere forskning og teori. I analyseprosessen så jeg at datamaterialet kunne deles opp i to hovedperspektiv for hvordan de vurderte kvalitet i talene med utgangspunkt i Pedersens (2018) teori om talens funksjon, og en vurdering av talens aptum (Kjeldsen, 2015). Etter at jeg fordelte materialet på disse to funksjonsperspektivene, og de ulike faktorene i et eksternt og internt aptum, så jeg også visse likhetstrekk og gjentakende tendenser for hvordan faktorene i aptum ble kommentert. Her oppdaget jeg at informantene hadde noen gjentakende topoi de tok i bruk i sine beskrivelser av kvalitet ved faktorene. Innsiktene jeg opparbeidet meg gjennom analyseprosessen var grunnlaget for utformingen av forskningsspørsmålet. Skriveprosessen bestod av å presentere de ulike funnene, eksemplifisere dem med sitat fra intervjuene og videre kommentere datautdraget og slutningene (Johannessen et al., 2018, s. 311). Sitatene fra intervjuene blir i

analysen henviser på følgende måte: (Intervju x, s. x, linje x), hvor linje henviser til hvilken linje sitatet starter på.

4.4.1 Analysens oppbygging og struktur

Analysekapittelet undersøker hvilke oppfatninger av kvalitet de ulike informantene og informantgruppene tillegger taler i talekonkurransen Ta ordet. Analysen viser to ulike perspektiv for kvalitetsvurderinger informantene gir, og ulike kvalitetstopoi hos informantene, samt kjennetegn for disse topoiene. Som det ble diskutert i teori-kapittelet vil en vurdering av kvalitet med utgangspunkt i Pedersens (2018, s. 52) perspektiv om «Functional Goodness Intuition», basere seg på funksjonen til kommunikasjonen. Når en vet hvilken funksjon en ønsker at kommunikasjonen skal ha, kan en velge ut de vurderingskriteriene det passer seg best å måle kommunikasjonen etter. Dermed er det nødvendig å ha en klar forståelse for hvilket mål en har for kommunikasjonen, for at en deretter skal kunne gjøre en kvalitetsvurdering.

Det innsamlede datamaterialet aktualiserer noe av diskusjonen Pedersen (2018, s. 59) peker på rundt valg av funksjon, nemlig at det kan være vanskelig å sette funksjonen til kommunikasjonen. Analysen av datamaterialet viser to ulike funksjonstilnærminger hos informantene. Det ene funksjonsperspektivet ser på talene til elevene som en *anledning for å vise tillærte evner*, og vurderer kvalitet ut ifra de interne faktorene ved talen. Det andre funksjonsperspektivet vektlegger at *talen skal gjøre noe med verden*, og vektlegger en vurdering av kvalitet ut ifra eksterne faktorer ved talen. Disse interne og eksterne faktorene ble beskrevet i teori-kapittelet som internt og eksternt aptum (Kjeldsen, 2015, s. 71). Ved en kvalitetsvurdering som vektlegger de interne faktorene i en tale vil det gjennomgående være et blikk på om de ulike bestanddelene i talen står i et passende forhold til hverandre, og en ser på talens funksjon som en anledning for å vise tillærte evner. Disse bestanddelene må sammen tjene ytringen og sørge for kvalitet. Elementene som utgjør de interne faktorene er, som tidligere nevnt, selve saken som det tales om, innholdet talen bygges opp av, organiseringen av innholdet, uttrykksmåten som benyttes og fremføringen av talen (Kjeldsen, 2015, s. 75–76). Ved en kvalitetsvurdering som vektlegger de eksterne faktorene i en tale vil vurderingen være opptatt av den retoriske situasjonen talen er en del av, og se på talens funksjon som en anledning til å gjøre noe med verden. Ved en vurdering etter et eksternt aptum vil en vurdere kvalitet ut ifra om talen har tatt i betraktning både avsenderen av saken, selve saken, uttrykksmåten, mottakeren av kommunikasjonen og de konkrete omstendighetene for talen. Taleren må ha en forståelse for det situasjonelle for å kunne oppnå høy kvalitet ved ytringen,

med andre ord må taleren ha en forståelse for kairos for at talen skal kunne lykkes (Kjeldsen, 2015, s. 71–75). I analysen presenterer jeg de ulike topoi informantene tar i bruk når de beskriver kvalitet ved de interne og eksterne faktorene i talen.

4.5 Etske betraktninger

Forskningsprosjektet ble registrert i RETTE oktober 2021, og bekreftet av veileder november 2021. RETTE er Universitetet i Bergen sitt system for behandling av personvernopplysninger i studentoppgaver og forskningsprosjekt. Prosjektets datainnsamling blant lærere og elever ble gjort i samarbeid med forskningsprosjektet DEREKRIT ved Universitetet i Bergen som er meldt og godkjent i NSD.

Alle informantene mottok samtykkeskjema på forhånd av intervjuene slik at de kunne sette seg inn i prosjektets formål, varighet, konfidensialitet og frivilligheten i deltakelse. Denne ble signert i innledningen av intervjuet, med unntak av de intervju som ble gjennomført digitalt. I de tilfellene hvor intervju ble gjennomført over video fikk jeg et muntlig samtykke på opptaket, i tillegg til at jeg fikk tilsendt signert samtykkeskjema i etterkant av intervjuene.

Et forskningsintervju er, som Kvale og Brinkmann påpeker, en «spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Dette er en faktor jeg har vært bevisst i mitt møte med informantene, og har vært opptatt av å legge til rette for en imøtekommende og åpen dialog. I starten av intervjuet informerte jeg også om at innsamlet informasjon ville bli behandlet konfidensielt, og at informantene hadde anledning til å trekke seg fra studien når som helst, uavhengig av grunn. Gjennom hele prosjektet har all informasjon og data vært lagret på nettbasert lagringstjeneste beskyttet av totrinnsbekreftelse for høyeste sikkerhetsnivå ved innlogging.

4.6 Metodiske refleksjoner

Som det har blitt argumentert for, er det kvalitative forskningsintervjuet et godt verktøy for å undersøke oppgavens problemstilling. Likevel er det noen utfordringer ved metoden en må ha et bevisst forhold til. Det er omdiskutert om gyldighet av kvalitativ forskning skal måles med de samme verkøykene som ved kvantitativ metode: validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Gentikow, 2005, s. 56; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 249). Kvale og Brinkmann har

gjenfortolket disse begrepene slik at de passer til kunnskapsproduksjon ved bruk av intervju (2009, s. 249–250).

Når en undersøker forskningsresultatene reliabilitet kan en stille spørsmål om forskningens resultat hadde blitt reprodusert om de samme spørsmålene hadde blitt stilt på et annet tidspunkt, av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Med tanke på at det har blitt anvendt et semistrukturert forskningsintervju, og fokusgruppeintervju, er svaret på dette nei, da intervjusituasjonen er preget av forskerens tilstedeværelse. Ved gjennomføring av semistrukturerte intervju er noe av fordelene med metoden at en har anledning til å følge opp svarene, og stille utdypende spørsmål. I hvilken grad en annen forsker ville fulgt opp samtalen på samme måte, er vanskelig å svare på. Metodens rammer fører til at forsker er en sentral del av hvilken vei intervjuet tar, og dermed vil en annen forsker kunne føre intervjuet i en annerledes retning (Gentikow, 2005). Slike kvalitative intervju er også preget av dynamikken og kjemien mellom informant og forsker. Med det sagt har jeg i intervjusituasjonene vært opptatt av å tidvis stille ledende spørsmål til informantene, for å undersøke om jeg har forstått dem riktig, da muntlig kommunikasjon gir mulighet for ulike tolkningsretninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 183). Dette har vært en del av arbeidet med å forsøke å verifisere min forståelse av informantens utsagn.

Forskningsprosjektets validitet omhandler i hvilken grad prosjektet måler det problemstillingen etterspør (Gentikow, 2005, s. 59; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Som tidligere forklart har det i arbeidet med intervjuguidene blitt lagt ned omstendelig innsats for å sørge for at denne skulle stille spørsmål etter hva problemstillingen forsøker å undersøke. Det ble derimot i analyseprosessen oppdaget at det var flere spørsmål som gikk inn på de interne faktorene, enn de eksterne faktorene, ved aptum. Flere av spørsmålene i intervjuguiden adresserer de eksterne faktorene, men disse er det et undertall av da det er vanskeligere å formulere gode og klare spørsmål som bygger på en analyse av eksternt aptum. Dermed ser jeg også fra arbeidet med oppgaven tendenser til den samme problematikken som en støter på ved juryveiledningen for konkurransen. Overvekten av eksplisitte spørsmål om interne faktorer ved talen kan noteres som kritikk ved metoden, men dette understreker også noen av funnene fra analysen som peker på hvor vanskelig det er å sette eksplisitte vurderingskriterier for å måle en tales evne til å gjøre noe med verden. Oppgavens eksplorerende tilnærming er også noe av grunnen til denne utviklingen, og til at jeg i dag trolig hadde stilt noe annerledes vinklede spørsmål.

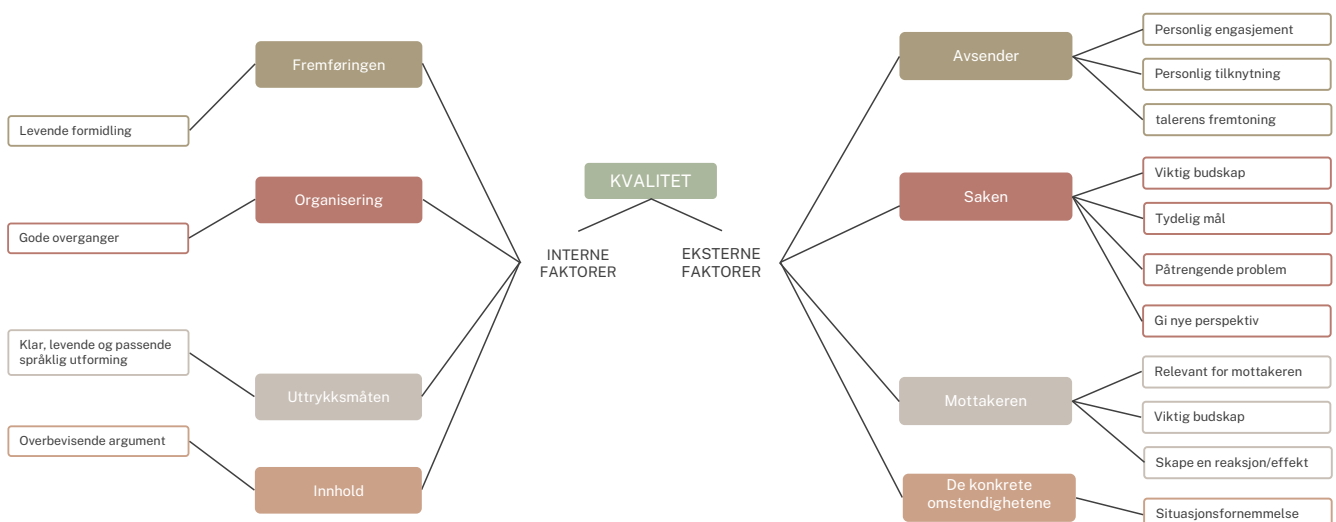
Det er også aktuelt å nevne hvordan oppgavens validitet også vil være preget av metodene for innsamling av data. Som tidligere nevnt kan det ved fokusgruppeintervju bli en

dominerende retning på samtalen som gjør at det kan oppleves som utrygt å «bryte ut» fra dette mønsteret. Jeg opplevde at elevene var noenlunde samstemte i kommentarene sine, men det var også anledninger i alle tre fokusgruppeintervjuene hvor enkeltelever brøt ut, og kom med et perspektiv som skilte seg fra resten av gruppen. Dermed kan jeg anta at det innsamlede datamaterialet i stor grad speiler elevenes meninger, da elevene opplevdes som åpne om sine fortolkninger. Her må det også kommenteres at elevene i fokusgruppene har fått undervisning av samme lærer, som også kan ha vært med på å prege noe av samstemtheten innad i gruppene.

Avslutningsvis kan jeg kommentere hvordan generaliserbarhet har vært et omdiskutert gyldighetskrav innenfor kvalitativ metode. Kvalitative studier forsøker ikke å undersøke hvordan noe er representativt, men en kan i større grad snakke om overførbarhet, og om kunnskapen som er produsert kan overføres til andre relevante situasjoner (Gentikow, 2005, s. 164; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264–265). I hvilken grad funnene fra studien kan gi innsikt ut over kvalitetsvurderinger i talekonkurransen Ta ordet blir videre diskutert i kapittel 6.2. Her ser jeg på i hvilken grad disse innsiktene kan bidra i utvikling av kunnskap rundt undervisning og vurdering av muntlighet i norsk skole.

5.0 Analyse og resultat

I dette kapittelet undersøker jeg hvilke oppfatninger av kvalitet de ulike informantene og informantgruppene tillegger taler i talekonkurransen Ta ordet. Kapittelet er delt inn i to deler, hvor jeg først vil se på hvordan informantene omtaler kvalitet ut ifra interne faktorer, og hvordan talen er en anledning for å vise tillærte evner. Deretter vil jeg se på hvordan de omtaler kvalitet ut ifra eksterne faktorer og hvordan talen skal forsøke gjøre noe med verden. Jeg kommenterer disse to funksjonsperspektivene med utgangspunkt i informantenes beskrivelser og kommentarer, og etablerer grupperinger og definisjoner for kvalitetsvurderinger som benyttes og vektlegges. Analysen viser at forskjellige topoi dominerer i henholdsvis de interne og eksterne faktorene, og at det ved beskrivelser av kvalitet med utgangspunkt i et internt aptum fremtrer fire topoi, mens det ved beskrivelser av kvalitet med utgangspunkt i et eksternt aptum fremtrer elleve topoi. Topoiene informantene bruker som kvalitetskriterier for de interne faktorene er: *levende formidling, gode overganger, en klar, levende og passende språklig utforming* og *overbevisende argumentasjon*, og for de eksterne faktorene: *personlig engasjement, personlig tilknytning, talerens fremtoning, viktig budskap, tydelig mål, et påtrengende problem, gi nye perspektiv, relevant for mottakeren, skape en reaksjon/effekt* og *situasjonsfornemmelse*. Topoiene blir videre eksemplifisert og kommentert i analysen.



Figur 2: Oversikt over topoi brukt for å beskrive kvalitet

5.1 Kvalitetsvurdering etter interne faktorer

I intervjuene la informantene gjennomgående mest vekt på interne faktorer når de vurderte talens kvalitet. Som nevnt i teori- og metodekapittelet, er de interne faktorene ved talen selve saken det tales om, innholdet talen bygges opp av, uttrykksmåten som benyttes og selve fremføringen av talen (Kjeldsen, 2015, s. 75–76). Noen steder kommenterte informantene faktorene i et fellesskap hvor de vektla den interne avstemtheten ved et indre aptum, mens andre ganger kommenterer informantene eksplisitt på enkelte faktorer, som for eksempel fremføring eller språklig utforming, og hvordan disse faktorene påvirket deres vurdering av kvalitet. I intervjuene med juryinformantene så jeg ved flere anledninger hvordan denne helhetlige balansen mellom de interne faktorene var noe de kommenterte i deres kvalitetsvurderinger. Et eksempel finner vi hos Jury2, som har en beskrivelse av den gode talen hvor kombinasjonen av de interne faktorene ble kommentert:

Jeg synes dette her med balanse og refleksjon er ganske viktig, [...] jeg synes jo at man skal måtte argumentere for noe, og da synes jeg et kvalitetstegn med en tale er at du har ett fokus. [...] og en kjennetegner en god tale ved at du på en måte anerkjenner at her finnes det faktisk andre perspektiver. (Intervju 2, s.1, linje 8)

Informanten trekker frem innholdet i talen og saken talen vedrører, og hvordan disse faktorene må balanseres i forhold til hverandre. Også Jury3 kommenterer kvaliteter ved en god tale basert på en intern avstemthet: «Så det er den her kombinasjonen av å ha et klart formål med å snakke, velge de ordene som fyller det formålet best og så i tillegg ha det engasjementet i din egen formidling» (Intervju 3, s. 4, linje 19). Jury3 trekker frem hvordan det er viktig med en indre avstemthet mellom de ulike faktorene i talen, og forklarer hvordan uttrykksmåten (ordene en velger) og presentasjonen (formidlingen) må tilpasses saken (formål) det skal tales om. Selv om informanten omtaler saken og hvordan taleren må ha noe den ønsker å gjøre, som innebærer et eksternt perspektiv, viser informanten til hvordan de interne faktorene må avstemmes i forhold til saken for at en skal oppnå et internt aptum. Også Jury1 formidler liknende perspektiv når han kommenterer kvalitet med en vekt på interne faktorer:

Både om det er en klar fremstilling, om det er gjort med liv og nærvær i fremføringen, ikke sant? [...] Og om det er sterkt overbevisende materiale som blir lagt frem og om

det virker som du på en måte står inne for det med din egen person eller bare er noe du lirer av deg. Alle disse tingene er jo viktige, men de må veies opp mot hverandre og det er alltid veldig vanskelige avveininger. (Intervju 1, s. 1, linje 33)

Informanten trekker også frem hvordan dette er elementer som blir understreket i retningslinjene de som jurymedlemmer fikk utdelt, og som dermed vil påvirke perspektiv og avstemthet i informantgruppens vurderinger. Som jeg gjorde oppmerksom på i min innledende del, oppfordrer konkurransen til at man skal forsøke å gjøre noe med verden, som innebærer et eksternt perspektiv på talen. Men, de eksplisitte kriteriene i juryveiledningen er i høy grad rettet mot de interne faktorene (Vedlegg 1), som også Jury1 påpeker. Selv om både konkurransen og Kjeldsen (1997, s. 81–85) vektlegger hvordan kvalitet i taler er avhengig av at taleren bidrar med sine tanker for fellesskapet og demokratiet, viser det seg vanskelig å eksplisittere hvordan en kan vurdere faktorer som er situasjonsavhengige (eksterne). Dette kan en argumentere for at henger sammen med muntlighetens iboende karakter som både situasjonell og foranderlig, og hvordan muntlighetens flyktighet kan gjøre det vanskelig å sette eksplisitte kriterier for disse eksterne faktorene (Kjeldsen et al., 2019; Lindhardt, 1997; Ong, 1982). Det ser ut til at informantene opplever de interne faktorene som mer tilgjengelige som verktøy for kvalitetsvurdering, da de interne begrepene er generaliserbare og håndfaste, og kan enkelt brukes for å eksemplifisere ulike styrker eller svakheter ved talene. Dette kan være noe av grunnen til at alle informantgruppene i ulik grad trekker sterkt på de interne faktorene når de skal uttrykke en form for kvalitetsvurdering.

Som analysen viser, er de interne faktorene godt tilgjengelige for å eksplisitt gi vurderinger av hvordan talene oppleves. Også lærerinformantene benytter disse interne faktorene når de gir sine vurderinger av kvalitet. Lærer1 bruker blant annet dette perspektivet når han forsøker å gi en forklaring på hvorfor han vurderte den ene talen fra skolens finale som spesielt god:

Så var det en veldig gjennomtenkt tale med sånn som jeg nevnte tidligere god bruk av de retoriske appellformene. Det er jo mange som får til det, men det var noe med liksom hele språket som var velbrukt med gode eksempler og gode overganger. (Intervju 5, s. 1, linje 33)

Kvalitetsvurderingen er basert på den indre harmonien mellom de ulike faktorene, og vurderingen viser til et funksjonsperspektiv hvor elevens retoriske evner skal vurderes. Flere

av lærerinformantene påpekte hvordan de synes disse interne faktorene er de viktigste vurderingskriteriene for elevene, da elevene i sin grunnopplæring ikke skal bedømmes på personlige faktorer, men evnene de har til å tillære seg ferdigheter gjennom opplæringsløpet. Likevel kom det ved flere anledninger frem kvalitetsvurderinger hvor lærerinformantene i sine beskrivelser beveget seg over til å også involvere eksterne faktorer, som blant annet forholdet mellom taleren og talen. Lærer1 gir blant annet følgende beskrivelse for hva som er den gode talen:

En god tale er når de klarer å vise engasjement og kommer med uttrykk for noe de står for selv. Så er det jo en god anledning for elever å vise at de behersker de retoriske appellformene, men og en god anledning til å vise at de behersker andre typer virkemidler. En god tale er jo da en tale som viser at det er gjort bevisste valg med tanke på språk og uttrykksmåter. [...] Så engasjementet og å ta i bruk teknikker på en bevisst måte. (Intervju 5, s. 1, linje 6)

Selv om denne beskrivelsen legger stor vekt på interne faktorer som selve fremføringen, innholdet og organiseringen, kommenterer også informanten at en god tale inneholder et «uttrykk for noe de står for selv». Her får vi et tydelig eksempel på hvordan denne dragningen mellom eksterne faktorer og interne faktorer utspiller seg i deres vurderinger, selv hos en lærer som eksplisitt har påpekt hvordan vurderingen av talene kun skal speile evnene til eleven.

Også Lærer2 vektlegger de interne faktorene når hun vurderer talenes kvalitet, men også hun glir over i å trekke inn eksterne faktorer som mottakeren, avsenderen og saken selv. Også her vises det tendenser til at det kan være vanskelig å alene vurdere en tale basert på interne faktorer. Informantens resonnement viser at både de interne og eksterne faktorene legger grunnlag for aptum i talen:

Det må jo være et sånt tydelig formål med talen som kan bety noe for flere. Og så må man vise at man har kunnskap. At han vet hva han snakker om, og at logikken er litt sånn logisk at det er ikke sånn enkle slutninger av, som egentlig ikke vil mål. [...] Men det viktigste er liksom at en har noe viktig å ta opp, og at det kommer tydelig fram at som sagt kan oppleves relevante flere enn veldig få for eksempel, eller. At en får det til å dreie seg om noe mer enn bare noe lite. (Intervju 6, s. 1, linje 5)

Lærer2, som Lærer1, legger i sine beskrivelser av kvalitet en tydelig vekt på det interne aptum, og hvordan dette er viktig for at talen skal oppleves som god. Hennes beskrivelser viser implisitt til en vurdering av elevenes ferdigheter til å uttrykke seg retorisk, som også kan knyttes til at hun vurderer funksjonen til talene som en anledning for elevene til å vise sine ferdigheter. Informanten viser også hvordan de eksterne faktorene følger tett på i vurderingsgrunnlaget. I dette eksempelet trekker informanten inn at talen må oppleves som relevant for flere, som kobles til den eksterne faktoren mottakerne. Altså ser en også her et eksempel på at vurderingene gjerne ikke holder seg alene til en vurdering basert på de interne eller eksterne faktorene, men at disse to funksjonsprinsippene balanseres og vektlegges ulikt fra informant til informant. Også Kaldahl (2019, 2020b, 2020a, 2022) så denne tendensen i sin forskning på muntlige ferdigheter og lærernes praksis. Her så hun at lærerne gjennomgående kommenterte at de vektla innholdet i den muntlige formidlingen, som her blir kategorisert som interne faktorer, men at etter hvert som intervjuene strakk ut kom det også frem at eksterne faktorer som personlig karakter var noe de var svært opptatt av i sine vurderinger. Hun så derimot at det ikke var en gjennomgående praksis for hvordan elevens karakter ble vurdert, og at det kunne være store forskjeller mellom de ulike lærernes praksis. Dette begrunnet hun i at lærerne mangler tydelige føringer for hvordan denne vurderingspraksisen skal foregå, og at dette kan være med på å skape sosiale ulikheter mellom elevene på grunn av ulik opplæring og vurdering. Disse interne faktorene er også typiske vurderingstrekk fra norskfaget som enkelt kan gjøres eksplisitte. Datamaterialet tyder på at disse faktorene oppleves mer tilgjengelige for lærerinformantene når de skal kommentere kvalitet ved talene. Dette kan forstås som naturlig både på grunn av deres natur som norsk-lærere og fagets tradisjoner for tekstanalyse og tekstarbeid. Det må også påpekes hvordan lærerinformantene i sitatene ovenfor ordlegger seg. Her kommenterer de at elevene skal «beherske» noe, eller at de skal «vise» at de har en form for kunnskap. Disse formuleringene er konkrete eksempler på å beskrive elevenes evner. Denne begrepsbruken peker på at det er elevenes evner til å vise tillærte ferdigheter som veier tyngst i deres vurderinger av talene.

Et annet perspektiv på hvorfor det vies mye tid til en vurdering av kvalitet etter interne faktorer, kan være fordi kriteriene oppleves som en sikker plattform for lærerne, i motsetning til å begi seg ut på retorikkens fagområde og vurderingsgrunnlag for kvalitet. Et eksempel som kan underbygge denne antagelsen er hvordan Lærer3 gjennomgående i intervjuet svarer noe mer unnvikende når hun blir utfordret på å formidle sine tanker om kvalitet. Her reagerer hun ofte med å svare på noe helt annet enn hva spørsmålet siktet til, og snakker seg bort fra tematikken. Kroppsspråket til informanten tyder på at hun synes det er ubehagelig å svare på

spørsmålene, og hun kommenterer gjerne hva «vi» vet om retorikk og formidling. Når jeg ber henne om å utdype hva hun selv tenker er god kvalitet, blir hun unnvikende og snakker seg bort fra temaet. Disse observasjonene kan også kombineres med at hun på et tidspunkt i intervjuet påpeker hvordan hun selv ikke har noe faglig sterk kompetanse innenfor retorikk, og at eneste grunnen til at hun bruker Ta Ordet-opplegget er fordi opplegget dekker et stort emne i læreplanen. Denne unnvikende tendensen viser til at informantene ser ut til å mangle både et kunnskapsgrunnlag og vokabular for å gi sine egne perspektiv på kvalitet. En sådan antagelse støttes av Kaldahl (2020b) som peker på at lærere mangler et metaspråk for muntlighet. Uten dette metaspråket vil det være forskjeller i både undervisning og vurderingspraksis (Svenkerud et al., 2012), noe en også ser igjen i hvor ulikt de tre lærerne er i deres tilnærming til retorikk og vurderinger av taler i konkurransen Ta ordet.

Vekten på å vurdere kvalitet etter et internt aptum er også noe en ser hos elevgruppene. Dette er spesielt gjennomgående når de skal kommentere eksempeltalene som ble vist under intervjuene. Her kommenterer alle gruppene faktorer som omtaler i hvilken grad det er et indre aptum i talene. Denne observasjonen kan bygges på samme grunnlag som ved lærerinformantene. Elevene er gjennom grunnopplæringen blitt drillet i å vurdere og analysere tekster, og dermed er dette noe som ligger naturlig for dem når de blir presentert for et materiale som de skal bedømme kvaliteten på. Av samme grunn er det også mulig å undre over om disse interne faktorene er de som står lettest tilgjengelige for elevene, da de har en begrenset erfaring med retorikken som fagtradisjon, da dette fagområdet nylig har fått en større plass i kunnskapsløftet ved de nye læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne antakelsen kan også begrunnes i forskning som viser tendenser til at det ikke jobbes særlig med muntlige ferdigheter (Svenkerud et al., 2012). Andrea i Elevgruppe1 forklarer blant annet viktigheten av et internt aptum når hun kommenterer hvordan innholdet og presentasjonen i talen til Mulki harmonerer godt og gjør talen, etter hennes vurdering, god:

Hun bruker mange gjentakelser gjennom talen, og sier de viktigste tingene om igjen i løpet av den og det får en til å huske budskapet bedre. Og jeg synes, og de pausene hun hadde mellom. De sa nesten mer enn ord og, fordi det gir deg litt grann tid til å tenke over hvor alvorlig det er. (Intervju 8, s. 4, linje 18)

Som vi kan se, er elevens kommentar basert på talerens arbeid med å sørge for at talen har et internt aptum. Mange av kommentarene fra elevene på eksempeltalene baserte seg på vurderingskriterier rettet mot disse interne faktorene. Dermed får en også her eksemplifisert

tendenser til at informantene tidvis har et blikk på talenes funksjon som et utgangspunkt for å vise tillærte evner.

Som det ble kommentert i innledningen er det også flere anledninger hvor informantene går eksplisitt inn på enkelte interne faktorer. Her har jeg observert noen gjentakende trekk for hvordan faktorene kommenteres. Disse gjennomgående trekkene har blitt samlet i ulike topoi for kvalitetskriterier informantene bruker. Selve fremføringen av talen er en slik faktor som gjentakende blir kommentert, og her er det toposen *levende formidling* som går igjen i informantenes kommentarer på vurdering av kvalitet. Et eksempel finner en i intervjuet med Elevgruppe3, hvor Mona formulerer sin vurdering av Elise sin tale vektet på selve fremføringen: «At hun levde seg liksom inn i, hun bare stod ikke der, men var engasjert og sånn. Det synes jeg er veldig bra.» (Intervju 10, s. 6, linje 4). Eleven kommenterer hvordan den *levende formidlingen* ga kraft og sjel til talen. Denne refleksjonen finner jeg også igjen hos Elevgruppe1 når Heidi tar utgangspunkt i Martin Luther King jr. sin tale «I have a dream», for å forklare hvordan stemmebruk står sentralt i ved en *levende formidling*:

Han brukte stemmen på en veldig bra måte. [...]. Han har de høye momentene hvor han er litt sånn, men så har han også deler hvor han går litt mer mot hvisking, eller ikke hvisking. Men en får disse spenningstoppene i det som blir bygget opp med stemmen. (Intervju 8, s. 12, linje 19)

Hos Elevgruppe2 blir også en *levende formidling* trukket frem som et viktig kvalitetskriterium. Sofie kommenterer formidlingens makt på følgende måte:

Jeg synes det er viktig med kroppsspråk. [De andre elevene nikker og mm-er]. Og at du er engasjert i stemmen din og vi hører at dette er noe du bryr deg virkelig om. Altså talen og innholdet kan være kjempebra, men hvis du ikke har den gode fremføringen så gir det meg ingen ting. (Intervju 9, s. 11, linje 18)

Denne vektleggingen av talerens formidling som avgjørende for hvordan talen oppfattes er ikke noe man bare ser hos elevene. Lærer3 viser seg også å være svært opptatt av hvordan en *levende formidling* påvirker kvaliteten. Når hun skal kommentere hva hun tenker om talen til Mulki går hun inn på en beskrivelse av hvordan formidlingen påvirker hennes vurdering av talen:

Den er helhetlig veldig sterk. Visuelt med det visuelle som er der. Det at hun har de kortene, og det at hun stotrer litt mot slutten der og ja blander litt kortene sine. Det at hun står der med den stoltheten og den mikrofonen. (Intervju 7, s. 2, linje 11)

Informanten gir her en beskrivelse av talen som baserer seg på talerens tilstedeværelse og hvordan hun maktet å fange informanten, og bruker det som grunnlag for å forklare hvorfor hun opplever talen som sterk og av høy kvalitet. Disse vurderingene gjør at vi kan anta at hun blant annet ser på talens funksjon som en anledning for å vurdere elevenes formidlingsevner. At denne formidlingen er viktig for talens opplevelse, og elevens utvikling av betydningsfulle evner, er også noe Lærer2 kommenterer. Hun utdyper derimot videre hvordan ferdigheten er noe hun fokuserer mindre på i undervisningen om retoriske ferdigheter, på grunn av begrensninger med tid (Intervju 6, s. 9, linje 1).

Som datamaterialet viser er fremføringen av talen noe både elevene og lærerne vurderer som viktig ved en kvalitetsvurdering, men det kommer også eksplisitt frem av Lærer2 at dette er noe hun ikke bruker mye tid på med elevene sine. Denne tendensen så en også igjen i intervjuene med de andre lærerinformantene og elevgruppene. Kaldahl (2020b) så også i sin forskning tendenser til at elevene ikke fikk noe særlig eksplisitt undervisning i fremføring og hvordan en fremtrer som avsender av et muntlig budskap. Elevenes forståelse for kvalitet i fremføringer var dermed basert på skjønn og erfaring. Denne praksisen kan risikere å føre til sosial ulikhet, da det er ulikt hvilke erfaringer og sosial bakgrunn elevene har. Som Kaldahl påpeker, trenger lærerne tydeligere føringer for hvordan dette skal arbeides med og vurderes, slik at det blir likhet i elevenes utvikling av ferdigheter.

Den interne faktoren organisering blir også trukket frem som viktig ved kvalitetsvurderinger. Denne faktoren er ikke like omtalt som de andre, men det som kommenteres har jeg valgt å samle under toposen *gode overganger*. Lærer3 kommenterer hvordan *gode overganger* i talen er viktig i hennes vurderinger av elevenes talearbeid: «Hvis jeg sitter som norsklærer og skal rette er det fint hvis det er noen elegante tekstbindere på slutten av dine avsnitt som du på en måte klarer å ta igjen i neste avsnitt.» (Intervju 7, s. 6, linje 25). Denne vektleggingen av at talen oppleves som bedre om talen bindes av *gode overganger* er også noe Ine i Elevgrupp2 kommenterer: «Jeg føler at det er viktig å ha en rød tråd, og noe som går igjen.» (Intervju 9, s. 9, linje 29). Begge informantene vektlegger hvordan talens kvalitet heves ved en opplevelse av at de ulike delene i talen flettes sammen på

en god måte. Denne vurderingen viser til et funksjonsperspektiv hvor talen vurderes ut ifra om taleren evner å utforme en helhetlig tale.

Uttrykksmåten i talene er en annen intern faktor informantene ved flere anledninger trekker frem. Her er det gjennomgående et kvalitetskriterium om en *klar, levende og passende språklig utforming* som får mye oppmerksomhet, og som dermed blir toposen til informantene. Disse kvalitetskriteriene kan en også kjenne igjen fra den teoretiske gjennomgangen av antikkens språklige dyder (Kjeldsen, 2015, s. 195). Det er ulike perspektiv som inntas når informantene omtaler den *språklige utformingen* av talen. Både Lærer2 og Jury3 vier mye tid til at formålet med talen må stemme overens med hvordan en utformer språket i talen. Lærer2 kommenterer det på følgende måte: «Men at det er klart det er jo det viktigste, at du uttrykker deg på en måte som gjør at folk forstår hva du vil.» (Intervju 6, s. 8, linje 36). Informanten bruker i intervjuet gjentatte ganger ordet «klart» for å beskrive den *språklige utformingen*, og vektlegger ferdigheten til å avpasse språket etter budskapet i talen. Denne evnen beskriver også Jury3 i sine beskrivelser av Winston Churchill sine taler fra andre verdenskrig. Her kommenterer hun hvordan et klart og godt språk sørger for at budskapet i talen kommer frem og engasjerer:

For det er helt åpenbart formål der du skal holde spiriten oppe, for du har kun ordene å hjelpe deg med. Og det klarte han jo på en fantastisk måte, [...] han bruker veldig enkelt språk, konkret språk. Og fyrte opp en motstandsvilje som var helt, helt fantastisk som fikk de til å snakke om at han mobiliserte det engelske språket og sendte det ut i krig. (Intervju 3, s. 4, linje 15)

Informantene beskriver en evne hos taleren til å bruke språkets verktøykasse på best mulig måte med utgangspunkt i talens formål. Øyvind fra Elevgruppe2 kommenterer også hvordan en bør ta i bruk de mulighetene som ligger ved *språklig utforming*, for å sørge for at budskapet blir forstått av den eksterne faktoren mottakerne: «Hvis du snakker til barn, uansett om det er samme tema, hvis tema liksom er klima og endringer, hvis du snakker til et barn så må du snakke annerledes enn hvis du snakker til godt voksne politikere.» (Intervju 9, s. 11, linje 12). Informanten påpeker hvordan språket skal sørge for at budskapet kommer frem, og hvordan det er viktig å respektere publikumsgruppen og møte denne på en god måte (Andersen, 2002, s. 62; Kjeldsen, 2015, s. 78). Vektingen av språklige virkemidlers påvirkning på kvalitet blir et eksempel på hvordan kommunikasjonens utforming står sterkt i vurderingsgrunnlaget ved taler.

Videre er også den interne faktoren innhold, og da spesifikt argumenter, noe informantene eksplisitt kommenterer i deres kvalitetsvurderinger av talens indre aptum. Her er *overbevisende argument* toposen som oftest omtales av informantene. Jury4 trekker frem hvordan en god historie styrker talen og sørger for at innholdet huskes:

Altså gode historier tror jeg sjelden du kan liksom bomme ordentlig med en tale, da sitter en i hvert fall igjen med den historien, og hvis denne historien klarer å uttrykke det du ville så tror jeg det er veldig effektivt. (Intervju 4, s. 6, linje 9)

Informanten vektlegger historiens evne til å styrke talens innhold, slik at en tar det med seg videre. Historien blir fremmet som et grep som løfter talens kvalitet, ved at den gjør innholdet mer overbevisende og lettere tilgjengelig i hukommelsen. Denne bruken av historier i talene fremmes også av Lærer2 som påpeker hvordan historier kan hjelpe lytterne til å ta en del i budskapet og leve seg inn i det (Intervju 6, s. 6, linje 4). Toposen *overbevisende argument* blir også gjentakende kommentert av de andre informantene. Jury4 forklarer hvordan argumentene har en stor påvirkning på hans opplevelse av talens vellykkethet, da gode argumenter fører til at han får en trang til å gjøre noe med det påtrengende problemet: «Hvis jeg liksom tror på argumentet, så er det klart da begynner jeg jo gjerne med en gang å lete etter årsaken til hvorfor er det sånn? Og hvordan kan jeg endre det?» (Intervju 4, s. 7, linje 27). Dette perspektivet kommer også frem i samtalen med Elevgruppe3. Tomas påpeker hvordan talen må inneholde argumenter for at talen skal oppleves av kvalitet og kunne utrette det den ønsker: «Altså talen din må jo ha argumenter hvis du skal klare å overbevise noen. Du må nesten ha et grunnlag for at de som hører på deg skal bry seg. Og da må du argumentere for din sak.» (Intervju 10, s. 8, linje 31). Dette perspektivet finner en også igjen hos Mona i samme elevgruppe (Intervju 10, s. 8, linje 1). Informantenes ytringer underbygger vektleggingen av *overbevisende argumentasjon* i talen for at den skal være av en viss kvalitet. Også her viser vurderingene til et funksjonsperspektiv hvor talen ses på som en anledning for å vurdere elevens evner til å produsere et godt innhold.

5.1.1 Sentrale moment fra kvalitetsvurdering etter interne faktorer

Som analysen viser, er det tydelig at det forekommer en kvalitetsvurdering av talene etter et funksjonsperspektiv hvor en vurderer elevenes evner til å vise sine ferdigheter ved produksjon av taler. Her har jeg sett at informantene vurderer et internt aptum basert på hvordan de ulike interne faktorene står i et avstemt forhold til hverandre, i tillegg til at informantene har gått

eksplisitt inn på enkelte faktorer og kommentert faktorens påvirkning på deres kvalitetsvurderinger. Analysen viser at informantene ser det som viktig at det er en god balanse innad i talen, og at de ulike faktorene må være i et avstemt forhold med hverandre.

Når informantene eksplisitt gikk inn på enkelte av de interne faktorene, var det fire dominerende topoi for kvalitet i materialet: *levende formidling*, *gode overganger*, *en klar, levende og passende språklig utforming* og *overbevisende argumentasjon*. Når informantene kommenterte selve fremføringen av talen var det en *levende formidling* som ble trukket frem. Dette var den toposen som ble gjennomgående tyngst kommentert, men det kommer også frem i materialet at dette er en ferdighet lærerne ikke vier mye tid til i undervisningen. Også elevene kommenterte hvordan dette ofte var noe de måtte finne ut av selv, basert på eget skjønn og tidligere erfaringer med muntlighet. Dette var også noe Kaldahl (2020b) fant ved sin forskning. Hun påpeker at praksisen er alarmerende, og hvordan det er et sterkt behov for et metaspråk for muntlighet, og klare føringer for lærerne, slik at undervisnings- og vurderingspraksisen i muntlighet blir satt innenfor tydeligere rammer. Som Mercer, Warwick og Ahmed (2017, s. 148–149) poengterer, har skolen en stor rolle i å sørge for god opplæring i muntlighet for å unngå sosiale forskjeller.

Videre var det toposen *gode overganger* som ble trukket frem når informanten omtalte talens organisering, en *klar, levende og passende språklig utforming* ble vektlagt ved kommentarer på talens uttrykksmåte, og ved innholdet i talen gikk kommentarene inn på *overbevisende argumentasjon*. Disse topoiene legger vekt på det Kaldahl (2020b) benevner som talens innhold, eller med andre ord, vekt på utformingen av en god tale. Spesielt i lærerinformantenes innledende beskrivelser av kvalitet ble det lagt størst vekt på utformingen av talen, og hvordan dette var det viktigste vurderingsgrunnlaget av elevene, slik som også Kaldahl så ved lærerne i sin forskning. Selv om dette ble ytret, vil det videre i analysen komme frem hvordan også lærerne ved flere anledninger gikk over til å vurdere kvalitet ut ifra eksterne faktorer. Selv om lærerinformantene var de som sterkest vektla en kvalitetsvurdering etter selve utformingen av talen, var også juryinformantene og elevinformantene opptatte av hvordan disse faktorene påvirket deres vurdering av kvalitet.

De interne faktorene ble av informantene kommentert i ulik grad, og de var generelt forsiktige med å ytre eksplisitt hvilke interne faktorer de vektla sterkest i deres vurderinger av et internt aptum, bortsett fra Jury2. Han påpeker blant annet den interne faktoren innhold som det aller viktigste for at en tale skal oppnå en form for kvalitet. Han forklarer dette i intervjuet med å påpeke; «Jeg synes at sterk argumentasjon er det viktigste» (Intervju 2, s. 2, linje 3). Dette kombinerer han med å påpeke hvordan en god tale også må ha et tydelig mål, og at en

må vite hvor en vil med talen, som er koblet opp mot det eksterne i en tale. Denne informanten påpeker også eksplisitt at han skiller mellom hvordan han vurderer en tale i generell forstand og i skoleforstand:

Jeg skiller jo... Det er kanskje viktig å avklare nå da, mellom på en måte taler som jeg liker og taler jeg mener har kvaliteter i skolesammenheng. For jeg mener i skolesammenheng så skal man på en måte lære, og jeg synes dette med balanse og refleksjon er ganske viktig i skolesammenheng. Eller jeg synes jo det ellers også. Men, men jeg synes det er viktigere i skolesammenheng. (Intervju 2, s. 1, linje 6)

Her kommenterer også Jury2 noe av det vanskelige med å gjennomføre en talekonkurranse i skolesammenheng, nemlig det at flere opplever det som problematisk å sette passende vurderingskriterier for hvordan de skal vurdere talene til elevene. Som det har blitt kommentert tidligere kan det være vanskelig å sette gode vurderingskriterier for hvordan en skal vurdere talene. Jury2 påpeker også hvordan det kan være vanskelig å sette kriterier som går i god dialog mellom konkurransens mål om personlig utvikling og å ha en egen stemme, og skolens mål for utvikling av evner og en forståelse av medborgerskap. Selv om disse to perspektivene har overlappende ønsker for elevenes vekst og utvikling, er det også noen vansker i krysningen mellom for eksempel retorikkens blick på avsenderens rolle og troverdighet, og skolens blick på at en ikke skal vurdere elevene ut ifra deres personlighet og bakgrunn. Det vil være problematisk å sette vurderingskriterier til elevene hvor en oppnår høy grad av oppnåelse om en klarer å involvere et personlig engasjement for talens budskap, eller at en oppnår høy måloppnåelse om en forteller en personlig historie som viser til hvorfor en taler om temaet. Det er lettere å sette vurderingskriterier hvor eleven oppnår høy måloppnåelse hvis han eller hun formidler talen med en klar og tydelig stemme, benytter virkemidler på en formålstjenlig måte, viser til evner for refleksjon eller om eleven har oppnådd en god struktur i talen, som fremheves ved vurdering i muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dermed belyser Jury2 problemstillingen som ligger til grunn for at det har blitt noe uenighet om hvilken funksjon talekonkurransen skal ha, og at det dermed også er ulike perspektiv på hvilke vurderingskriterier som er best passende (Hobbelstad, 2020; Kjeldsen, 2020c, 2021).

5.2 Kvalitetsvurdering etter eksterne faktorer

Det andre kvalitetsperspektivet analysen viser til, er en kvalitetsvurdering som vektlegger de eksterne faktorene i talen og en forståelse for den retoriske situasjonen. Alle informantene involverer kvalitetsvurderinger etter et eksternt aptum i sine intervju, men i hvilken grad og hvor ofte er noe varierende. Som det ble nevnt i teori- og metodekapittelet er de eksterne faktorene avsenderen, saken, uttrykksmåten, mottakeren og de konkrete omstendighetene (Kjeldsen, 2015, s. 71-73). Selve uttrykksmåten for talen er den eneste faktoren som ikke kommenteres av informantene, da denne er satt ved konkurransens rammeverk. Her er det blant annet poengtert at det skal være en deliberativ tale som behandler samfunnsrelaterte synspunkt eller saker, og at talen skal begrenses til å vare mellom fire og et halvt og fem og et halvt minutt (Vedlegg 1).

Som jeg har vist i analysen av de interne faktorene er det flere anledninger hvor de interne og eksterne faktorene blir kommentert sammen. Her ble det presentert sitat hvor en så at interne og eksterne faktorer kunne kommenteres noe om hverandre, selv om de valgte sitatenes hovedvekt lå på beskrivelser av kvalitet etter et internt aptum. Datamaterialet viser tydelig at det er en pågående dialog hvor både de interne og eksterne faktorene kommenteres når informantene gir sine kvalitetsvurderinger, og at disse to perspektivene kan ligge tett på hverandre i vurderingssituasjonen. Dette selv om flere av informantene uttrykker at skolesettingen medfører at de interne faktorene burde vektlegges.

Avsenderen er en faktor som svært ofte blir nevnt i informantenes intervju, selv om dens rolle som vurderingsgrunnlag for kvalitet er omdiskutert på grunn av skolens føringer for vurdering av elevene. Her ser en at det er noen gjennomgående trekk for hvordan informantene kommenterer avsenderens påvirkning på talens kvalitetsvurdering. Disse topoiene har jeg valgt å kalle *personlig engasjement*, *personlig tilknytning* og *talerens fremtoning*. Selv om det er laget tre forskjellige grupperinger, sklir disse topoiene også noe over i hverandre i informantenes beskrivelser da alle omhandler hvordan avsenderens bakgrunn, erfaringer, personlighet og/eller adferd påvirker talens opplevelse. Disse topoiene blir av informantene ved flere anledninger kommentert som et grunnlag for å vurdere talens kvalitet, og kommentarene viser at avsenderen kan ha en sterk påvirkning på informantenes opplevelser av talen.

Personlig engasjement er den ene toposen flere av informantene trekker frem. Her trekker informantene frem at talen oppleves av høyere kvalitet om avsenderen står for noe, eller tror sterkt på noe. Som det har blitt kommentert tidligere i analysen uttrykker Lærer1 at:

«En god tale er når de klarer å vise engasjement og kommer med uttrykk for noe de står for selv» (Intervju 5, s. 1, linje 6). Jury3 løfter også frem hvordan det *personlige engasjementet* har en innvirkning på talens kvalitet, og trekker inn at avsenderens ethos blir styrket når det oppleves som at avsenderen har en bakgrunn som har gitt en form for innsikt, erfaring eller kunnskap om temaet en taler om (Intervju 3, s. 5, linje 41). Informanten poengterer videre at ved å gjøre avsenderen av budskapet som en del av talen, vil en kunne styrke troverdigheten og dermed også kvaliteten til talen:

Så det er jo fascinerende at det handler om en sånn ekthet som altså det å ha et budskap som du fullt og fast tror på. At det betyr masse for deg. Jo tettere du er på saken, jo sterkere ofte. (Intervju 3, s. 8, linje 1)

Her ser en at juryrepresentanten er svært opptatt av det *personlige engasjementets* innvirkning på talens kvalitet.

En *personlig tilknytning* til talens budskap er også noe flere informanter trekker frem som styrkende for kvalitetsopplevelsen. Ved dette perspektivet snakker en gjerne om at taleren bruker egne erfaringer som et utgangspunkt for å si noe mer. Jury1 forklarer med utgangspunkt i en tidligere finalist hvordan egne erfaringer kan styrke talen hvis de brukes på en god måte; «Det ble ikke bare en sånn privat betroelse, men det ble utgangspunkt for å si noe mer.» (Intervju 1, s. 3, linje 2). Jury1 kommer også senere i intervjuet med en beskrivelse av hvordan Mulki hadde evnet å balansere den private innfallsvinkelen, ved å allmenngjøre problemet hun tok opp. Dette argumenterer han for på følgende måte:

Altså det er, det er det ingen tvil om hun sier nok om den til at vi forstår at dette har skjedd med henne, at hun snakker ut fra en erfaring, og det er pålitelig sånn sett. Men hun utbroderer ikke mer, altså hun hun grafser ikke i det. Hun prøver ikke å tyne billige emosjonelle poenger ut av det. Isteden så lagde hun en politisk appell, en helt allmenn politisk appell, hvor en viser til menneskerettigheter og prøver å reise en opinion da på en måte, ikke sant? [...] Mange blir kanskje litt klokere av å høre henne utlegge det. (Intervju 1, s. 6, linje 29)

Som det kommer frem i sitatet brukes den *personlige tilknytningen* til temaet som utgangspunkt til å si noe mer, noe som kan allmenngjøres og som er relevant for de som lytter til talen. Verdien av den personlige historien i Mulki sin tale er også noe Lærer1

kommenterer: «Men hun vekker jo engasjement i form av at hun står og forteller om at dette har hun opplevd selv. For de fleste i Norge er jo dette ganske fjernt, så sånn sett blir det jo veldig sterkt.» (Intervju 5, s. 2, linje 24). Informanten fremhever hvordan avsenderens *personlige tilknytning* til saken styrker talen og er med på å heve opplevelsen av kvalitet ved at hun klarer å bruke denne erfaringen som utgangspunkt for å si noe som er relevant for flere. Lærer2 og Lærer3 deler vurderingen til Lærer1, og uttrykker at Mulkis personlige bidrag styrker talens budskap og gjør den enda mer gripende. Disse funnene er også gjennomgående ved elevenes opplevelse av Mulki sin tale. Torgeir fra Elevgruppe1 forklarer hvordan denne *personlige tilknytningen* til talens budskap styrker talen: «Hun snakker om noe som hun har opplevd selv da. Sånn sett hvis jeg hadde snakket om omskjæring hadde det ikke fått samme effekt for jeg har kanskje ikke forståelse av hva det innebærer på en måte.» (Intervju 8, s. 4, linje 13).

Disse funnene skaper en interessant innfallsvinkel til debatten som ble introdusert i innledningen, hvor en vurderer i hvilken grad avsenderens personlige erfaringer skal bedømmes i konkurransen (se side 2). Som funnene viser til er det gjennomgående at avsenderens *personlige tilknytning* til temaet styrker kvalitetsvurderingen hos informantene. Igjen står en ved dilemmaet om en kan basere en kvalitetsvurdering av talene på eksterne faktorer, som egenskaper ved avsenderen, når talekonkurransen arrangeres i samarbeid med videregående skoler.

Talerens fremtoning er den siste toposen jeg har trukket ut av informantenes kommentarer om talens avsender. *Talerens fremtoning* rommer perspektiv hvor talens kvalitet løftes av at en opplever at taleren opptrer etisk, redelig, ekte og troverdig. Den etiske dimensjonen som ble diskutert i teorikapitlet, viser til at kvalitet i taler munnepå at taleren opptrer med respekt for mottakeren (Kjeldsen, 2015, s. 21; Torp, 2015, s. 40). I denne settingen ble også talerens troverdighet, ethos, trukket frem og hvordan en opplevelse av talerens karakter også vil prege vurderingen en gjør av talens kvalitet (Amossy, 2001, s. 1; Kjeldsen, 2015, s. 21; McCroskey, 2006, s. 83–85; Torp, 2015, s. 40). Lærer1 kommenterer *talerens fremtoning* på følgende måte når han omtaler talen til Elise: «Men hun framstår sånn veldig sånn ærlig i tilnærmingen, og da blir det jo veldig troverdig det hun sier.» (Intervju 5, s. 4, linje 18). Hvordan dette ærlige og ekte påvirker opplevelsen av talens kvalitet, kommer også frem når Lærer3 forsøker å gi en beskrivelse av hvorfor hun pleier å oppleve kongens taler som gode:

Em, det har litt med måten, med stemmen hans å gjøre. Altså selve kvaliteten i stemmen hans. Og også det at vi kjenner så godt til hans liv. [...] Altså, det er noe med det at vi kjenner så godt til ham, så vi får tillit til han, har mye tillit til han fra før av. (Intervju 7, s. 1, linje 21)

Ine fra Elevgruppe2 kommenterer også *talerens fremtoning*, og forklarer at en møter budskapet på en bedre måte om en finner en form for felles grunn å ta utgangspunkt i:

Jeg føler det er viktig å først liksom legge en viss troverdighet og liksom et felles mål til grunne liksom før du kommer med argumentasjonen din. Fordi hvis man starter på en måte på samme premisser så kommer ofte budskapet bedre frem og mottaker blir kanskje mer overbevist. (Intervju 9, s. 1, linje 23)

Informanten påpeker at en vil være mer åpen for budskapet om en klarer å etablere et slags fellesskap med mottakerne og en opplevelse av troverdighet til taleren.

Disse tre topoiene viser til ulike måter å omtale avsenderens rolle i vurderingen av talen. Informantenes beskrivelser viser til at det er gjennomgående at avsender har en sterk rolle ved vurdering av et eksternt aptum og talens kvalitet. Informantene påpeker også hvordan avsender-rollen er med på å sørge for at budskapet oppleves sterkere og mer aktuelt. Også Quintilian var kjent for å fremme hvordan avsenderens karakter er med på å forme talens kvalitet. I hans omtaler av hva som er det gode, poengterte han at det ikke ville være mulig å tale godt uten å selv være god (Kjeldsen, 2015, s. 21). Denne vektingen av avsenderens karakter er også et kjent trekk fra Aristoteles sine grunnleggende verktøy for retorisk kommunikasjon. Han vektlegger hvordan oppfatningen av avsenderens karakter, ethos, er et viktig element i mottakerens vurdering av talens kvalitet. Han fremmer hvordan mottakers vurdering av talens kvalitet er avhengig av mottakerens vurdering av avsenders velvilje og troverdighet (Amossy, 2001, s. 1; McCroskey, 2006, s. 83–85). Også her er Kaldahl (2020b) sine funn aktuelle, da hun så at lærerne var svært opptatt av elevenes personlige karakter, selv om de påpekte at innholdet var vurderingsgrunnlaget som ble vektlagt ved muntlig formidling.

Saken det tales om er en annen ekstern faktor som får oppmerksomhet ved informantens vurderinger av det som passer seg med tanke på den retoriske situasjonen. Ved informantens vurderinger av saken opp mot talens evne til å gjøre noe med verden, er det her fire topoi som skiller seg ut. Disse har jeg valgt å betegne at informantene snakker om at det

må være et *viktig budskap*, *tydelig mål*, angå et *påtrengende problem* og/eller *gi nye perspektiv*. Ved flere anledninger har det i intervjuene blitt brukt ordet «*viktig*» av informantene for å beskrive en kvalitet ved saken som tas opp. «Viktig» er et vidt begrep, men når informantene påpeker at saken må ha et *viktig budskap* utbroderer de dette med å forklare at saken må være relevant for lytterne. Med andre ord må saken angå flere enn bare avsenderen av saken. Lærer2 bruker blant annet ordet «*viktig*» når hun skal beskrive hva hun vektlegger for å vurdere en tale som god. Her sier hun at: «Men det viktigste er liksom at en har noe viktig å ta opp, og at det kommer tydelig fram at det som sagt kan oppleves relevant for flere enn veldig få for eksempel.» (Intervju 6, s. 1, linje 12). Begrepet «*viktig*» trekker hun også frem senere i intervjuet når hun skal rose Mulkis tale:

Så det er jo liksom i utgangspunktet noe som er litt fjernt, men samtidig så, når hun snakker om det sånn som hun gjør og bringer det inn i en norsk kontekst så blir det jo relevant og viktig for oss også. Fordi det skjer det jo med nordmenn, og folk som jeg kan ha kontakt med. (Intervju 6, s. 3, linje 41)

Informanten bruker ordet «*viktig*» for å illustrere at saken det tales om er relevant for flere enn den som taler. Hun vektlegger altså en kvalitetsvurdering basert på om talerens sak er noe mottakerne kan oppleve som aktuelt for dem. Jury1 bruker også ordet «*viktig*» når han kommenterer en opplevelse av manglende kvalitet i talen til Krister:

Altså i denne sammenhengen her så er det jo en situasjon hvor vi krever i alle fall at det skal være et budskap som klarer å få oss til å føle at det er viktig, og at det kommer frem at det er viktig. [...] Og da er det klart at budskapet må som jeg sa kunne allmenngjøres av dem, og kunne angå mange. (Intervju 1, s. 8, linje 4-7)

Også i denne sammenhengen snakker informanten om et *viktig budskap* i form av at saken oppleves som relevant for mottakerne. Jury1 påpeker hvordan en god tale er avhengig av at den taler om noe som er aktuelt og meningsfylt for publikum. Publikum skal oppleve at talen adresseres til dem av en grunn, og at talen gir innsikter som kan være med på å prege deres opplevelser av verden.

En annen topos som går igjen er at talen må ha et *tydelig mål*, noe den forsøker å oppnå ute i verden. Tomas i Elevgruppe3 påpeker hvordan det er viktig med et større bilde i tankene når en skriver taler: «Det er viktig å tenke gjennom hvorfor du skriver talen. Altså du

har et mål når du skriver talen.» (Intervju 10, s.12, linje 19). Også Jury4 kommenterer viktigheten av et tydelig budskap i talen: «En god tale kan gjerne hente masse eksempel for å si forskjellige ting, men den er den er opptatt av en, enten med et følelsesmessig budskap eller et politisk budskap. Den er opptatt av ett budskap.» (Intervju 4, s.1, linje 19). Informanten kommenterer her hvordan en god tale har et *tydelig mål*, den har noe den ønsker å utrette, som også Andersen (2002, s. 14) påpeker ved å definere retorikk med tanke på formålet med kommunikasjonen. Dette er et perspektiv som blir trukket frem av flere av informantene, og en finner liknende uttalelser hos både Jury2, Lærer2 og Lærer1 (Intervju 2, s. 5, linje 30; Intervju 6, s. 4, linje 7; Intervju 5, s. 3, linje 9). Her viser informantene til en kvalitetsvurdering hvor de bedømmer talerens evne til å produsere en tale med et *tydelig mål*. Informantene peker også på hvor viktig det er at talen har et klart budskap, for at resten av talen skal klare å bygge opp under dette budskapet og oppnå et eksternt aptum.

Videre kommenterer flere av informantene et behov for at talens sak skal være aktuell og adressere et *påtrengende problem*. Som nevnt er et påtrengende problem («exigence») en ufullkommenhet som har behov for endring ved hjelp av kommunikasjon (Bitzer, 1968, s. 6). Det er nettopp dette perspektivet informantene tar når de beskriver hvordan talen må bygges på et behov for endring. Jury4 påpeker dette behovet for at saken må oppleves som aktuell for at talen skal oppleves som god:

Altså det må jo være en grunn til at den talen holdes. Så på en eller annen måte så må jo i hvert fall en politisk tale være enten aktualisert, eller igangsatt eller adressere noe som skjer her og nå. Ellers tror jeg det er veldig vanskelig å skape en felles forestilling. (Intervju 4, s. 6, linje 27)

Også Jury3 trekker frem viktigheten av at en må svare på et *påtrengende problem* for at publikum skal ville vie sin tid til talen (Intervju 3, s. 5, linje 6). Jury2 tar utgangspunkt i Mulki sin tale når han støtter sin vurdering av talen som god ved å begrunne dette i saken taleren tar opp: «Det er faktisk et problem, og det går an å gjøre noe med det. [...] Det var ikke bare hun som følte seg urettferdig behandlet av sin kultur. Det er faktisk et alvorlig samfunnsproblem som hun peker på.» (Intervju 2, s. 2, linje 24). Her adresserer juryrepresentanten hvordan talens budskap gir et bidrag til samfunnsdebatten, og hvordan taleren makter å bruke personlig erfaring til å belyse et mindre omtalt samfunnsproblem. Taleren roses for å klare å vise publikum at saken er et *påtrengende problem* som det er nødvendig å gjøre noe med. Informanten kommenterer også videre i intervjuet hvordan denne

talen ga ham perspektiv som han husker at han tenkte på i ettertid av finalen, og vektlegger dette som et bevis på kvalitet. Hvordan Mulki trekker frem et mindre omtalt samfunnsproblem, er også noe Sofie og Marta fra Elevgruppe2 kommenterer som viktig for opplevelsen av kvalitet (Intervju 9, s. 2, linje 23; Intervju 9, s. 3, linje 7). Denne vektingen av at talen bør henvende seg til en sak mottakerne er opptatte av, og kommunisere etter deres normer, er noe retorikken i lang tid har vært opptatt av. Retorikere har vektet en fornemmelse av hva det passer seg å snakke om når, da en kvalitetsvurdering av talen også er avhengig av at talen berører noe mottakerne opplever som påtrengende (Bitzer, 1968; Jørgensen, 2009, s. 31–32; Kock, 1997, s. 15).

Den fjerde toposen jeg fant, ved omtaler av talens sak, var at den bør føre med seg *nye perspektiv*. Både Jury3 og Jury4 påpeker hvordan en tale er god hvis den gir et nytt perspektiv eller ny innsikt, som igjen fører til ettertanke hos mottakeren. Jury4 eksemplifiserer dette med en historie om hvordan han opplevde en tale av Barack Obama. Han var i utgangspunktet uenig med Obama om krigene i Afghanistan, men etter at Obama hadde gjennomført talen og gitt noen nye perspektiv til debatten, satt Jury4 igjen med disse refleksjonene: «Den synes jeg kanskje var en veldig god tale hvor jeg virkelig liksom ble nødt til å tenke gjennom om den posisjonen jeg hadde i forkant var riktig eller ikke» (Intervju 4, s. 8, linje 9). Her viser juryrepresentanten til et perspektiv hvor kvalitetsvurderingen heves hvis talen klarer å bidra med en ny innfallsvinkel, som igjen kan føre med seg en endring i verden. Dette synspunktet deler også Torgeir i Elevgruppe1 når han påpeker at: «En god tale er en der jeg får et nytt perspektiv på verden. Altså noe jeg ikke har tenkt på før som på en måte utdypes av.» (Intervju 8, s. 1, linje 15). Eleven påpeker hvordan taler som makter å gi ny innsikt har mulighet til å utvide verdensbildet til mottakerne. Solveig i Elevgruppe3 kommenterer også verdien av å forsøke å komme med et nytt perspektiv når en skal lage en god tale:

Nei liksom sånn hvis flere folk har hatt, eller har snakket om det som et tema i andre taler liksom, så bør du liksom si ting på en annen måte, eller vise ting frem fra en annen vinkel slik at du skiller deg ut på en måte, i stedet for om du bare repeterer andre og hva folk har sagt. (Intervju 10, s. 17, linje 12)

Som analysen viser, er det flere måter informantene kommenterer hvordan saken kan sørge for en opplevelse av kvalitet i talen. Disse fire topoiene viser til at saken hever kvaliteten på talen om den oppleves som passende til den retoriske situasjonen. I teorikapittelet ble et medborgerskapsperspektiv diskutert, og det er flere grunner til at en kan trekke paralleller

mellom dette kvalitetsperspektivet og de fire topoiene for saken til talen. Som det ble forklart i teoridelen, er et medborgerskapsperspektiv på retorisk kvalitet at flere perspektiv og meninger kommer frem og styrker demokratiet (Torp, 2015, s. 34–35). Denne parallellen kan begrunnes i at diskusjonen rundt talens sak har vektlagt hvordan kvalitet vektes ut ifra sakens evne til å bidra med nye perspektiv i samfunnsdebatten. Dermed kan en argumentere for at sakens evne til å gjøre noe med verden ut ifra et eksternt funksjonsperspektiv, viser til mye av det som har blitt diskutert i anledning medborgerskap som en retorisk kvalitet.

Mottakeren er også en faktor informantene var svært opptatt av når de skulle vurdere kvalitet. Her var samtalen preget av i hvilken grad informantene vektla en form for mottakerbevissthet og reaksjon på talen, ut ifra et funksjonsperspektiv hvor talen skal gjøre noe med verden. I samtalen om mottakeren av talen var det to topoi som skilte seg ut. Det ene perspektivet vektet om talen var *relevant for mottakerne*, altså i hvilken grad talen oppleves som aktuell for lytterne. Dette perspektivet ble også trukket frem når analysen omtalte faktoren «saken» talen handlet om og at den måtte inneholde et *viktig budskap*, og det er flere likhetstrekk mellom disse topoiene om relevans. Den andre toposen vektlegger at en tale må *skape en form for reaksjon* eller *effekt* hos mottakerne for at den skal oppleves som god. Den teoretiske gjennomgangen peker på at effekt lenge har vært en velomtalt kvalitetsperspektiv, og det vises til en kvalitetsvurdering ut ifra om talen oppleves som formålstjenlig med tanke på målet for kommunikasjonen (Kjeldsen, 2015, s. 20–21; Torp, 2015, s. 34–35).

Lærer2 forklarer i intervjuet, med utgangspunkt i Mulki sin tale, hvordan en tale som oppleves som *relevant for mottakerne* vil oppleves som mer treffende og være av en høyere kvalitet: «Ehm, som er ekstra opprørende og som gjør det enda mer relevant for oss, fordi det er liksom noe som angår oss på en annen måte enn at alt dette skjedde i land utenfor Norge.» (Intervju 6, s. 2, linje 1). Forklaringen for hvorfor hun opplevde Mulki sin tale som en svært god og sterk, var fordi taleren makter å gjøre budskapet om til noe som angår mottakeren. Dermed har taleren klart å skape en tale hvor den som lytter også kan kjenne seg igjen i det som fortelles og føle på at budskapet også angår dem. Dette poengterer hun også selv: «Det er mange ulike taler som kan være gode, men det må jo være noe som gjør at jeg tenker at det er relevant da for meg og på en måte.» (Intervju 6, s. 3, linje 29). Lærer2 peker også på hvordan denne mottakerfunksjonen er situasjonsavhengig. En tale kan oppleves god for en mottakergruppe, men ikke for en annen. Dermed vil opplevelsen av kvalitet være koblet til den retoriske situasjonen. Talen vil med dette perspektivet ikke kunne betegnes som god i seg selv, fordi det kommer an på om mottakerne opplever den som relevant for dem. Her ser en at informanten viser til et funksjonsperspektiv hvor målet med talen er å gjøre noe med verden.

For å få til dette må blant annet mottakerne nås og engasjeres. Denne vektingen av hvordan talen må oppleves som *relevant for mottakeren*, finner en også igjen hos Lærer1 når han kommenterer talen til Elise. Her roser han Elise for at hun har klart å skrive en tale som er aktuell for flere mottakergrupper, i tillegg til at hun har klart å bidra i samfunnsdebatten med nye innsikter og perspektiv:

Ja hun har, snakker om noe som egentlig vil gjelde alle, uansett. Så uansett om du havner i salen full av ungdom eller veldig gamle eller voksne, så er det noe man kan forholde seg til. [...] Men hun klarer jo å aktualisere, det er bra. (Intervju 5, s. 4, linje 11)

Den andre toposen var hvordan talen må *skape en reaksjon/effekt* hos mottakeren for at den skal vurderes som god. Her er det ulike begrep informantene tar i bruk. Noen snakker om effekt, noen om en endring hos mottaker og noen om en virkning av talen. Jury3 påpeker på følgende måte rollen effekt har ved kvalitetsvurdering av taler:

Min oppfatning av en effektiv tale er jo en tale som gjør noe med den som hører på, den skaper en endring på et eller annet vis. Det kan være forandret oppfatning av verden eller det kan være en ny innsikt, eller det kan være at du blir berørt på et eller annet vis som beriker eller gjør en forskjell. (Intervju 3, s. 1, linje 12)

Informantene viser til et perspektiv hvor mottakeren av talen og dens reaksjon på talen er en sentral faktor i vurdering av talens kvalitet. Dette mottakerperspektivet kobler seg tett på synet om at taler skal føre til en endring i verden. Også flere elever fra gruppeintervjuene påpeker hvordan en reaksjon hos mottaker er tett knyttet til en vurdering av kvalitet. Jostein i Elevgruppe2 kommenterer dette på følgende måte: «Jeg synes at en god tale, klarer du å påvirke lytteren sånn som du ønsker at du skal påvirke han da, alt ettersom hva som er formålet med talen.» (Intervju 9, s. 1, linje 16). Som en kan se fra sitatene, blir en reaksjon hos mottaker sterkt vektet i informantenes kvalitetsvurdering av taler. Torgeir fra Elevgruppe1 beskriver også hvordan denne reaksjonen på talen kan være i form av nye perspektiv og tanker:

At du står igjen med nye tanker og at du lurer på noe etterpå. Hvis du bare får et svar fra en tale, liksom her er løsningen, og det er slik det fungerer. Det blir mer som en

forelesning, som fysikkforelesning, mens med en tale så sitter du igjen med tanker og du kan reflektere selv. Og så kan du komme på senere i løpet av dagen; nei men vent, det gir mening på grunn av det hun sa osv. Sant? Du kobler nye tankerekker da basically? (Intervju 8, s. 7, linje 24)

Som eleven trekker frem vil en reaksjon på talen kunne komme i mange former. Torgeir trekker her frem en reaksjon i form av tankeprosesser, mens Lærer3 trekker frem en reaksjon på talen som arter seg som en emosjonell respons: «Det er når formen og innholdet når meg, treffer meg, får meg til å se ting i nytt lys. Gir nye perspektiver på ting. Eller at jeg får en godfølelse av det.» (Intervju 7, s. 13, linje 19). Denne emosjonelle responsen blir trukket frem av flere av informantene, og Øyvind fra Elevgruppe2 er svært klar i sin beskrivelse av hvordan en emosjonell respons er viktig for at en skal kunne skape en endring hos mottakeren:

Men du må liksom endre på følelsene, gi en følelsesmessig tilknytning tror jeg. Derfor blir følelsene veldig viktige i talen. For at liksom man skal endre holdningene til noe så må en på en måte endre følelsene til det og. (Intervju 9, s. 6, linje 19)

Når informantene omtaler talens effekt påpeker de også hvordan en må ha klart for seg hva de ønsker at talen skal føre til for at den skal kunne bli noe god. Lærer2 kommenterer blant annet at:

Det må i hvert fall komme fram til slutt hva den egentlig vil. [...] Her holder en jo en tale fordi en vil noe, og derfor holder du en tale fordi du vil overbevise folk eller for å få folk til å tenke sånn som deg. Og da må det jo være klart hva du vil at folk skal tenke, eller så blir det litt sånn vanskelig. (Intervju 6, s. 4, linje 26)

Informanten trekker her frem målbevissthet som grunnleggende for at en skal kunne oppnå ønsket reaksjon på talen. Jury4 er trolig den informanten som tydeligst poengterer hvor viktig denne målorienteringen er for at en skal oppnå en tale av en viss kvalitet, og er spesielt opptatt av en form for endring hos mottakeren:

Hvis det snakk om politiske taler så er det liksom effekt som er det eneste kvalitetskriteriet egentlig. Så det er liksom hvordan oppnår du, følelser eller forandring

eller forankring da tenker jeg som liksom de tre viktige stolpene i den politiske retorikken. (Intervju 4, s. 1, linje 8)

Som datamaterialet viser, er mottakeren en ekstern faktor som flere av informantene vektlegger i deres vurderinger av kvalitet og hva som er passende med tanke på den retoriske situasjonen. Jeg har trukket frem perspektiv for hvordan talen må oppleves som relevant for publikum, og flere av informantene vektlegger også at talene bør vekke en form for reaksjon eller ha en form for effekt. Som det ble kommentert tidligere, er perspektivet om en effekt hos mottaker noe den retoriske tradisjonen lenge har forbundet med kvalitet i kommunikasjon (Kjeldsen, 2015, s. 20–21; Torp, 2015, s. 34–35). Som informantene trekker frem, er en slik mulig form for reaksjon en emosjonell respons. Denne følelsesmessige reaksjonen hos mottaker, også kalt pathos, har i retorisk tradisjon blitt sett på som en effekt som kan heve talens kvalitet ved at en sterk emosjonell reaksjon kan påvirke mottakeren til å forandre mening eller adferd. Denne emosjonelle responsen blir kun retorisk om den fører til en form for forandring hos mottakeren (Andersen, 2002, s. 37; Kjeldsen, 2014, s. 94, 2015, s. 312).

Denne mottakerbevisstheten informantene viser til er også tydelig koblet til et perspektiv på at talen skal gjøre noe med de som lytter, og at talen må ha en forståelse for den retoriske situasjonen for at en skal kunne utforme suksessfull kommunikasjon (Kjeldsen, 1997, s. 15; Kock, 1997, s. 15). Datamaterialet viser også til hvordan informantene vektla at talen bør oppleves som relevant for mottakeren. Dette er også noe Jørgensen (2009, s. 31–32) kommenterer når hun refererer til hvordan retorisk kommunikasjon bygger på et dialogisk prinsipp. Som hun forklarer handler dette om at retorikeren må tilpasse kommunikasjonen slik at den henvender seg til det mottakerne er opptatte av.

De konkrete omstendighetene for talen er den siste faktoren en vurderer ved et eksternt aptum. Denne faktoren handler om at taleren må ha en forståelse for de konkrete omstendighetene for at han eller hun skal kunne tilpasse talen til situasjonen. Her var det en *situasjonsfornemmelse* som gikk igjen som informantenes topos, og det ble påpekt at denne er nødvendig for at taleren skal klare å produsere noe som oppleves som passende med utgangspunkt i de konkrete omstendighetene. Jury2 kommenterer denne faktoren med utgangspunkt i hvordan sjangeren en velger må stemme overens med selve omstendighetene. Informanten har en opplevelse av at Krister sin tale ikke passer til universitetsaulaen, og at taleren ikke viser respekt for de omgivelsene han opptrer i. Dette poengterer han på følgende måte: «Jeg kan ikke si at jeg synes det hverken er riktig sted eller riktig form» (Intervju 2, s. 4, linje 19). Viktigheten av å ha en forståelse av hva som passer seg ved ulike omstendigheter

er også noe Kjeldsen (2015, s. 78) trekker frem når han omtaler sjangerforståelse. Her påpeker han hvordan ulike situasjoner og publikum vil ha et behov for ulike uttrykk. Videre kommenterer han også hvordan taleren må møte publikum på en god måte, og da er respekt for kultur og normer sentralt. Det er et behov for en forståelse av hva som «passer seg» for å oppnå retorisk kvalitet (Andersen, 2002, s. 62; 2015, s. 94–95).

Perspektivet om at en må ha en fornemmelse av det som passer seg, finner en også igjen hos Jury1; «den gode taler er en [...] som kan ta opp saker på forskjellige måter i forskjellige situasjoner» (Intervju 1, s. 1, linje 25). Dette følger informanten opp med å påpeke kompleksiteten i å vurdere hva som er den gode talen med kommentaren; «Altså det er veldig vanskelig å standardisere hva dette her er» (Intervju 1, s. 2, linje 42). Han utdyper disse vanskene med å forklare at en god tale makter å utrette noe, men at hva den kan utrette vil komme an på situasjonen. Dermed er juryrepresentanten i gang med å beskrive et utfordrende punkt ved kvalitetsvurdering av taler, nemlig at det vil variere blant annet ut ifra de ulike omstendighetene, budskapet og hva den ønsker å oppnå (Kjeldsen, 1997, s. 15).

5.2.1 Sentrale moment fra kvalitetsvurdering etter eksterne faktorer

Analysen viser at informantene også ser på talens evne til å gjøre noe med verden som en viktig funksjon av talen. Alle informantene involverer en kvalitetsvurdering etter et eksternt aptum, som tar utgangspunkt i den retoriske situasjonen og talens tilpasning til denne. Hvordan og i hvilken grad de ulike faktorene kommenteres er varierende, og dermed er det også funnet frem til flere topoi hos informantene vedrørende de eksterne faktorene i motsetning til ved de interne faktorene. Denne variasjonen i topos kan også være på grunn av at det ikke er like lett å eksplisitere konkrete kriterier for vurdering av kvalitet etter noe situasjonelt (Kjeldsen, 1997). Prinsipp om hvordan godt språk utformes har både retorikken og grammatikken derimot lange tradisjoner for, og en finner beskrivelser av hva som oppleves som kvalitet i språk allerede i Antikken, hvor språklige dyder ble omtalt (Kjeldsen, 2015, s. 195). Dette kan være noe av grunnen til at det er flere topoi blant informantene når de kommenterer de eksterne faktorene.

Når informantene gikk eksplisitt inn på hvordan avsenderen av talen påvirket deres kvalitetsvurderinger, var det topoiene *personlig engasjement*, *personlig tilknytning* og *talerens fremtoning* som gikk igjen. Denne eksterne faktoren er som tidligere nevnt omdiskutert som grunnlag for kvalitetsvurdering i konkurransen. Selv om noen av informantene på forhånd sa at den ikke passet seg som vurderingsgrunnlag, var dette den eksterne faktoren alle informantene kommenterte hyppigst. Videre var det topoiene *viktig budskap*, *tydelig mål*, *et*

påtrengende problem og *nye perspektiv* som stakk seg ut når de omtalte saken talen vedrørte. Ved vurdering av talens kvalitet med utgangspunkt i mottakerne var det topoiene *relevant for mottakeren* og *skape en reaksjon/effekt* som ble gjennomgående. Den siste faktoren som omhandler de konkrete omstendighetene ved talen var den minst omtalte av informantene, utenom uttrykksmåten som allerede var satt ved konkurransens føringer. Informantene tok her i bruk toposen *situasjonsfornemmelse* for å beskrive deres vurderinger av kvalitet.

Analysen av de eksterne faktorene aktualiserer flere av de teoretiske perspektivene som har blitt presentert i oppgaven. Som jeg har påpekt i analysen så jeg at teoretisk veletablerte kvalitetsfaktorer som effekt, etikk og medborgerskap ble aktualisert ved informantenes beskrivelser av eksterne faktorer ved talen. Ved toposen *fremtoning*, koblet til faktoren avsender, påpekte jeg hvordan informantenes vurderinger hadde likhetstrekk til retorikkens tradisjoner for kvalitet med utgangspunkt i det etiske. De eksemplifiserte vurderingene trakk på talerens moral, en opplevelse av redelighet og en troverdighetsvurdering (Amossy, 2001, s. 1; Andersen, 2002, s. 16; Kjeldsen, 2015, s. 21; McCroskey, 2006, s. 83–85; Torp, 2015, s. 39–40). Medborgerskap var en annen kvalitet informantene trakk frem som en viktig kvalitet ved talene. Denne kvaliteten ble aktualisert ved deres vurderinger av faktoren saken. Her så en at informantene var opptatte av at talene skulle komme med *nye perspektiv* og være *relevante for mottakerne*, som igjen kunne bidra i utviklingen av det demokratiske samfunnet. Dermed ble det tydelig at informantenes vurderinger av talens sak var tett knyttet opp mot et kvalitetsperspektiv som vektla medborgerskap (Jørgensen, 2009, s. 34; Torp, 2015, s. 34–35). Toposen *skape en reaksjon/effekt* ble trukket frem med utgangspunkt i mottakeren av talen og knyttes tett til den teoretiske gjennomgangen av retorisk kvalitet og effekt. Her ble det trukket frem hvordan *effekt* gjennom tidene har vært en sentral vurderingsfaktor for kvalitet i taler, og hvordan mange har vektet talens evne til å gjøre noe med mottakerne, altså en form for påvirkning (Kjeldsen, 2015, s. 20–21; Torp, 2015, s. 34–35).

Analysen har også vist at informantenes vurderinger av kvalitet er svært flersidige, og at begrepene medborgerskap, etikk og effekt ikke klarer å romme vurderingskriteriene alene. Vurderingene til informantene består av flere perspektiv og dimensjoner, men en ser en forening rundt at talens kvalitet kan vurderes ut ifra dens avstemthet med den retoriske situasjonen og evnen til å gjøre noe med verden. Også Kock (1997, s. 15) stiller seg bak dette perspektivet, og påpeker at han vektlegger en forståelse for mottakeren og situasjonen for ytringen som grunnleggende for å kunne utforme god kommunikasjon.

6.0 Oppsummering og diskusjon

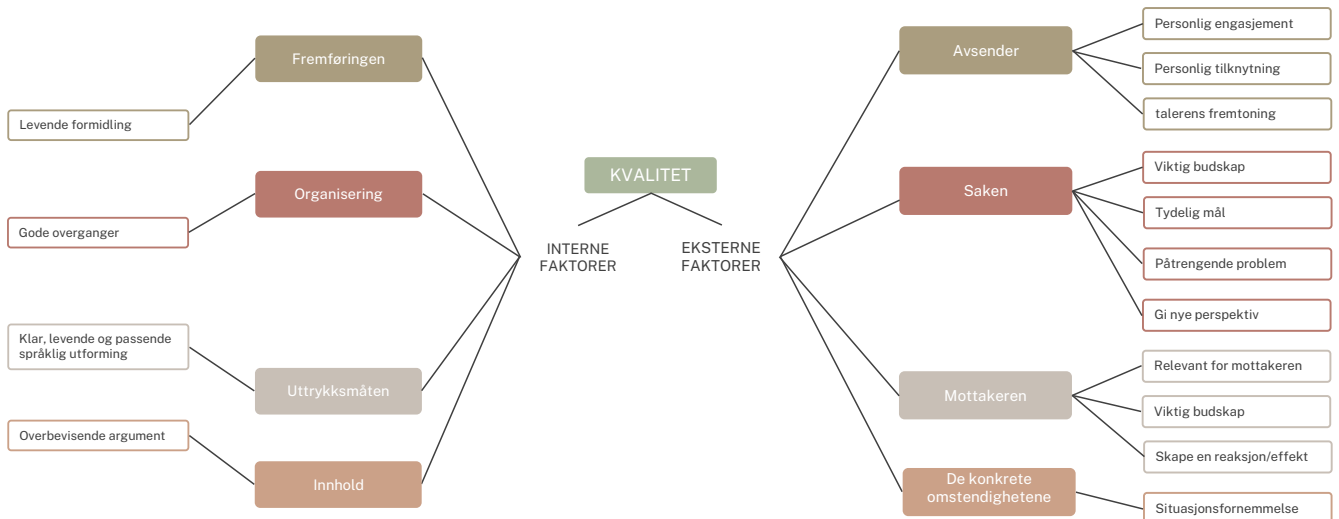
Med bakgrunn i skolepolitiske styringsdokumenter, forskning på muntlige ferdigheter og retorikkens rolle i norsk skole, samt teoretiske perspektiver på retorisk kommunikasjon og kvalitet, har jeg ved denne oppgaven forsøkt å belyse følgende problemstilling: *Hva oppfattes som kvalitet i en tale i talekonkurransen Ta ordet?*. For å undersøke dette nærmere utformet jeg følgende forskningsspørsmål: *Hvilke funksjonsperspektiv og topoi for kvalitet fremtrer ved intervju om taler i talekonkurransen Ta ordet?*. Videre vil jeg gi en oppsummering av analysens hovedfunn hvor problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål besvares. Deretter fører jeg en avsluttende diskusjon om hvilke innsikter informantenes vurderinger av kvalitet i talene gir for undervisning og vurdering i muntlighet i norsk skole. I kapittel 7 gir jeg en anbefaling for videre forskning på feltet.

6.1 Oppsummering og avsluttende diskusjon

Som kommentert i innledningen (se kapittel 1.1), har det vært en diskusjon i media om hvordan en skal vurdere kvalitet i en talekonkurranse som involverer skoleelever (Hobbelstad, 2020; Kjeldsen, 2020c, 2021). Hva er egentlig kvalitet i en tale, og er det naturlig å sette de samme kvalitetskravene for en talekonkurranse i alminnelighet, som ved en talekonkurranse som arrangeres i samarbeid med videregående skoler? Diskusjonen har motivert meg til å undersøke hvilke oppfatninger av kvalitet i retoriske taler som finnes ved Ta ordet-konkurransen. For å få et innblikk i dette, har jeg intervjuet jurymedlemmer ved konkurransen, i tillegg til lærere og elever som har deltatt i opplegget til Ta ordet.

I analysen fant jeg to funksjonsperspektiv informantene vekslet mellom i sine beskrivelser av kvalitet. Det ene funksjonsperspektivet vurderte i hvilken grad eleven mestret å vise tillærte evner til å produsere en tale, mens det andre funksjonsperspektivet vektla i hvilken grad talen maktet å gjøre noe med verden. Ved en forståelse for hvilket funksjonsperspektiv informanten inntar, er det også lettere å få en forståelse for hvilke vurderingskriterier som brukes for å måle kvalitet (Pedersen, 2018). Analysen trakk frem eksempler fra begge disse tilnærmingene for kvalitet, og viste hvordan vurderingskriteriene for talene varierte mellom henholdsvis interne og eksterne faktorer (ved aptum), ut ifra hvilket funksjonsperspektiv informanten inntok i sine beskrivelser. Det kom også frem av analysen at alle informantene vekslet mellom de to perspektivene, men i varierende grad. De to funksjonsperspektivene avskriver ikke hverandre, og om en ser på talene som en anledning

for å vise tillærte evner, utelukker en ikke talens evne til å gjøre noe med verden. Ved å skille mellom disse perspektivene kom det tydelig frem hvilke faktorer og tilhørende kvalitetskriterier (definert som topoi) som var sentrale når de inntok funksjonsperspektivet. Figuren som først ble presentert i kapittel 5.0 illustrerer disse to perspektivene:



Figur 3: Oversikt over topoi brukt for å beskrive kvalitet

Ved funksjonsperspektivet som vektla de interne faktorene i en tale, var det fire topoi som dominerte deres beskrivelser av kvalitet: *levende formidling*, *gode overganger*, *en klar, levende og passende språklig utforming* og *overbevisende argumentasjon*. Ved funksjonsperspektivet som vektla de eksterne faktorene i en tale, var det ti topoi som dominerte deres beskrivelser av kvalitet: *personlig engasjement*, *personlig tilknytning*, *talerens fremtoning*, *viktig budskap*, *tydelig mål*, *et påtrengende problem*, *nye perspektiv*, *relevant for mottakeren*, *skape en reaksjon/effekt*, og *situasjonsfornemmelse*. Det var langt flere topoi som kom frem i informantenes kommentarer på de eksterne faktorene enn ved de interne faktorene. Ved de interne faktorene var informantenes svar sentrert rundt de samme kvalitetsperspektivene (topoi), mens ved de eksterne faktorene var det noe mer variasjon i hvilke kvalitetsperspektiv (topoi) de trakk på.

Analysen fikk også frem kontrasten mellom informantgruppene, og i hvilken grad de inntok og vektla de to perspektivene. På samme måte som internt og eksternt aptum er to sider av en helhet, vil også disse to perspektivene fungere som to sider av kvalitet i en tale (Kjeldsen, 2015). I hvilken grad begge perspektivene benyttes av informantene varierer derimot. Noen av informantgruppene inntar det ene perspektivet mer enn det andre, og dette gir oss en forståelse for deres vurdering av kvalitet.

Jurymedlemmene vektet tyngst at en tale skal forsøke å gjøre noe med verden, og kommenterte jevnlig talenes eksterne aptum. Selv med denne vektleggingen ga også informantene stadig kommentarer om de interne faktorene, og balanserte mellom å kommentere internt og eksternt aptum. Denne gruppen informanter har bakgrunn innenfor kommunikasjonsverdenen, hvor de er vant med å ta hensyn til det situasjonelle i enhver kommunikasjonssituasjon. Dette er selvsagt noe som preger deres vurderinger, i tillegg til at de også vil være formet av dommerveiledningen de har måttet forholde seg til i konkurransen. Det må også kommenteres at Jury2 skilte seg noe ut fra resten av juryinformantene og delte ved flere anledninger perspektiv med lærerinformantene. Dette kan trolig begrunnes i hans yrkesretning som lærer.

Elevgruppene viste seg å være opptatt av at talene skulle gjøre noe med verden, og gi dem som mottakere ny innsikt. Dette viser til en kvalitetsvurdering etter eksterne faktorer, men etter hvert som elevene skulle kommentere eksempeltalene og deres vurdering av kvalitet, dreiet mye av samtalen mot interne faktorer. Dette kan begrunnes i at deres erfaringer fra skolen har vektet en forståelse for de interne faktorene i en tale. Det kan også være at elevene mangler trening i å snakke om det situasjonelle ved kommunikasjon. Som jeg forstod i intervjuene med både lærerne og elevene blir det ikke brukt mye tid på det situasjonelle og formidling ved muntlig kommunikasjon. Dette speiler seg også igjen i hvordan flere av lærerne kommenterte at de ikke brukte særlig mye tid i undervisningen om muntlig formidling, noe Penne, Hertzberg og Solem (2020) og Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) også påpeker at er en tendens i norsk skole.

Selv om lærerinformantene, og den ene juryinformanten (som er lærer av yrke), antydte at det er de interne faktorene elevene burde vurderes etter, og vektet et internt aptum i sine kvalitetsvurderinger, kommenterte de også gjentakende kvalitet ut ifra eksterne faktorer når de vurderte eksempeltalene. Dette var også noe Kaldahl (2020b, 2020a, 2022) fant i sine studier. Her viste det seg at lærergruppen hun undersøkte påpekte at deres vurderinger av elevene i muntlige ferdigheter baserte seg på innholdet de formidlet, men at etter hvert som intervjuene strakk ut kom det frem at både personlig karakter og mottakerbevissthet ble tatt med i vurderingsgrunnlaget. Kaldahl (2020a, 2020b, 2022) så også at hvordan og i hvilken grad de eksterne faktorene ble inkludert i vurderingsgrunnlaget varierte mellom lærerne, noe elevintervjuene hennes også bekreftet. Denne tendensen gikk også igjen ved mine informanter, og ved å sammenlikne de tre lærerintervjuene så jeg en stor variasjon i praksis. Dette var også noe elevinformantene i fokusgruppene kommenterte med utgangspunkt i egne erfaringer. Flere argumenterer for at lærerne trenger et metaspråk for muntlighet slik at de får

tydeligere føringer for hvordan de skal undervise i og vurdere ferdigheten, og at lærerne skal kjenne på en større trygghet i arbeidet (Kaldahl, 2020b; Penne et al., 2020).

Som tidligere nevnt tydeliggjør også analysen hvor vanskelig det er å sette gode retningslinjer for hvordan en skal vurdere kvalitet i taler. Informantene vektlegger både de interne og eksterne faktorene, men de har større vansker med å gi generelle føringer for vurdering av kvalitet med utgangspunkt i de eksterne faktorene. Her viser det seg at mange av vurderingene rettet mot et eksternt aptum baserer seg på opplevelser med utgangspunkt i den konkrete retoriske situasjonen. Med tanke på at den retoriske situasjonen endrer seg ved enhver anledning, og tale, er det en gjennomgående utfordring for informantene å komme med gode generelle føringer for vurdering. Dette er også noe Kjeldsen (1997, s. 82–85) påpeker i sin vurdering av retorisk kvalitet, hvor han forklarer at retorisk kvalitet henger sammen med en fornemmelse av hva som er passende i situasjonen, også kalt aptum (Kjeldsen, 2015, s. 71). Det er derimot mer gjennomgående hvilke kvalitetsføringer som ligger til grunn for vurderingene til informantene når de snakker om et internt aptum. Her tar de tydelig i bruk de interne faktorene i sine analyser, og bruker mange av de samme topoiene, selv mellom de ulike informantgruppene. Når informantene omtaler de eksterne faktorene ved talene, er det funnet noen gjennomgående topoi hos informantene, men det er større variasjoner mellom informantenes formuleringer og bruk av begrep. Dermed er det også ved dette perspektivet trukket ut flere topoi.

I lys av skolepolitiske styringsdokumenter, foreliggende litteratur og informantenes refleksjoner, kan det synes som at det er noen likhetstrekk i hvilke oppfatninger av kvalitet de ulike informantgruppene har ved taler i talekonkurransen Ta ordet. Det er funnet to funksjonsperspektiv informantene henviser til, og noen gjennomgående kvalitetskriterier (topoi) informantene tar i bruk når de beskriver sine vurderinger. Det kommer også frem at informantenes balanse mellom å ta i bruk disse to kvalitetsperspektivene er noe ulik, og at det er visse skiller mellom informantgruppene i hvilket perspektiv de mener burde veie tyngst i settingen Ta ordet. Videre viser det seg også å være noen utfordringer med å gi eksplisitte kriterier for å vurdere kvalitet ut ifra et eksternt funksjonsperspektiv. Dette kan begrunnes i hvordan eksterne faktorer preges av det situasjonelle ved den konkrete retoriske situasjonen.

Disse innsiktene bør tas med videre i arbeid med kvalitetsvurderinger av taler i alminnelighet og i skolen. Spesielt viktig blir innsiktene for debatten om hvordan en skal vurdere arbeid med taler og muntlig aktivitet i skolen hvor en er avhengig av generelle vurderingskriterier som sørger for lik vurdering av elevene. Spørsmålet blir hvordan en kan håndtere det situasjonelle ved muntlig kommunikasjon i møte med skolens vurderingspraksis.

6.2 Demokratisk danning, retorikk og muntlighet i skolen

Som oppgaven har vært inne på er en av skolens sentrale oppgaver å forme elevene til å bli aktive demokratiske medborgere, som både forstår, og har evner til å delta i demokratiet. I den overordnede delen av kunnskapsløftet blir det påpekt at «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flere argumenterer for retorikkens rolle i opplæringen til å bli demokratiske medborgere som mestrer den muntlige ferdigheten, og påpeker hvordan fagtradisjonen vil styrke elevene til å både kunne lytte kritisk, og deretter respondere skriftlig eller muntlig, ved bruk av effektiv retorikk (Aksnes, 2007; Berge, 2012; Booth, 2004; Kaldahl, 2020b; Kjeldsen, 1997, 2016).

Forskning viser derimot at det er svært varierende praksis for opplæring i muntlige ferdigheter i norsk skole, og flere har rettet søkelyset mot et behov for en tydeligere praksis for hvordan denne opplæringen skal foregå (Aksnes, 2007; Kaldahl, 2019, 2020b, 2020a, 2022; Penne et al., 2020; Svenkerud, 2013b; Svenkerud et al., 2012). Som det kommer frem i både min analyse og tidligere forskning (Kaldahl, 2020b, 2020a, 2022), fører denne mangelen på tydelige retningslinjer til store forskjeller i lærernes praksis. Det har vist seg å være individuelle forskjeller på hvordan de ulike faktorene i muntlig formidling vektet både i undervisning og vurdering, og at elevene opplever ulik praksis fra lærer til lærer. Denne variasjonen i arbeid med muntlige ferdigheter kan i verste fall bidra til utvikling av sosiale forskjeller, da elevene ved manglende undervisning i ferdigheten vil måtte basere sine kunnskaper på erfaringer og egen forståelse (Mercer et al., 2017; Svenkerud, 2013b).

Opgaven har satt søkelys på en særlig form for muntlighet i skolen, nemlig talen. I denne anledningen har jeg studert ulike oppfatninger av kvalitet informantene har ved taler i Ta ordet-konkurransen. I prosessen har jeg funnet frem til to funksjonsperspektiv, og tilhørende vurderingskriterier, informantene veksler mellom i sine beskrivelser av kvalitet. Som analysen viser, har jeg sett at informantene kan se på talen som en anledning til å vise tillærte evner, og vektlegge de interne faktorene ved en tale, eller at de vurderer i hvilken grad talen makter å gjøre noe med verden, og vektlegger de eksterne faktorene ved en tale. Som det ble nevnt i kapittel 6.1 trenger ikke disse to perspektivene å utelukke hverandre. En kan også se på funksjonsperspektivene som to steg i en trapp hvor internt aptum er det første steget, mens eksternt aptum er det andre steget. En tale kan ha et internt aptum, men ikke klare å gjøre noe med verden, da den for eksempel ikke har en forståelse for målgruppen. En tale som derimot når ut til mottakerne med et budskap som oppleves som treffende for dem er

avhengig av at talen i seg selv er godt formet og formidlet, hvis den skal gjøre noe med «verden». For å komme på «trinn to» må en ha gått «trinn en». Analysen viser også hvordan det er lettere å sette kvalitetskriterier for de interne faktorene, enn ved de eksterne faktorene som bygger på en situasjonsforståelse. Dermed vil det å oppnå «trinn to» kreve dypere retorisk forståelse hos taleren, nemlig en forståelse for det situasjonelle og den retoriske situasjonen. Hvordan en praktisk skal undervise i en forståelse av det eksterne ved en tale og muntlig kommunikasjon blir derimot utfordringen.

Som funnene fra analysen viser, er det generelt lite anstrengende for informantene å kommentere de interne faktorene ved talen og å gi et klart grunnlag for deres vurderinger. Dette ble begrunnet i at det er lange tradisjoner for å anvende disse faktorene i vurderinger, da de også er gjennomgående for vurdering av tekst i andre formater. Som Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) påpeker, har de skriftlige ferdighetene en sterkere forankring i undervisningstradisjonen på grunn av sin historisk sentrale rolle i vurdering i norskfaget. Dermed er de interne faktorene ved talene faktorer vi i større grad har erfaringer med som vurderingsgrunnlag i skolen. Et annet perspektiv på hvorfor disse interne faktorene har en så sentral rolle i muntlige ferdigheter kan begrunnes i hvilket blikk som har vært ledende for funksjonen med muntlige ferdigheter. Som Pedersen (2018) forklarer, er det ved en forståelse av funksjonen til kommunikasjonen at en kan sette passende kriterier for kvalitet. Hvis lærernes holdninger til muntlig kommunikasjon preges av en vektlegging av å vise tillærte evner, i større grad enn at kommunikasjonen skal gjøre noe med verden, vil også dette prege deres vektlegging av interne faktorer som vurderingsgrunnlag. Dermed vil også arbeidet med å utdanne og danne elevene til å bli demokratiske medborgere ha et behov for en perspektivendring av hva som vektlegges som funksjonen med opplæring i muntlige ferdigheter. Forskning viser at læreplanens tydelige likevekt mellom de ulike grunnleggende ferdighetene ikke samstemmer med praksis, og at det har vært en mangel på faglig tyngde i undervisning i, og vurdering av, muntlige ferdigheter (Kaldahl, 2020b; Svenkerud et al., 2012). Dette var også noe jeg så antydninger til i datamaterialet, og som ble belyst i analysen ved Lærer3 sine unnvikende kommentarer rundt kvalitet i taler og muntlighet. Denne informanten kommenterte også egen mangel på et kunnskapsgrunnlag innenfor retorikk, og eksemplifiserer hvordan et manglende metaspråk kan føre til usikkerhet i hvordan ferdigheten bør undervises og vurderes. Som Aksnes (2007, s. 7) antyder, er god muntlighetsopplæring avhengig av at lærerne har de kunnskapene som skal til.

For å gi elevene tilstrekkelige ferdigheter innenfor muntlig formidling vil det dermed være nødvendig å forsøke å gi dem både en forståelse for, og erfaringer med, det situasjonelle

ved muntlig kommunikasjon. Som Lindhardt (1997, 1998) påpeker er muntligheten mer flyktig enn skriften. Av denne grunn har også muntligheten andre vilkår en må ta hensyn til, enn hva som er nødvendig ved skriftlig kommunikasjon. Muntlig kommunikasjon er preget av det situasjonelle, og avsenderen av budskapet er i mye større grad en påvirker på hvordan kommunikasjonen oppfattes. Ved skriftlig kommunikasjon kan en derimot i større grad skille avsender og tekst, da disse to gjerne er skilt i tid og rom. Både skriften og talemåten er viktige ferdigheter en trenger for å delta i samfunnet, men de bindes av ulike omstendigheter, og krever ulik tilnærming for å mestres til sin fordelaktige bruk. En forståelse for det situasjonelle ved muntlig kommunikasjon er derimot grunnleggende for å kunne imøtekomme målene i den overordnede delen av læreplanen om demokratisk danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene har, som Kaldahl (2020b, s. 79–80) trekker frem, et behov for opplæring i retoriske ferdigheter, og for å oppnå dette må også lærernes kunnskap og praksis styrkes på feltet (Aksnes, 2007, s. 7; Svenkerud, 2013b, s. 13–14). Elevene trenger en forståelse for det situasjonelle for å kunne gå til «steg to» i trappen, og dermed make å gjøre noe med verden. Praktisk retorikk er et håndverk, og for å lære dette trenger elevene erfaringer med å anvende det i praksis.

7.0 Videre forskning og avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt oppfatninger av kvalitet i taler i talekonkurransen Ta ordet hos tre informantgrupper. Oppgaven har lagt vekt på å få et innblikk i hvilke funksjonsperspektiv informantene vektlegger i deres vurderinger, samt hvilke topoi for kvalitet som fremtrer blant informantene. I lys av resultatene jeg har funnet frem til, er det flere perspektiv som melder seg som fremtredende, og som fortjener å studeres ytterligere.

Først og fremst ville det vært interessant å undersøke i hvilken grad funksjonsperspektivene og topoiene jeg fant er representative for et større utvalg av de samme informantgruppene, og i hvilken grad de ville blitt vektlagt. Ved kvalitative intervju er ikke generaliserbarhet et mål i seg selv, men en søker å få innsikt i fenomener fra vår livsverden (Gentikow, 2005, s. 164). Disse innsiktene kan derimot brukes som utgangspunkt for å undersøke i hvor stor grad fenomenene gjør seg gjeldende ved et større utvalg. Analysen har vist antydninger til sammenfallende tendenser for de ulike informantgruppene vurderinger. Med bakgrunn i de ulike topoi som ble funnet i intervjuene, kunne det vært interessant å be et større utvalg fra hver informantgruppe rangere disse ulike kvalitetsperspektivene etter hva de selv anser som viktigst ved en kvalitetsvurdering av taler i talekonkurransen Ta ordet. Dermed kunne en fått innblikk i om trekkene for informantgruppene, som har blitt diskutert ved denne studien, også ville vist seg ved et større utvalg. En slik studie kan gi innsikter i hvilke kvalitetsvurderinger som dominerer ved de ulike informantgruppene, i tillegg til å gi interessante perspektiv for vurdering av kvalitet i taler i alminnelighet.

Forskere presser også på behovet for utvikling av tydeligere føringer for undervisning i, og vurdering av, muntlige ferdigheter (Aksnes, 2007, 2016; Kaldahl, 2020b; Penne et al., 2020; Svenkerud, 2013a; Svenkerud et al., 2012). Retorikkens rolle som grunnlag for muntlighetsopplæringen er stadig under utforskning, og det er et behov for dypere innsikter i hvordan fagtradisjonen kunne løst denne oppgaven i praksis (Aksnes, 2016; Kaldahl, 2020b). Som oppgaven trekker frem er muntlighet en flyktig form som er sterkt preget av den konkrete situasjonen for kommunikasjonen (Kjeldsen et al., 2019; Lindhardt, 1998). Dermed blir også et spennende tilfang for videre forskning hvordan en kan undervise elever i en forståelse i det situasjonelle ved muntlig kommunikasjon.

Ved diskusjon om opplæring i muntlighetens flyktighet, er det også aktuelt å trekke frem spørsmål om lærernes kompetansegrunnlag innenfor muntlige ferdigheter. Hvilken opplæring får dagens lærerstudenter i å undervise i denne ferdigheten, og hvilken fagdisiplin ligger som grunnlag for denne kompetansen? Og hva med lærerne som allerede var i arbeid

ute i skolen når de nye kravene for opplæring i muntlige ferdigheter tredder i kraft? Spørsmålet grunner i tidligere forskning som peker på en usikkerhet blant lærere i arbeid med ferdigheten (Kaldahl, 2020b; Svenkerud et al., 2012), kombinert med egne funn. Hvis staten ønsker at muntlige ferdigheter skal være en kompetanse elevene får god erfaring med gjennom opplæringen sin, hvilke planer har de da for å styrke lærerne innenfor dette feltet, slik at de kan møte statens krav? Som allerede frembrakt av både Kaldahl (2020b), Penne, Hertzberg og Skarsbø (2020) og Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) er det et behov for sterkere føringer for hvordan opplæring i og vurdering av denne ferdigheten bør gjennomføres i praksis.

7.1 Avrunding

En vurdering av kvalitet vil alltid være avhengig av den konkrete situasjonen og de foranderlige omstendighetene. Hvordan skolen kan undervise i kvalitet ved talekunst, som er bundet av det situasjonelle, kan bli en utfordring i møte med behovet for eksplisitte vurderingskriterier. Som det blir poengtert i kapittel 6.2 trenger elevene en forståelse for det situasjonelle ved muntlig kommunikasjon hvis skolen skal oppnå å utdanne og danne aktive borgere som skal viderebringe demokratiet. Oppgaven har blant annet underbygget tidligere forskning hvor det har blitt påpekt tendenser til svært ulik praksis fra lærer til lærer i hvordan de både underviser i og vurderer muntlige ferdigheter, og hvordan det har rådet noe usikkerhet blant lærere om arbeid med muntlige ferdigheter. Som det kommer frem i oppgaven argumenterer flere teoretikere og forskere for retorikken som et teoretisk tilfang for arbeid med muntlige ferdigheter (se side 10-13).

Oppgaven viser at det er et behov i skolen for undervisning som fører til en forståelse for det situasjonelle, og praktisk erfaring med å benytte denne kompetansen. Den ene læreren kommenterte i intervjuet hvordan flere av elevene slet med å forstå konseptet med en mottaker, og at de ikke skulle skrive talen til læreren sin. Studien min peker på at praktisk erfaring med, og forståelse for, hvordan en kan henvende seg til ulike mottakere, ved ulike omstendigheter, er noe som burde stå som et sentralt mål for kompetanseheving hos elever i muntlige ferdigheter. Dette arbeidet mener jeg at kan styrkes ved å vektlegge en praktisk anvendelse av de retoriske begrepene *kairos* og *aptum* i undervisningen, og gi elevene en forståelse for både interne og eksterne faktorerens påvirkning på kommunikasjonens suksess.

Disse innsiktene gjør seg også gjeldende ved vurderingssituasjonen ved Ta ordet-konkurransen. De interne og eksterne faktorene ved *aptum* vil kunne fungere som veiledende punkter for jurymedlemmene i vurderingssituasjonen. Ved å anvende disse to perspektivene

av aptum vil en kunne sørge for at vurderingen både tar hensyn for om taleren viser gode retoriske evner, og om taleren har en forståelse for, og en evne til, å «gjøre noe med verden».

Litteraturliste:

- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale: munnleg norsk i skolen*. Cappelen akademisk forlag.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kvernedokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15–34). Fagbokforlaget.
- Alexander, R. (2012). *Improving oracy and classroom talk in English schools: Achievements and challenges*. 20. <http://robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/DfE-oracy-120220-Alexander-FINAL.pdf>
- Amossy, R. (2001). Ethos at the Crossroads of Disciplines: Rhetoric, Pragmatics, Sociology. *Poetics today*, 22(1), 1–23. <https://doi.org/10.1215/03335372-22-1-1>
- Andersen, Ø. (2002). *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skrive og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79–101). Fagbokforlaget.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1–14. JSTOR.
- Booth, W. C. (2004). *The rhetoric of rhetoric: the quest for effective communication*. Blackwell Publishing.
- Cicero, M. T., Quintilianus, M. F. & Tacitus, P. C. (2009). *Romersk retorikk* (H. Slaattelid, Overs.). Samlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal akademisk.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Universitetsforl.
- Gabrielsen, J. (2009). Topisk kritik. I H. Roer & M. L. Klujeff (Red.), *Retorikkens aktualitet: grundbog i retorisk analyse*. (s. 141–165). Hans Reitzel.
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer?: kvalitativ metode*. IJ forlaget.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Det norske samlaget.
- Hallås, O., Ørving, A. & Traavik, H. (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Universitetsforl.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen akademisk.

- Hobbelstad, I. M. (2020, desember 9). Belønner skoleelever som utleverer seg. *dagbladet.no*.
<https://www.dagbladet.no/meninger/belonner-skoleelever-som-utleverer-seg/73158352>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Juel, H. & Carlsen, S. (2009). *Mundtlighedens magi: retorikkens didaktik, filosofi og læringskultur*. Handelshøjskolen.
- Jørgensen, C. (2009). Hvad er retorik? I C. Jørgensen Villadsen, Lisa (Red.), *Retorik: teori og praksis* (s. 11–35). Samfundslitteratur.
- Kaldahl, A.-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. *L1 Educational Studies in Language and Literature, 19, Running Issue*(Running Issue), 1–24.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02>
- Kaldahl, A.-G. (2020a). Students' voices on the unspoken oracy construct: «Find out how to do it on your own!» I D. Tsagari (Red.), *Language assessment literacy: from theory to practice* (s. 192–213). Cambridge Scholars Publishing.
<http://public.ebib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6191284>
- Kaldahl, A.-G. (2020b). *The educational challenge of oracy - a rhetorical approach: Exploring and articulating the oracy construct in Norwegian schools* [Doktorgradsavhandling, OsloMet]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9293/A-20-20-avhandling-Kaldahl-publisert.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: “Oracy—the taken-for-granted competence”. *Acta Didactica Norden, 16*(1), 1–28.
<https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Kjeldsen, J. E. (1997). Et retorisk fundament for skrivning: Pragmatik, intention og kvalitet. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Kjeldsen, J. E. (2014). *Hva er Retorikk*. Universitetsforlaget.
- Kjeldsen, J. E. (2015). *Retorikk i vår tid: en innføring i moderne retorisk teori*. Spartacus.
- Kjeldsen, J. E. (2016). Gi ordet - til elevene! *Norsklæreren, 2*, 16–22.
- Kjeldsen, J. E. (2020a). Interviewstudier: Forskningsinterview og fokusgrupper i retoriske receptionsstudier. I M. Bengtsson, K. M. Berg & S. Iversen (Red.), *Retorik og metode* (s. 141–162). Samfundslitteratur.

- Kjeldsen, J. E. (2020b). Ta ordet og skap retorisk medborgerskap. *Norsklæreren*, 1, 22–25.
- Kjeldsen, J. E. (2020c, desember 17). Aldri private og intime. *dagbladet.no*.
<https://www.dagbladet.no/meninger/aldri-private-og-intime/73187486>
- Kjeldsen, J. E. (2021, januar 8). *Ytring: Vi lærer de unge å tenke klart og tale overbevisende*.
<https://pahoyden.no/det-samfunnsvitenskapelige-fakultet-institutt-for-informasjons--og-medievitenskap-jens-e-kjeldsen/vi-laerer-de-unge-a-tenke-klart-og-tale-overbevisende/105282>
- Kjeldsen, J. E., Kiewe, A., Lund, M. & Barnholdt Hansen, J. (2019). *Speechwriting in Theory and Practice*. Springer International Publishing AG.
- Kock, C. (1997). Retorikkens identitet: som videnskap og uddannelse. *Rhetorica Scandinavica*, 1, 10–19.
- Kock, C. (2004). Rhetoric in media studies: the voice of constructive criticism. *Nordicom Information*, 26(2), 103–110.
- Kock, C. & Villadsen, L. S. (Red.). (2012). *Rhetorical citizenship and public deliberation*. Pennsylvania State University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, mars 18). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole* [Pressemelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (J. Rygge & T. M. Anderssen, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2016). Forord. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 5–8). Fagbokforlaget.
- Lindhardt, J. (1997). Retorikkens og det muntliges tilbakekomst. *Kvan: Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 17(47), 69–80.
- Lindhardt, J. (1998). *Tale og skrift: to kulturer*. Munksgaard.
- Løvlie, L. (2003). Det nye pedagogikkfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1–02), 3–18.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2003-01-02-02>

- McCroskey, J. C. (2001). *An introduction to rhetorical communication* (8th ed). Allyn and Bacon.
- McCroskey, J. C. (2006). *An introduction to rhetorical communication: a western cultural perspective* (9th ed). Allyn and Bacon.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Mercer, N., Warwick, P. & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Classroom dialogue and learning outcomes*, 48, 51–60.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. Routledge.
- Pedersen, S. H. (2018). *Foundations of evaluative criteria in rhetorical criticism* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i København].
https://curis.ku.dk/portal/files/213000578/Ph.d._afhandling_2019_Holm_Pedersen.PDF
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Pontoppidan, C. & Gabrielsen, J. (2009). Topik: Debattens skjulte niveau. *Retorik Magasinet (Aastorp, 1991)*, 19(74), 20–23.
- Pontoppidan, C., Gabrielsen, J. & Jønch-Clausen, H. (2010). Topik: Et retorisk bidrag til den kritiske journalistik. *NORDICOM-Information*, 32(1), 47–59.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: i et dannelsesperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. (2013a). *Opplæring i muntlige ferdigheter på 9. trinn* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Svenkerud, S. (2013b). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art. 2, 16 sider).
<https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49. idunn.no. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Torp, S. M. (2015). The Strategic Turn in Communication Science: On the History and Role of Strategy in Communication Science From Ancient Greece Until the Present Day. I D. Holtzhausen & A. Zerfass (Red.), *The Routledge Handbook of Strategic Communication* (s. 34–52). Routledge.

- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2013). Pedagogisk dannning. I Säljö Roger & R. J. Krumsvik (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 31–49). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, juni 24). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Vestrheim, G. (2018). *Klassisk retorikk*. Dreyer.
- Voice 21. (2021a). *Oracy – Voice 21*. <https://voice21.org/oracy/>
- Voice 21. (2021b). *Voice 21 – The national oracy education charity*. <https://voice21.org/>
- Voice 21. (2021c). *Who we are – Voice 21*. Voice 21. <https://voice21.org/about-us/>
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L. O. & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Dommerveiledning for Ta ordet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema juryinformanter

Vedlegg 3: Samtykkeskjema lærerinformanter

Vedlegg 4: Samtykkeskjema elevinformanter

Vedlegg 5: Intervjuguide juryinformanter

Vedlegg 6: Intervjuguide lærerinformanter

Vedlegg 7: intervjuguide elevinformanter

Dommerveiledning for *Ta ordet!*



Tema, genre og publikum for *Ta ordet!*-talene

Hvert år vil Ta Ordet! velge et tema som talerne må forholde seg til. Det kan være temaer som «frihet», «solidaritet», «undertrykkelse», «fremtid», «glede», «nasjoner», «vennskap», «sorg», «følelser», «lyst», «skam», «forandring», eller noe helt annet. **Temaet for 2019 er glede.**

Talene må forholde seg til temaet, men rammene er meget vide og talerne er velkommen til personlige fortolkninger av temaet. *Ta ordet!* ønsker *ikke* taler som definerer eller forklarer tema-ordets betydning. Temaet skal forstås bredt og meningen er at det skal fungere som inspirasjon. Taleren bør bruke temaet i en såkalt *deliberativ* tale, altså en tale som behandler samfunnsrelevante saker eller synspunkter. Deliberative taler er den første av retorikkens tre grunnformer av taler: 1. taler om skal hjelpe tilhørerne til å treffe valg i fremtiden (som politiske taler, også kalt *deliberative*), 2. Talene som skal hjelpe tilhørerne til å vurdere og dømme noe som er skjedd i fortiden (som juridiske taler, også kalt *forensiske*), og 3. taler som skal samle tilhørerne om bestemte verdier (som hyllesttaler og minnetaler, også kalt *demonstrative* eller *epideiktiske*).

Talene i *Ta ordet!* er altså av den første kategorien og er derfor en form for politiske taler i bred forstand. Talene til *Ta ordet!* skal derfor *ikke* ha som mål å forklare eller redegjøre. Målet skal være å bidra til forandring. En forandring kan være å endre publikums måte å tenke eller handle på eller skape forståelse og aksept for et synspunkt. En forandring kan også være å oppfordre til å unngå endringer som andre ønsker. Talerne skal bruke ordene sine til å gripe inn i verden og forsøke å forandre den. De skal søke å gjøre en forskjell med talene sine.

Publikum for *Ta ordet!* er offentligheten – eller mer populært sagt: folk flest. Talen må ikke bare henvende seg til ungdom, til voksne, til skolelærere eller andre avgrensede grupper, men til alle disse. Tilhørerne til finalen i universitetets aula vil nettopp være forskjellige representanter for offentligheten: medelever, lærere, universitetsansatte, journalister, familie og venner, samt allment interesserte mennesker. Dommerne som til finalen skal utnevne en vinner fungerer som representanter for offentligheten og tilhørerne som er tilstede i Universitetets Aula.

Formelle retningslinjer for talene

- Talen bør vare mellom 4 ½ minutt og 5 ½ minutt. Her må det brukes dømmekraft, men varer talen lengre eller kortere tid kan det vurderes negativt. Hvis talen er over 6 minutter har ethvert jurymedlem rett til å kreve talen utelukket fra å bli vurdert som vinner.
- Taleren kan ikke bruke presentasjonsteknologi som PowerPoint eller lignende.

- Taleren kan velge å bruke fullt manuskript, en huskeliste eller ikke bruke noen av delene. Dette har ingen betydning for vurderingen
- Taleren kan velge å bruke talerstol eller ikke bruke talerstol.

Retoriske retningslinjer for talen

Talen skal *ikke* ha som mål å forklare eller redegjøre. Målet skal være å bidra til forandring. En forandring kan være å endre publikums måte å tenke eller handle på samt å skape forståelse og aksept for et synspunkt. En forandring kan også være å oppfordre til å unngå endringer som andre ønsker. Eleven må altså skal bruke ordene til å gripe inn i verden og forsøke å forandre den. Eleven skal søke å gjøre en forskjell med talen sin. Derfor er det viktig at talen tydelig bærer elevens stemme og karakter.

Talen vurderes ut fra fire viktige momenter knyttet til enhver vellykket deliberativ tale:

1. Innhold og argumenter (inventio)

Talen og innholdet må:

- ha som formål å påvirke og endre
- ha et tydelig hovedpoeng eller klart argument samt tilbakevisning av åpenbare innvendinger til hovedpoenget.
- støtte og gi gode grunner for hovedpoenget med både ethos, logos og pathos

2. Disponering av innhold og argumenter (dispositio)

Talen må være disponert slik at den:

- har en klar oppbygning som gjør det enkelt for tilhørerne å følge med
- har fremdrift og variasjon i oppbyggingen

3. Utforming av budskapet – språk og stil (elocutio)

Språket i talen din må være:

- naturlig og passende for taleren, emnet og tilhørerne
- levende ved å bruke f.eks. eksempler, anekdoter, beskrivelser og appeller til sansene
- klart og velegnet til muntlig fremføring

4. Fremføring med kropp og stemme (actio)

I fremføringen av talen må:

- kroppsspråket til taleren være naturlig og støtte budskapet
- stemmebruken må være klar, tydelig og variert – og ikke for rask
- taleren må ha øyekontakt med publikum

Disse fire momenter utdypes lengre nede i denne veiledningen.

Med i vurderingen bør også være om taleren klarer å fange og engasjere tilhørerne.

Om juryarbeidet

Juryen består av fire medlemmer. En juryleder og tre jurymedlemmer.

Hvert medlem må ta underveis i finalen ta notater og vurdere hvordan talerne klarer seg. Selve voteringen vil ha kort tid. Normalt maksimum 30 minutter. Derfor må argumentene for vurderingene forberedes mens talene høres.

Fordi det er kort tid til votering, er det også viktig at jurylederen allerede før finalen har tenkt på hvordan alle seks talere bør takkes og vinneren utropes. Organisering av presentasjonen og visse elementer kan med fordel forberedes på forhånd.

Juryen må velge en vinner. Prisen kan ikke deles. Hvis det er uenighet i juryen, som ikke lar seg løse innenfor den tildelte tidsramme må det foretas avstemning. Ved stemmelikhet har jurylederen dobbeltstemme som dermed kan avgjøre avstemningen.

Ved uenighet kan juryen i sin begrunnelse – og ellers i offentligheten – eksempelvis gi uttrykk for at det har vært harde diskusjoner og en vanskelig avgjørelse, o.l. Ut over dette bør jurymedlemmer ikke offentliggjøre noe om diskusjonene internt. Det er ingen begrensninger på hva de enkelte medlemmer kan fortelle privat, men når jurymedlemmer uttaler seg offisielt, må de fraholde seg å gi uttrykk for hvilke andre kandidater som kunne vunnet, eller hvordan diskusjonene og avstemningen har forløpt.

Retoriske kriterier for vurderingen av taler i *Ta ordet!*

Talene blir vurdert ut fra fire forhold: 1. Innhold og argumenter, 2. Disponering, 3. Utforming, og 4. Fremføring. Nedenfor følger en eksemplifisering av hva slike kriterier kan bestå av.

1. Innhold og argumenter (*inventio*)

- Vil taleren gripe inn i verden og endre den? Har talen et klart fokus og et klart hovedpoeng (påstand)?
- Er poenget eller påstanden effektivt underbygget og dokumentert? Det vil si fremsettes de beste argumenter (støtte og premisser) for påstanden? Støttes for eksempel med argumenter som appellerer til 1) Nytte og moral, 2) Fakta, statistikk og autoriteter, 3) Eksempler og sammenligninger, 4) Aktuelle hendelser, 5) Egne tanker, erindringer og følelser, 6) Tilhørernes verden?
- Har talen tilbakevisning av åpenbare innvendinger til hovedpoenget?
- Appellerer talen effektivt med både med ethos, logos og pathos?

2. Disponering av innhold og argumenter (*dispositio*)

- Er den valgte disponering klar, hensiktsmessig og retorisk funksjonell? Har den fremdrift og variasjon?
- Har hver enkel underdel et avgrenset og tydelig fokus? Binds talens dele godt sammen?
- Vekker innledningen interesse og vinner velvilje?

- Har slutningen en passende oppsummering, avrundning eller appell?

3. *Utforming av budskapet – språk og stil (elocutio)*

- *Er språket klart?:* Er språket tilgjengelig, forståelig, konkret og aktivt? Benyttes sammenbinding, retoriske gjentakelser og fremhevelse av det viktige?
- *Er språket levende, variert og dialogisk?:* Brukes *trop*er og *figurer* og retoriske grep som bilder, eksempler, fortellinger, anekdoter, beskrivelser, retoriske spørsmål, troverdige detaljer, situasjonelle henvisninger og henvendelser til tilhørerne? Er *ordforrådet* rikt og variert? Inneholder talen *sanseappeller*? Benyttes aktiv språkbruk og handlende aktører?
- *Er språket passende?* Passer språkbruken til omstendighetene, saken, tilhørerne og taleren selv?
- *Språket velegnet til muntlig fremføring?* Benytter taleren for eksempel korte sideordnede (hel)setninger, samt retoriske gjentakelser, o.l., som støtte hukommelsen?

4. *Fremføring med kropp og stemme (actio)*

- Har taleren passende bruk av *gester*, *mimikk* og *kroppsspråk* som støtter og ikke forstyrrer budskapet? Brukes hender og armer avslappet og naturlig? Er ansiktet åpent, engasjert og i kontakt med tilhørerne? Er holdningen avslappet, rank og rolig?
- Har taleren vedvarende og overbevisende *blikk-kontakt*?
- Er *stemmebruken* god? Er uttalen tydelig? Er tempo og volum passende og variert? Brukes pauser effektivt?
- Har fremføringen generelt den rette intensitet, stemning og karakter?
- Ved bruk av manuskript: Er taleren *fri fra manuskriptet*?

Vil du delta i forskningsprosjektet ***”Masteroppgave om muntlig kvalitet”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva en god tale egentlig er, eller hva en ser på som kvalitet i muntlig formidling og talekunst. I tillegg forsøker jeg i masteroppgaven min å finne ut av hvordan man kan og bør undervise om dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masteroppgavens problemstilling er todelt og lyder som følgende; «Hva oppfattes som kvalitet i muntlighet i skolen, og hvordan kan og bør man undervise om dette?» Formålet med masteroppgaven er å undersøke muntlig kvalitet i skolen, og hvordan man bør undervise for å oppnå denne kvaliteten. For å kunne svare på denne problemstillingen begrenser jeg meg til å undersøke undervisningen om muntlighet og talekunst på videregående skoler, med særlig utgangspunkt i skolenes arbeid med talekonkurransen Ta ordet!

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jens Kjeldsen ved Universitetet i Bergen er veileder og ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørsel om å delta i prosjektet da har bidratt som Jurymedlem i konkurransen Ta ordet!

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på intervju. Samtalen vil bli tatt opp på lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysningene blir kun tilgjengelig for forskeren og veileder.

Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt datamateriale vil lagres på UiB sin lagringsserver som er beskyttet med totrinnsertifisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.06.22.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har RETTE – System for Risiko og ETTErlevelse vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Bergen ved Jens Elmelund Kjeldsen (jens.kjeldsen@uib.no).
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim (personvernombud@uib.no)

Med vennlig hilsen

Jens Elmelund Kjeldsen
(Veileder)

Karoline Rage
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Masteroppgave om muntlig kvalitet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet «DEREKRIT»? Demokrati, retorikk og kritisktenkning i skolen

Lærere

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å styrke den retoriske bevisstheten og kompetansen i skolen spesielt og i samfunnet generelt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med DEREKRIT er å styrke metoderefleksjonen og den kritiske tenkningen i forbindelse med retorikk-, medborgerskap- og demokratiundervisningen i videregående skole. Prosjektet vil styrke lærernes kompetanse og kunnskaper ved å gi dem: 1) teoretisk innsikt i kritisk metode og retorikk som kritisk tenkning om samfunnet, 2) praktisk erfaring med utvikling av undervisningsopplegg innen retorisk kommunikasjon, medborgerskap og demokrati, 3) vitenskapelig innsikt i og erfaring med evaluering av undervisningsoppleggene. Det er også et mål å utvikle forskningsbasert kunnskap og at utvikle gode undervisningsopplegg. Prosjektet er et samarbeid mellom Vestland fylkeskommune, Ta ordet! -gruppen ved Universitetet i Bergen og de deltakende samarbeidsskolene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen ved Professor Jens Kjeldsen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg siden du er lærer ved en av «Ta ordet!» skolene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å intervju deg.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysningene blir kun tilgjengelig for interne medarbeidere i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektslutt er 31.01.2022, og etter det skal oppbevares videre til 31.12.2022 for forskningsspørsmål internt ved behandlingsinstitusjon. Etter 31.12.2022 vil personopplysningene slettes eller anonymiseres.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Bergen* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Universitetet i Bergen ved Professor Jens Kjeldsen* er ansvarlig for prosjektet.
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim (personvernombud@uib.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jens Kjeldsen

Karoline Rage

(Forsker/veileder)

(Forsker/masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *DEREKRIT*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet «DEREKRIT»? Demokrati, retorikk og kritisktenkning i skolen

Elever

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å styrke den retoriske bevisstheten og kompetansen i skolen spesielt og i samfunnet generelt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

HOVEDMÅLET MED DEREKRIT OG INTERVJU MED ELEVER:

Prosjektet vil avdekke hvordan undervisningen foregår og få innsikt til å utvikle hensiktsmessig undervisning innen feltene: «Demokrati og medborgerskap» og «retorikk og muntlig kommunikasjon»).

Formålet er å styrke den retoriske bevisstheten og kompetansen i skolen spesielt og i samfunnet generelt. Det er også et mål å utvikle forskningsbasert kunnskap, samt å utvikle gode undervisningsopplegg.

Prosjektet er et samarbeid mellom Vestland fylkeskommune, Ta ordet! -gruppen ved Universitetet i Bergen og de deltakende samarbeidsskolene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen ved Professor Jens Kjeldsen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg siden du er elev ved en av «Ta ordet!» skolene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å intervju deg.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysningene blir kun tilgjengelig for interne medarbeidere i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjekt slutt er 31.01.2022, og etter det skal oppbevares videre til 31.12.2022 for forskningsspørsmål internt ved behandling sinstitusjon. Etter 31.12.2022 vil personopplysningene slettes eller anonymiseres.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Bergen* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Universitetet i Bergen ved Professor Jens Kjeldsen* er ansvarlig for prosjektet.
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim (personvernombud@uib.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jens Kjeldsen

Karoline Rage

(Forsker/veileder)

(Forsker/masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *DEREKRIT* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide Ta Ordet – jurymedlemmer

(Alt som står i kursiv blir ikke sakt. Det står der for at jeg skal få oversikt)

Tusen takk for at du tar deg tid til å prate litt med meg. Først vil jeg bare gi deg samtykkeerklæringen som jeg allerede har sendt deg på e-post. Den kan du skrive under, og så må du bare si i fra om du har noen spørsmål.

Jeg vil også minne deg på at du når som helst har anledning til å trekke intervjuet ditt, og at dette ikke vil få noen konsekvenser for deg. Du kan også be om å få se transkriberingen av intervjuet eller lese masteroppgaven om du ønsker det.

Da starter jeg opptaket av intervjuet.

TA OPPTAK !

Innledende spørsmål:

- Kan du fortelle litt rundt hva du ser på som kvaliteter i en god tale? Hva vektlegger du for å vurdere om en tale har høy kvalitet?
- Har du et eksempel på en tale du synes er god?

Veldig interessant å få høre fra du tenker. Nå har jeg lyst til å vise deg noen taler som tidligere har vært med i finalen i Ta Ordet!

Viser film 1 – Mulki Mire Goled (omskjæring)

- Hva synes du om denne talen? Er det noe du spesielt legger merke til? Noe du liker eller ikke liker?

Viser film 2 – Krister Dyrkolbotn (julehysteri)

- Hva synes du om denne talen? Er det noe du spesielt legger merke til? Noe du liker eller ikke liker?

Viser film 3 – Elise Wanvik (min fitte er flott)

- Hva synes du om denne talen? Er det noe du spesielt legger merke til? Noe du liker eller ikke liker?

Nå har vi sett på noen forskjellige taler, og snakket litt om dem.

Videre ønsker jeg å snakke om litt mer generelt om taler og hva en synes er viktig for å få en god tale.

Innhold (innhold og argumenter som sammen skaper kvalitet):

- Hva mener du at en god tale bør inneholde?
- Hva tenker du er viktig ved en tales mål/budskap?
 - o *Hvor opptatt er du av talens mål – det den ønsker å formidle/utrette?*
 - o *Hvor avhengig er en tale av et mål?*
 - o *Hvor opptatt er du av at talen skal henvende seg til noe som er aktuelt i tiden og samfunnet? (Kairos)*
 - o *Er du opptatt av at talen skal ha et personlig preg?*

- *I hvilken grad vektlegger du om talene kan føre til noen form for forandring?*
- *Hvor opptatt er du av at talens budskap skal være samfunnsaktuelt?*
- Hvilke tanker har du rundt argumentene i en tale?
 - *Eks. Hva tenker du er viktig å tenke på ved valg av argumenter, utforming,*
 - *I hvilken grad vektlegges argumentene i talen?*
 - *Hvordan vurderer du argumentene? Hvor stor rolle spiller argumenter for deg?*
- Hva mener du er viktig i utforming av argumenter?
- Hva er god kvalitet i argumentasjon?
- Hvilken rolle har de retoriske appellformene i utformingen av talen? (ethos, logos, pathos)

Disponering (disponering for at det skal være en grad av kvalitet):

- Hvordan mener du at en god tale bør bygges opp?
- Hvilke tanker har du for rekkefølge i en tale? altså hvordan ting henger sammen og passer sammen?
 - *Hvilke vurderinger gjør du av oppbyggingen av talen? (disponering)*
 - *Hvordan vurderer du dynamikken i talen? Altså hvor godt talen harmonerer med argument, stil, anledning for talen osv. (indre aptum)?*

Utforming av språk (språklig utforming som fører til kvalitet):

- Hva mener du er viktig å tenke på når en skal formulere en tale? Her tenker jeg på språket en bruker som; ordene en velger, virkemidler, formulering.
- Har du noen tanker om hvilke virkemidler du tenker kan være lurt å ta i bruk når en skal utforme en tale?
 - *Hva vektlegger du som betingelser for et godt språk i taler? (klart, levende, passende, velegnet)*
 - *Vektlegger du bruk av de retoriske appellformene?*

Fremføring (fremføring som fører til en vurdering av kvalitet):

- Hva mener du er viktig for at en fremføring av en tale skal være god?
 - *Hvilke vurderinger gjør du av fremføringen av talen? (stemme, fri fra manus, kroppsspråk, blikk)*
 - *Ser du noe på utstrålingen til taleren under talesituasjonen?*
- Har du noen tanker om hvordan disse kvalitetene kan gjøre seg gjeldende i livet generelt?

Overordnet:

- Hva er det du mener er en god tale? Hva mener du er tegn på kvalitet?
- Hva er det som skal til for at en tale klarer å skille seg ut?
- Hva ser du på som målet ved ta ordet konkurransen? Hvordan ønsker du at konkurransen skal påvirke elevene?
- Hva liker du best med konkurransen?

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta på intervju! Det setter jeg stor pris på.

Og så må du bare sende en mail om du har noen spørsmål, eller om du lurer på noe angående masteren og intervjuet vårt.

Hvis jeg ser at det blir noen oppfølgingsspørsmål som jeg ikke fikk stilt nå under intervjuet, kan jeg evt da kontakte deg ang dem på e-post? Tror ikke det skal være nødvendig da.

Ha en fin dag videre, og igjen tusen takk for at du stilte opp!

Intervjuguide Ta Ordet – Lærere

(Alt som står i kursiv blir ikke sakt. Det står der for at jeg skal få oversikt)

Tusen takk for at du tar deg tid til å prate litt med meg. Først vil jeg bare gi deg samtykkeerklæringen som jeg allerede har sendt deg på e-post. Den kan du skrive under, og så må du bare si i fra om du har noen spørsmål.

Jeg vil også minne deg på at du når som helst har anledning til å trekke intervjuet ditt, og at dette ikke vil få noen konsekvenser for deg. Du kan også be om å få se transkriberingen av intervjuet eller lese masteroppgaven om du ønsker det.

Da starter jeg opptaket av intervjuet.

TA OPPTAK

Innledende spørsmål:

- Kan du fortelle litt rundt hva du ser på som kvaliteter i en god tale? Hva vektlegger du for å vurdere om en tale har høy kvalitet?
- Har du et eksempel på en tale du synes er god?

Veldig interessant å få høre fra du tenker. Nå har jeg lyst til å vise deg noen taler som tidligere har vært med i finalen i Ta Ordet!

Viser film 1 – Mulki Mire Goled (Omskjæring)

- Hva synes du om denne talen? Er det noe du spesielt legger merke til? Noe du liker eller ikke liker?

Viser film 2 – Krister Dyrkolbotn (Julehysteri)

- Hva synes du om denne talen? Er det noe du spesielt legger merke til? Noe du liker eller ikke liker?

Viser film 3 – Elise Wanvik (min fitte er flott)

- Hva synes du om denne talen? Er det noe du spesielt legger merke til? Noe du liker eller ikke liker?

Nå har vi sett på noen forskjellige taler, og snakket litt om dem.

Videre ønsker jeg å snakke om litt mer generelt om taler og hva en synes er viktig for å få en god tale.

Innhold (argumenter og innhold som sammen skaper kvalitet):

- Hva mener du at en god tale bør inneholde?
- Hva tenker du er viktig ved en tales mål/budskap?
 - o *Hvor opptatt er du av talens mål – det den ønsker å formidle/utrette?*
 - o *Hvor avhengig er en tale av et mål?*
 - o *Hvor opptatt er du av at talen skal henvende seg til noe som er aktuelt i tiden og samfunnet? (Kairos)*
 - o *Er du opptatt av at talen skal ha et personlig preg?*

- *I hvilken grad vektlegger dere om talene kan føre til noen form for forandring?*
- *Hvor opptatt er du av at talens budskap skal være samfunnsaktuelt?*
- Hvilke tanker har du rundt argumentene i en tale?
 - *Eks. Hva slags argumenter en velger.*
- Hva er god kvalitet i argumentasjon?
 - *Hvordan bør en utforme argumenter?*
 - *I hvilken grad vektlegges argumentene i talen?*
 - *Hvordan vurderer dere argumentene? Hvor stor rolle spiller argumenter for deg?*
- Opplever du at elevenes forståelse for argumenter og forståelse for ens egne meninger i en sak har endret seg? Evt. På hvilken måte?
- Har elevene blitt bedre på å vurdere kritisk kilder på argument, og finne flere og gode argument?
- Har elevene fått en bedre forståelse for god argumentasjon? Evt. Hvordan da?
- Hvilken rolle har de retoriske appellformene i utformingen av talen? (ethos, logos, pathos)

Disponering (disponering for at det skal være en grad av kvalitet):

- Hvordan mener du at en god tale bør bygges opp?
- Hvilke tanker har du for rekkefølgen i en tale? altså hvordan ting henger sammen og passer sammen?
 - *Hvilke vurderinger gjør du av oppbyggingen av talen? (disponering)*
 - *Hvordan vurderer du dynamikken i talen? Altså hvor godt talen harmonerer med argument, stil, anledning for talen osv. (indre aptum)?*

Utforming av språk (språklig utforming som fører til kvalitet):

- Hva mener du er viktig å tenke på når en skal formulere en tale? Her tenker jeg på språket en bruker som; ordene en velger, virkemidler, formulering.
- Har du noen tanker om hvilke virkemidler du tenker kan være lurt å ta i bruk når en skal utforme en tale?
 - *Hva vektlegger du som betingelser for et godt språk i taler? (klart, levende, passende, velegnet)*
 - *Vektlegger du bruk av de retoriske appellformene?*

Fremføring (fremføring som fører til en vurdering av kvalitet):

- Hva mener du er viktig for at en fremføring av en tale skal være god?
 - *Hvilke vurderinger gjør du av fremføringen av talen? (stemme, fri fra manus, kroppsspråk, blikk)*
 - *Ser du noe på utstrålingen til taleren under talesituasjonen?*
- Har du noen tanker om hvordan disse kvalitetene kan gjøre seg gjeldende i livet generelt?
- Hvordan undervise du elevene om fremføring, kroppsspråk og formidling?
- Hvilke kriterier ville du lagt for deg selv for å bedømme kvalitet på muntlig fremføring og kommunikasjon?
 - *Hva ser du etter når du bedømmer og setter karakter i muntlighet?*
- Hvordan underviser du i muntlighet?
- Hva er meningen med undervisningen i muntlighet?

Overordnet:

- Hva er det du mener er en god tale? Hva mener du er tegn på kvalitet?
- Hva er det som skal til for at en tale klarer å skille seg ut?
- Hva ser du på som målet ved ta ordet konkurransen? Hvordan ønsker du at konkurransen skal påvirke elevene?
- Hva liker du best med konkurransen og opplegget til Ta ordet?
- Hva liker du mindre godt?
- Hva er din opplevelse av elevenes mening om muntlighet, retorikk og Ta ordet?

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta på intervju! Det setter jeg stor pris på.

Og så må du bare sende en mail om du har noen spørsmål, eller om du lurer på noe angående masteren og intervjuet vårt.

Hvis jeg ser at det blir noen oppfølgingsspørsmål som jeg ikke fikk stilt nå under intervjuet, kan jeg evt da kontakte deg ang dem på e-post? Tror ikke det skal være nødvendig da.

Ha en fin dag videre!

Intervjuguide Ta Ordet – Elever

(Alt som står i kursiv blir ikke sakt. Det står der for at jeg skal få oversikt)

Tusen takk for at du tar deg tid til å prate litt med meg. Først vil jeg bare gi deg samtykkeerklæringen som jeg allerede har sendt deg på e-post. Den kan du skrive under, og så må du bare si i fra om du har noen spørsmål.

Jeg vil også minne deg på at du når som helst har anledning til å trekke intervjuet ditt, og at dette ikke vil få noen konsekvenser for deg. Du kan også be om å få se transkriberingen av intervjuet eller lese masteroppgaven om du ønsker det.

Da starter jeg opptaket av intervjuet.

TA OPPTAK

Innledende spørsmål:

- Kan du fortelle litt rundt hva du ser på som kvaliteter i en god tale? Hva vektlegger du for at du skal tenke at en tale er god?
- Har du et eksempel på en tale du synes er god?

Veldig interessant å få høre fra du tenker. Nå har jeg lyst til å vise deg noen taler som tidligere har vært med i finalen i Ta Ordet!

Viser film 1 – Mulki Mire Goled (omskjæring)

- Hva synes du om denne talen? Er det noe du spesielt legger merke til? Noe du liker eller ikke liker?

Viser film 2 – Krister Dyrkolbotn (julehysteri)

- Hva synes du om denne talen? Er det noe du spesielt legger merke til? Noe du liker eller ikke liker?

Viser film 3 – Elise Wanvik (min fitte er flott)

- Hva synes du om denne talen? Er det noe du spesielt legger merke til? Noe du liker eller ikke liker?

Nå har vi sett på noen forskjellige taler, og snakket litt om dem.

Videre ønsker jeg å snakke om litt mer generelt om taler og hva en synes er viktig for å få en god tale.

Innhold (argumenter og innhold som sammen skaper kvalitet):

- Hva mener du at en god tale bør inneholde?
- Hva tenker du er viktig ved en tales mål/budskap?
 - o *Hvor opptatt er du av talens mål – det den ønsker å formidle/utrette?*
 - o *Hvor avhengig er en tale av et mål?*
 - o *Hvor opptatt er du av at talen skal henvende seg til noe som er aktuelt i tiden og samfunnet? (Kairos)*
 - o *Er du opptatt av at talen skal ha et personlig preg?*

- *I hvilken grad vektlegger dere om talene kan føre til noen form for forandring?*
- *Hvor opptatt er du av at talens budskap skal være samfunnsaktuelt?*
- Hvilke tanker har du rundt argumentene i en tale?
 - *Eks. Hva slags argumenter en velger.*
- Hva er god kvalitet i argumentasjon?
 - *Hvordan bør en utforme argumenter?*
 - *I hvilken grad vektlegges argumentene i talen?*
 - *Hvordan vurderer dere argumentene? Hvor stor rolle spiller argumenter for deg?*
 - *Har du blitt flinkere på å finne argument for og imot din sak?*
- Har din forståelse for argument og forståelse for egne meninger i en sak endres seg etter arbeid med ta ordet og retorikk? Evt. På hvilken måte?
- Har du blitt bedre på å vurdere kritisk kilder på argument?
- Har du fått en bedre forståelse for god argumentasjon? Evt. Hvordan da?
- Hvordan mener du at en bør bygge opp argumenter?
- Hvilken rolle har de retoriske appellformene i utformingen av talen? (ethos, logos, pathos)

Disponering (disponering for at det skal være en grad av kvalitet):

- Hvordan mener du at en god tale bør bygges opp?
- Hvilke tanker har du for rekkefølgen i en tale? altså hvordan ting henger sammen og passer sammen?
 - *Hvilke vurderinger gjør du av oppbyggingen av talen? (disponering)*
 - *Hvordan vurderer du dynamikken i talen? Altså hvor godt talen harmonerer med argument, stil, anledning for talen osv. (indre aptum)?*

Utforming av språk (språklig utforming som fører til kvalitet):

- Hva mener du er viktig å tenke på når en skal formulere en tale? Her tenker jeg på språket en bruker som; ordene en velger, virkemidler, formulering.
- Har du noen tanker om hvilke virkemidler du tenker kan være lurt å ta i bruk når en skal utforme en tale?
 - *Hva vektlegger du som betingelser for et godt språk i taler? (klart, levende, passende, velegnet)*
 - *Vektlegger du bruk av de retoriske appellformene?*

Fremføring (fremføring som fører til en vurdering av kvalitet):

- Hva mener du er viktig for at en fremføring av en tale skal være god?
 - *stemme, fri fra manus, kroppsspråk, blick...*
 - *Har utstrålingen til taleren under talesituasjonen noe å si?*
- Har du noen tanker om hvordan disse ferdighetene kan gjøre seg gjeldende i livet generelt?
- Hvordan underviser læreren deres om muntlighet (fremføring, kroppsspråk og formidling)?
- Hvilke kriterier ville du lagt for deg selv for å bedømme kvalitet på muntlig fremføring og kommunikasjon?
- Hvilke kriterier har læreren deres?
- Hva er meningen med undervisningen i muntlighet?

Overordnet:

- Hva er det du mener er en god tale? Hva mener du er tegn på kvalitet?
- Hva er det som skal til for at en tale klarer å skille seg ut?
- Hva ser du på som målet ved ta ordet konkurransen?
- Opplever du at du lærer noe du trenger generelt i livet ved dette arbeidet?
- Hva liker du/ liker du ikke med konkurransen og opplegget til Ta ordet?

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta på intervju! Det setter jeg stor pris på.

Og så må du bare sende en mail om du har noen spørsmål, eller om du lurer på noe angående masteren og intervjuet vårt.

Hvis jeg ser at det blir noen oppfølgingsspørsmål som jeg ikke fikk stilt nå under intervjuet, kan jeg evt da kontakte deg ang dem på e-post? Tror ikke det skal være nødvendig da.

Ha en fin dag videre!