

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Kent Are Klætne Nettum

Mastergradsoppgave

Retorikk i skolen – hvorfor og hvordan? En undersøkelse av tre norsklæreres undervisning i retorikk ved to videregående skoler i Oppland

Rhetoric in the school – why and how? A study of three Norwegian teachers' teaching rhetoric at two upper secondary schools in Oppland

Lektorutdanning i norsk

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

FORORD

Min tid som lektorstudent ved Høgskolen i Innlandet er ved veis ende. Jeg ser tilbake på en givende og morsom studietid, der jeg har kunnet fordype meg i spennende fagstoff, møtt dyktige og imøtekommende forelesere og fått være del av et godt lektormiljø.

Når jeg nå ser tilbake, så er det noen som fortjener en ekstra stor takk: Tusen takk til veileder Eva-Marie Syversen, for at du har vist stor interesse for prosjektet mitt. Du har gitt meg grundige og raske tilbakemeldinger, og gitt meg tro på prosjektet. Du introduserte meg for retorikk i begynnelsen av studiet, og har nå fulgt meg hele veien til mål. En stor takk rettes også til medstudent Mari Nilsen Skogsrud, for det faglige samarbeidet og samtalene gjennom hele studieperioden. Ellers vil jeg takke min samboer Venke, for all støtte du har gitt meg gjennom hele prosjektet. Takk for at du har vært tålmodig, og vist forståelse for at masteroppgaveskriving er en tidkrevende prosess. Sist, men ikke minst, rettes en stor takk til norsklærerne som stilte opp som informanter i prosjektet mitt. Uten dere ville jeg ikke hatt noe å skrive om!

Selv om jeg nå setter endelig punktum for min masteroppgave, vil jeg fortsette å jobbe for at retorikken skal få opprettholde sin plass i norskfaget. Jeg håper og tror at min masteroppgave kan belyse noen viktige sider ved retorikk, både hvorfor retorikken har en verdi i skolen, hvordan lærerne velger å legge opp retorikkundervisningen og hvilke tanker og holdninger lærerne har til retorikk som undervisningstema.

Kent Are Klætne Nettum

Torpa, våren 2018

INNHOOLD

FORORD	3
INNHOOLD	4
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.3 Avgrensing av oppgaven	12
1.4 Struktur på oppgaven	13
2. TEORI	14
2.1 Hva er retorikk?	15
2.1.1 Tre teoretikere	16
2.1.2 De retoriske byggeklossene.....	18
2.2 Noen nedslag i retorikkens historie	19
2.3 Retorikk i skolen	22
2.3.1 Legitimering av retorikkundervisning i skolen.....	22
2.3.2 Kairos	24
2.3.3 Aptum.....	25
2.3.4 Ethos.....	25
2.3.5 Pathos	26
2.3.6 Logos	27
2.3.7 Bruk av lærebok i undervisningen	29
2.4 Retorikk og sakprosa i et dannelsingsperspektiv	29
2.5 Retorikk og argumentasjon	31
2.5.1 De argumentative fallgruvene	34
2.6 Oppsummering	35
3. METODE	37
3.1 Hvorfor kvalitativ forskning?	37
3.2 Intervju	39
3.2.1 Hva slags type intervju?	39

3.2.2	Intervjuguiden	41
3.2.3	Ledende spørsmål.....	42
3.2.4	Hvorfor ikke observasjon?	42
3.3	Før intervjuet	43
3.3.1	Rekruttering av informantene.....	43
3.3.2	Antall informanter	43
3.3.3	Pilotintervju	44
3.4	Selve intervjuet.....	45
3.4.1	Lydopptak.....	46
3.5	Etter intervjuet.....	46
3.5.1	Transkribering	46
3.6	Validitet og reliabilitet.....	47
3.6.1	Validitet	47
3.6.2	Reliabilitet	49
4.	ANALYSE	50
4.1	Mia.....	50
4.1.1	Lærerens yrkes- og utdanningsbakgrunn	50
4.1.2	Lærerens tanker om og holdninger til retorikk.....	51
4.1.3	Om klassen	51
4.1.4	Lærerens retorikkundervisning på Vg2	52
4.1.5	Sammendrag	54
4.2	Ingrid	54
4.2.1	Lærerens yrkes- og utdanningsbakgrunn	54
4.2.2	Lærerens tanker om og holdninger til retorikk.....	55
4.2.3	Om klassen	55
4.2.4	Lærerens retorikkundervisning på Vg2	56
4.2.5	Sammendrag	59
4.3	Astrid	60
4.3.1	Lærerens yrkes- og utdanningsbakgrunn	60
4.3.2	Lærerens tanker om og holdninger til retorikk.....	60
4.3.3	Om klassen	61
4.3.4	Lærerens retorikkundervisning på Vg2	61
4.3.5	Sammendrag	64
5.	OPPSUMMERING	65

5.1	Hvordan velger lærerne å undervise i retorikk?	65
5.1.1	Bakgrunnen for lærernes valg av undervisningsmetoder	65
5.1.2	Lærernes retorikkundervisning	67
5.2	Hvilke tekster velger lærerne til retorikkundervisningen?	69
5.2.1	Bruk av lærebok	71
5.3	Hva er lærernes tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema?	72
6.	DRØFTING	75
6.1	Lærernes retorikkundervisning	75
6.1.1	Retorisk analyse	75
6.1.2	De retoriske begrepene	78
6.1.3	Argumentasjonsanalyse.....	79
6.1.4	Danning	80
6.2	Lærernes valg av tekster	83
6.2.1	Sakprosaetekster = samtidstekster?.....	83
6.2.2	Retorikk i arbeidet med eldre tekster	85
6.3	Lærernes tanker om og holdninger til retorikk	87
7.	AVSLUTNING	89
7.1	Videre forskning	90
	Litteraturliste	92
8.	VEDLEGG	95
8.1	Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i prosjektet	95
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærerne	96
8.3	Vedlegg 3: Intervjuguide	97
8.4	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	98

NORSK SAMMENDRAG

Siktemålet med min avhandling er å løfte frem hvordan norsklærere underviser i retorikk ved to videregående skoler i Oppland. I avhandlingen har jeg sammenlignet og drøftet lærernes retorikkundervisning. Min problemstilling er: *Hvordan underviser tre norsklærere i retorikk ved to videregående skoler i Oppland?*

For å belyse problemstillingen, har jeg gjennomført et kvalitativt forskningsintervju. Jeg intervjuet tre norsklærere som underviser i retorikk på Vg2 Studieforberevende. Følgende forskningsspørsmål dannet grunnlaget for intervjuguiden:

1. Hvordan velger lærerne å undervise i retorikk?
2. Hva slags tekster velger lærerne til retorikkundervisningen?
3. Hva er lærernes tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema?

Analysen viser at lærerne har tenkt forskjellig i både planleggingen og gjennomføringen av retorikkundervisningen. Alle de tre informantene har imidlertid lagt vekt på retorikk i analysearbeid. Lærernes retorikkundervisning støtter også opp om skolens dannelsoppdrag. Lærerne velger dessuten ulike tekster til undervisningen, men en fellesnevner er at tekstene er hentet fra elevenes egen samtid. Lærerne mener også at retorikk er et viktig undervisningstema, men at det er noe uklart hvor mye de retoriske begrepene skal vektlegges. Dette kan ha en sammenheng med at ingen av mine informanter har hatt om retorikk i utdanningen.

ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)

The intention of my master thesis is to acknowledge how teachers in the subject of Norwegian presents the topic rhetoric in two upper secondary schools in Oppland. Throughout this period, I have compared and evaluated the teachers' methods of presenting rhetoric. My thesis question is therefore: *How does three Norwegian teachers teach rhetoric in two upper secondary schools in Oppland?*

To highlight the issue, I have conducted a qualitative research interview. I interviewed three Norwegian teachers who teach rhetoric at upper secondary level 2 (Vg2). The following research questions formed the foundation for the interview guide:

1. How do the teachers choose to teach rhetoric?
2. What kind of texts do the teachers choose for their rhetoric lessons?
3. What are the teachers' thoughts and attitude towards rhetoric as a teaching subject?

The analysis shows that the teachers had different thoughts in both the planning and the implementation of teaching rhetoric. However, all three informants have emphasized rhetoric in analytical work. Their rhetoric teaching lessons also supports the school's formative role in shaping pupils character and behavior. The teachers also chose different texts for their lessons, but a common denominator is that the texts are from this present time. The teachers also believe that rhetoric is an important subject to teach, however, how much they should emphasize on the rhetorical concepts is somewhat unclear. This may be related to the fact that none of my informants has studied rhetoric in their own education.

1. INNLEDNING

1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Det overordnede temaet for min masteravhandling er retorikk. Vi hører ofte ordet «retorikk» bli brukt i den offentlige språkdebatten, som for eksempel når det er snakk om politikk: Den amerikanske presidenten, Donald Trump, har blitt kritisert for sin retorikk i mediene. FrP-politiker og tidligere Justisminister, Sylvi Listhaug, har blitt kritisert for at hun la ut et Facebook-innlegg, der hun skrev at Arbeiderpartiet setter terroristenes rettigheter over nasjonens sikkerhet (NTB, 2018). Sammen med teksten la hun ved et bilde av maskerte soldater. Retorikkekspert, Jens Kjeldsen, karakteriserer Listhaugs innlegg som «et uredelig og usaklig angrep» (NTB, 2018). Kjeldsen betrakter dette som et stråmannsargument, siden Listhaug tillegger Arbeiderpartiet holdninger partiet ikke har og vil vedkjenne seg. Han kritiserer derfor Listhaugs retorikk. Listhaug har imidlertid påpekt flere ganger at dette ikke var intensjonen bak innlegget.

Listhaug har altså blitt kritisert for sin retorikk, kanskje mest fordi hun er en offentlig talsperson. Dette betyr imidlertid ikke at det går an å ha en debatt fri for retorikk. Kristiansen (2005) skriver blant annet at vi blir utsatt for retorikk hele tiden. Han nevner eksempler som dagsrevyen og TV2-nyhetene. Han viser også til hvordan det kan høres ut når en ny direktør eller sjef skal presentere seg i en bedrift hvor han eller hun skal overta ledelsen. Dette får meg til å tenke på min lærerhverdag, som når mine ledere skal presentere nye føringer vi skal forholde oss til, eller når jeg sitter på kurs eller foredrag og tenker over foredragsholderen som enten er veldig flink og «selger» inn fagstoffet på en ryddig og god måte, eller får meg til å miste helt fokus. Det er i så måte ikke nødvendigvis *hva* som blir sagt som er det viktigste, men *hvordan*.

Kristiansen (2005) argumenterer for hvorfor retorikk er viktig. Samfunnet er blitt mer uoversiktlig, mer teknologisk komplisert og mindre gjennomsiktig for de aller fleste. Dette gjør at retorikk, kraftfull og målrettet bruk av språket, bør være viktigere enn noen gang. Han sier at dette er viktigere enn tekniske framskritt, trådløs kommunikasjon og en internettbasert tilværelse. Han skriver følgende:

Uten språket som det styrende og tolkende element vil alt dette være utvendig fjas. Språket er og blir den eneste pålitelige maktfaktor, med eller uten superhurtige trådløse

internettoverføringer av tekst og bilder. Vi må alltid tolke signalene og gjøre oss bruk av dem ved hjelp av språket. Det er ved hjelp av språket vi får størst makt når vi vil påvirke andre menneskers adferd. (Kristiansen, 2005, s. 16)

Han skriver videre at retorikken i dag er et emne som fascinerer stadig flere. Den økende interessen for retorikk mener Kristiansen (2005) kan ha flere grunner: Det kan ha en sammenheng med en allmenn interesse for antikken eller en voksende interesse i forbindelse med studier som psykologi, pedagogikk, filosofi eller drama. Mange opplever at samfunnet vårt i større grad enn før trenger seg nærmere innpå enkeltindividet, altså at vi blir manipulert av krefter som vi ikke kan påvirke eller som er ukjente. Han skriver også at interessen for retorikk kan bunne i et ønske om å bli bedre til å framføre egne argumenter. Kjeldsen (2015) skriver følgende:

Mennesket påstår og argumenterer uavlatelig. Vi prøver hele tiden holdbarheten av egne og andres argumenter. Vi priser noe og kritiserer noe annet. Vi forsvarer oss selv og anklager andre. Og vi tilrår visse handlinger, men frarår andre. Den slags gjør vi oftest uten å tenke over hvordan. (s. 11)

Til tross for at «mennesket påstår og argumenterer uavlatelig», tenker vi altså ikke over hvordan vi gjør det. Her har skolen et særlig ansvar. Første gang jeg stiftet bekjentskap med ordet retorikk, var nettopp i norskundervisningen på videregående. Jeg husker i særlig grad hvordan læreren vektla de retoriske arbeidsfasene og de retoriske appellformene. Jeg opplevde det som vanskelig i starten: Begrepene var ukjente, og jeg strevde med å flette de naturlige inn i den retoriske analysen jeg skrev. Selv om jeg opplevde de retoriske begrepene som vanskelige, så syntes jeg de hjalp meg med å strukturere teksten min: Tekstens kairos hadde jeg med i innledningen, deretter tok jeg for meg tekstens ethos, deretter pathos og logos. Jeg åpnet spesielt opp øynene for retorikken da jeg i starten av norskstudiet på lektorutdanningen ved Høgskolen i Innlandet fikk en grundigere innføring i retorikkens tankegods. Retorikken ble brukt i arbeidet med eldre sakprosaetekster. Jeg analyserte blant annet «Paa Fesjaa» av Aasmund Olavssons Vinje (1818-1870), fra samlingen *Blandkorn* i 1867. Jeg opplevde stor nytteverdi av å bruke retorikken både når jeg skulle lete etter argumenter og når jeg skulle skrive selve analysen.

Denne avhandlingen tar meg tilbake til begynnelsen: Temaet for min masteroppgave er nemlig retorikk i den videregående skolen. Med innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) kom retorikk inn som emne i norskfaget på videregående. I flere av de norskfaglige kompetansemålene for Studieforbereende er retorikk nevnt eksplisitt. Etter Vg1 skal

elevene kunne «bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner», etter Vg2 skal de kunne «bruke kunnskap om retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner» og «forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk», mens etter Vg3 skal de være i stand til å «skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fra å anvende de retoriske appellformene i produksjon av egne presentasjoner på Vg1, skal elevene altså bruke retorikken mer retrospektivt på Vg2 og Vg3, nærmere bestemt som et analyseverktøy. Det er opp til den enkelte lærer hvordan han eller hun skal gripe an kompetansemålene. Men hvordan legger de opp retorikkundervisningen hvis de ikke har hatt om retorikk i utdanningen sin? Hva velger de å vektlegge? Dette ønsker jeg å undersøke nærmere i denne avhandlingen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det finnes mye forskning knyttet til retorikkens opprinnelse, dens utvikling og viktigheten av å ha retorikk som tema i skolen. Det foreligger imidlertid lite, etter hva jeg kan finne, forskning knyttet til hvordan lærerne i dagens skole underviser i retorikk. Dette danner grunnlag for valg av problemstilling:

Hvordan underviser tre norsklærere i retorikk ved to videregående skoler i Oppland?

På bakgrunn av denne problemstillingen har jeg valgt å jobbe ut ifra følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan velger lærerne å undervise i retorikk?
2. Hva slags tekster velger lærerne til retorikkundervisningen?
3. Hva er lærernes tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema?

Forskningsspørsmålene belyser problemstillingen fra ulike sider: Forskningsspørsmål 1 tar for seg undervisningsoppleggene lærerne utvikler og gjennomfører. Forskningsspørsmål 2 etablerer forbindelsen mellom retorikk og sakprosa, siden jeg ser på hvilke sakprosaetekster lærerne velger til retorikkundervisningen. Forskningsspørsmål 3 gjør i større grad rede for hva lærerne mener om retorikk som undervisningstema. En kan anta at lærernes tanker om

og holdninger til retorikk som undervisningstema, har innvirkning på hvordan de velger å legge opp retorikkundervisningen, og hvilke tekster de velger å presentere for elevene.

1.3 Avgrensing av oppgaven

Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål åpnet for et stort felt. Det har derfor vært nødvendig å avgrense avhandlingen mot fire sider:

For det første begrenser problemstillingen og forskningsspørsmålene seg til *hvordan* lærerne underviser i retorikk, *hvilke* tekster de velger til retorikkundervisningen, og til slutt deres tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema. Fordi jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer én kort periode etter at informantene gjennomførte retorikkundervisningen, som jeg vil redegjøre for nærmere i metoddelen, har jeg ikke vurdert effekten av retorikkundervisningen deres. Jeg har heller ikke gjennomført observasjoner av informantenes retorikkundervisning, noe som gjør at jeg ikke har noen dokumentasjon på hva de faktisk gjorde, ei heller elevenes opplevelse og utbytte av undervisningen.

For det andre har jeg valgt å basere avhandlingen på intervjuer av *tre* informanter. Fordi retorikk – til tross for sin lange historiske bakgrunn – er relativt nytt i videregående opplæring, ville det vært interessant å komme i kontakt med flere lærere, fra begge kjønn, med ulik fartstid i skolen osv. En slik bredde av informanter ville imidlertid gå langt utover de rammer som en masteroppgave setter.

For det tredje har jeg, som det fremgår av problemstillingen, valgt lærere fra to videregående skoler i Oppland. Jeg bor selv i fylket og dette gjorde det lettere å planlegge tidspunkt for intervjuene, overrekkelse av informasjonsskriv m.m. Det ville også vært enklere å møte lærerne, dersom det skulle være noen uklarheter og spørsmål.

For det fjerde har jeg valgt norsklærere som underviser på samme nivå i opplæringen, nærmere bestemt Vg2 Studieforbereende. Hadde jeg valgt lærere fra både Vg1, Vg2 og Vg3, ville det vært vanskeligere å sammenligne resultatene, siden kompetansemålene er ulike på de ulike trinn og dette nødvendigvis medfører ulike måter å undervise på. Dessuten er det i særlig grad bindeleddet mellom retorikk og sakprosa som interessant for denne

oppgaven, og det er først og fremst i kompetansemålene for Vg2 Studieforberevende at denne forbindelsen kommer eksplisitt til uttrykk.

1.4 Struktur på oppgaven

Denne avhandlingen består av seks hovedkapitler, i tillegg til denne innledningen. Selv om hver enkelt del vil inneholde en kort innledning som presenterer hva kapitlet tar for seg og i hvilken rekkefølge, kan det her være på sin plass å gjøre rede for de store linjene:

I kapittel 2 vil jeg kort presentere tidligere forskningslitteratur, før jeg tar for meg det teoretiske fundamentet for oppgaven. Kjerneelementene i denne delen er hvordan vi definerer retorikk, retorikkens historie, sentrale retoriske begreper, bindeleddet mellom retorikk og sakprosa, danning og argumentasjon.

I kapittel 3 vil jeg presentere og begrunne de metodiske valgene jeg har gjort for å belyse problemstillingen. Jeg vil gjøre rede for metoden jeg har valgt å anvende, forløpet i innsamlingsprosessen og oppgavens validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 vil jeg presentere resultatene fra intervjuene. Her vil jeg ta for meg hver informant for seg. Dette er mest hensiktsmessig siden jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer der oppfølgingsspørsmålene kunne skille seg fra hverandre. Dessuten ønsker jeg at hvert av intervjuobjektene skal få utfolde seg på egne premisser før jeg beveger meg over til oppsummeringsdelen.

I kapittel 5 oppsummerer og sammenligner jeg funnene. Her trekker jeg frem de viktigste faktorene som er med på å belyse problemstillingen. Det er forskningsspørsmålene som danner strukturen på dette kapitlet.

I kapittel 6 drøfter jeg funnene. Her vil det være naturlig å trekke linjer tilbake til teorikapitlet, og for eksempel drøfte på hvilken måte argumentasjonsanalyse og retorisk analyse er en sentral del av lærernes retorikkundervisning, hvorvidt lærernes retorikkundervisning støtter opp om skolens danningsoppdrag og i hvilken grad lærerne vektlegger de retoriske begrepene.

I kapittel 7 vil jeg avrunde oppgaven med å kommentere de viktigste funnene, før jeg til slutt kommer med noen forslag til videre forskning.

2. TEORI

Retorikk har i den senere tid fått mye oppmerksomhet innenfor humanistiske fag, samfunnsfag og utdanningsvitenskap. Eksempler på dette fra Norge er Øyvind Andersens bok *I retorikkens Hage* (1995), *Hva er retorikk* av Jens E. Kjeldsen (2014), *Retorikk i skolen* av Jonas Bakken (2009), *Retorisk leksikon* av Tormod Eide (opprinnelig utgitt i 1990, deretter nye utgaver i henholdsvis 1999, 2004 og 2015), *Retorikk som pedagogikk – å lykkes som lærer* av Leif-André Trøhaugen (2011) og *Å lykkes med sammensatte tekster og retorikk* av Tommy Moum og Kristin Fossum (2015). Også i nabolandene Sverige og Danmark er det utgitt bøker om retorikk, som for eksempel *Retorikkens aktualitet: Grundbog i retorisk kritik* (Lund & Roer, 2014), *Retorik: eller konsten att övertyga* (Johannesson, 2013) og *Kritisk retorikanalys: - text bild actio -* (Mral, Gelang & Bröms, 2016). Et eksempel fra USA er Jim A. Kuypers bok *Purpose, practice, and pedagogy in rhetorical criticism* (2014).

Det foreligger imidlertid – etter hva jeg kan se – ingen forskning, det være seg monografier, antologier, avhandlinger eller masteroppgaver, som sier noe om *hvordan* lærere underviser i retorikk i videregående opplæring. Dette betyr at litteraturen, det være seg eksemplene over eller noe annet, ikke nødvendigvis svarer på problemstillingen. Litteraturen som velges ut er ment å gi noen nyttige perspektiver, som kan belyse problemstillingen fra ulike sider. Mitt prosjekt tar mål av seg å undersøke hvordan tre norsklærere underviser i retorikk på Vg2 Studieforbereende ved to videregående skoler i Oppland. I kompetansemålene for Vg2 Studieforbereende står det at elevene skal kunne forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk, og i tillegg til dette bruke de retoriske appellformene i diskusjoner og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette betyr at bindeleddet mellom retorikk og argumentasjon, og i så måte retorikk og sakprosa, er essensielt for denne oppgaven.

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg redegjøre for hva retorikk er. I denne delen vil jeg presentere en rekke definisjoner av og perspektiver på retorikk. På denne måten vil jeg antyde noen sentrale trekk ved retorikkfeltet, og etablere noen rammer for den videre drøftingen. Deretter vil jeg se nærmere på retorikkens historiske røtter, og gjøre noen nedslag i retorikkens utvikling. Retorikken, slik vi kjenner den i dag, er nært forbundet med sitt historiske opphav, noe som gjør det rimelig å gi et kort historisk riss. Disse underkapitlene vil fungere som et bakteppe for min behandling av retorikk i skoleverket.

Dette vil utgjøre hovedvekten av teorikapitlet. Her kommer jeg inn på *hvorfor* retorikken har fått en relativt sentral plass i skolen. En gjennomgang av *kairos* og *aptum*, samt de ulike appellformene vil kunne kaste lys over dette. Avslutningsvis i dette underkapitlet, altså «Retorikk i skolen», vil jeg kort gjøre rede for hvordan retorikken kommer til syne i informantenes lærebok. Deretter vil jeg knytte retorikk til sakprosa, og undersøke hvorvidt den fornyede interessen for retorikk og sakprosa i skolen kan støtte opp om norskfagets og skolens danningsoppdrag. Siden det ene kompetansemålet for Vg2 Studieforbereidende sier at elevene skal kunne forklare argumentasjon i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk, vil jeg ta med et kapittel der jeg tar for meg forbindelsen mellom retorikk og argumentasjon. Til slutt vil jeg samle sammen trådene, og komme med en kort oppsummering.

2.1 Hva er retorikk?

Overskriften til dette underkapitlet stiller spørsmålet om hva retorikk er. Det kunne kanskje vært mer betimelig å spørre seg: hva er *ikke* retorikk? I dag kommer retorikken til uttrykk over alt der språket brukes, som i blogger og doktoravhandlinger, på Twitter og i nyhetsartikler, i romaner og i statistiske oversikter. Dette gjør at retorikken må betraktes som noe svært sammensatt. Retorikken omgir oss hele tiden, både våre egne liv og vårt samfunn for øvrig. Det er ikke nødvendig å oppsøke bestemte fora for å finne retorikken i fri utfoldelse. Å kunne nyttiggjøre seg av retorikkens muligheter, ikke bare i produksjon av egne tekster eller taler, men også i møte med andre tekster, er derfor en forutsetning for å kunne delta i det moderne samfunnet. Her har skolen et særlig ansvar.

Det er vanskelig å sammenfatte den historiske retorikken i få ord. Dette henger naturligvis sammen med at de antikke retorikerne var uenige om spørsmålet hva retorikk faktisk var for noe, på bakgrunn av hva de la til grunn: «Noen av definisjonene er svært knappe i formen, enten det nå er fordi de åpner for et vidt retorikkbegrep eller fordi de lar bare ett kriterium være avgjørende» (Andersen, 1995, s. 13). Formålet er vesentlig når det gjelder hvordan retorikken defineres. Ifølge Andersen (1995) er det ikke hensiktsmessig å velge den eneste rette definisjonen, men heller se på hvordan de antikke definisjonene i fellesskap angir og kjennetegner den retoriske arenaen. I det følgende vil jeg gi en nærmere presentasjon av de tre teoretikerne Roland Barthes, Øyvind Andersen og Georg Johannesen, og deres framstilling av retorikken.

2.1.1 Tre teoretikere

Roland Barthes kan kanskje ikke betraktes som en markant skikkelse innenfor retorikkfeltet, men han har presentert noen interessante synspunkter på hvordan retorikken som metaspråk har utviklet seg gjennom tidene. Han deler retorikken inn i seks praksiser (Barthes & Stene-Johansen, 1998), som på mange måter speiler det komplekse bildet vi har av retorikken som fenomen og forskningsfelt:

- (1) Retorikk som teknikk. Det handler om kunsten til å overtale, nedfelt i en samling regler og oppskrifter.
- (2) Retorikk som undervisning. Retorikken var et eget undervisningsfag, og utgjorde det vi i dag kaller et hovedfag eller en høyere utdanning.
- (3) Retorikk som vitenskap, eller i alle fall en proto-vitenskap.
- (4) Retorikk som moral ved å være et system av regler. Denne retorikken er gjennomsyret av ordets tvetydighet: «Den er på en gang en oppskriftsbok, inspirert av et praktisk formål, og en lovsamling, et korpus av moralske forskrifter, som har som rolle å overvåke det emosjonelle språkets «avvik»» (s. 7)
- (5) Retorikk som sosial praksis. Språk er makt, og en må betale for å få tilgang til den. Slik er den underlagt en kostbar innvielse. Den er skapt for 2500 år siden, og er et resultat av eiendomstvister.
- (6) Retorikk som en ludisk praksis. Ettersom alle disse formene for praksis utgjør et omfattende institusjonelt system, var det naturlig at det utviklet seg en latterliggjøring av retorikken. Det ble på mange måter en slags «svart» retorikk, med mistanker, forakt og ironi.

Med sine seks «praksiser» oppsummerer Barthes sentrale elementer innenfor retorikken: den knyttes til undervisning, den knyttes til det å overtale/overbevise og den knyttes til talekunst. Slik innfanger Barthes' inndeling retorikkens kompleksitet og denne kompleksiteten kan fungere som en inngangsportale til hvordan vi forstår retorikken i dag. Dessuten kan denne inndelingen trekke linjer til Kjeldsen (2014), som også opererer med et vidt retorikkbegrep. Han knytter på sin side retorikken til seks hovedområder, nemlig *praksis*, *historie*, *samfunnsdannelse*, *menneskesyn*, *fag* og *makt og avmakt*.

Andersen (1995) presenterer ulike definisjoner av retorikkbegrepet. Aristoteles (384-322 f.Kr.) definerte retorikk som evnen til «å mønstre de mulige overtalende momentene i ethvert stoff» (sitert i Andersen, 1995, s. 15), og Theodektes (380-340 f.Kr.) mente at retorikken dreide seg om å lede folk dit en ville gjennom ord (referert i Andersen, 1995, s. 15). Andersen (1995) viser også til Quintilian som legger vekt på det estetiske aspektet ved retorikken, som for eksempel det at retorikk er «evnen til å overtale til det som sømmer seg», «retorikk er vitenskapen om de borgerlige plikter», og «retorikk er å mene og tale rett» (s. 16). Den amerikanske retorikk- og litteraturprofessoren, George A. Kennedy (1928-), sier at «[r]etorikk er de trekkene ved en fremstilling som en taler eller forfatter mener vil bidra til at han oppnår sine hensikter» (Kennedy, 1984, s. 4, sitert i Andersen, 1995, s. 19). Felles for de ulike definisjonene er at de handler om evnen til å overtale eller overbevise.

Flere forskere bruker begrepene «overtale» og «overbevise» om hverandre. Dette er uheldig siden det må sies å være en klar forskjell mellom de to begrepene. Andersen (1995) skriver at «å overtale» ofte har negative overtoner, i lys av at det går ut på få folk med på noe de i utgangspunktet ikke vil, med andre ord «å trille de rundt lillefingeren». I dette tilfellet er vi inne på språklig manipulasjon, nemlig det å manipulere noen til å gjøre som en sier. Overbevise, på sin side, kan betraktes på en annen måte: «Både den som overbeviser og den som blir overbevist, befinner seg liksom på et høyere logisk og etisk nivå» (Andersen, 1995, s. 20). I denne oppgaven velger jeg å forstå retorikk som kunsten å overbevise, nettopp for å demme opp for en negativ holdning om at retorikk er et felt som kun handler om språklig manipulasjon, og at retorikk er «tomme ord». Dessuten mener jeg ordet *overbevise* gjenspeiler retorikkens formål i større grad, som er å ha et gjennomtenkt forhold til all type kommunikasjon.

Georg Johannesen skriver i læreboka *Rhetorica Norvegica* (1987) at retorikkens system både består av teoretiske begreper og praktiske fagtermer. De retoriske fagtermene er blitt både fremmedord og låneord i kulturspråkene (Johannesen, 1987). Til tross for at retorikken først og fremst er knyttet til talen, skriver Johannesen (1987) at retorikken i like stor grad inkluderer å lytte, å skrive og å samtale. Selve målet er det vi innenfor retorikken kaller *persuasio*, som betyr overbevisning eller overtalelse: «Retorikk er selve regelsystemet for den garantert vellykte overtalelse, enten det som sies er sant eller ikke» (Johannesen, 1987, s. 22). Johannesen (1987) skriver også at retorikken er et slags maktspråk, og knytter det til poetikken, språkvitenskapen, kommunikasjonsteorien og språkfilosofien. Dette betyr at Johannesen, i likhet med for eksempel Barthes og Kjeldsen, opererer med et vidt

retorikkbegrep. Han legger dessuten vekt på det hverdagslige aspektet ved begrepet. Han skriver blant annet at en fotballkamp er mer retorisk enn et samtidsdrama av Henrik Ibsen.

Oppsummert kan en si at det er flere likhetstrekk mellom Barthes, Andersen og Johannesen. For det første fokuserer alle tre teoretikerne på at retorikken kan knyttes til kommunikasjon: Det finnes retorikk i alle former for kommunikasjon (Andersen, 1995). For det andre trekker teoretikerne opp et kjernestikkord innenfor retorikken, som er *å overbevise*, til tross for at Andersen også opererer med *å overtale*. Et annet fellestrekk, og som kanskje er det viktigste, er at teoretikerne trekker fram den historiske dimensjonen ved retorikken. Til tross for at grunnelementene i retorikken til alle tider har stått grunnstøtt, har innholdet i retorikken forandret seg gjennom årenes løp. Fra å være forbeholdt menn som kunne tale høyt i offentligheten, har retorikken blitt et mer komplekst begrep, men som allikevel favner om oss alle.

2.1.2 De retoriske byggeklossene

Men det store spørsmålet er: *hvordan overbevise?* Som nevnt tidligere trakk Roland Barthes frem retorikken som antikkens undervisningspraksis. Det handlet med andre ord om å utvikle gode retorikere, som kunne holde en tale som overbeviste tilhørerne. Dette er grunnlaget for retorikkens fem arbeidsfaser. De fem arbeidsfasene fungerer som en mal for hva en gjør når i prosessen. De fem fasene er *inventio* (hva skal du si?), *dispositio* (hvordan skal du disponere talen?), *eloquutio* (hvordan skal du ordlegge deg?), *memoria* (hvordan skal du huske det du skal si?) og *actio* (hvordan skal du fremføre talen?).

Retorikeren, Hans-Ivar Kristiansen, har supplert de fem klassiske arbeidsfasene med to faser til. Han beskriver dermed arbeidsfasene slik:

- (1) Å fundere. Dette er selve tankeprosessen i forkant av talesituasjonen.
- (2) Å argumentere. Dette er kunsten å finne de rette argumentene.
- (3) Å disponere. Dette er kunsten å ordne stoffet i riktig rekkefølge.
- (4) Å formulere. Dette er den selve språklige utformingen eller utsmykningen av teksten/talen.
- (5) Å memorere. Dette er selve manuset og hukommelsesteknikken. Det går med andre ord på kunsten å huske.
- (6) Å agere. Dette handler om kroppen og stemmens uttrykksmåter, altså måten vi fremfører talen på.

(7) Å analysere. Dette handler om kunsten å lære av sine feil ved å gjennomgå talen etterpå. Det er kun på denne måten en kan utvikle sine evner.

(Kristiansen, 2005)

Det dreier seg med andre ord om å ha et gjennomtenkt forhold til hvordan en skal legge frem sin sak. Denne språklige bevisstheten er helt essensiell for at den språklige ytringen skal ha overbevisningskraft. Slik var det i antikken og slik er det i dag, både i skolen og i samfunnet for øvrig. De fem – eller sju – fasene eller retoriske byggeklossene kan fungere som en rettesnor for alle typer kommunikasjon.

2.2 Noen nedslag i retorikkens historie

Skal man forstå hva retorikk er, må man forstå retorikkens historie, for måtene vi handler gjennom kommunikasjon på avhenger av forskjellige tiders teknologiske og kulturelle omstendigheter. Retorikkens historie er en fortelling om hvem som kommer til orde, hva de kan si, og hvordan det kan sies. (Kjeldsen, 2014, s. 30)

Det har skjedd en endring i hvordan retorikken ble forstått i antikken, og hvordan vi forstår begrepet i dag. I antikkens Hellas handlet retorikken i all hovedsak om talekunst. Retorikken var en viktig del av den politiske og juridiske praksisen. Talene ble holdt utendørs, uten manuskript og mikrofon. Dette betydde at talerens stemme, gester og språkbruk var i fokus – det handlet om å overbevise en hel folkemasse, og det stilte krav til et klart og tydelig budskap, en klar disposisjon av stoffet, og en stor evne til å ordlegge seg. Retorikken har i praksis eksistert like lenge som menneskene har hatt språk. Dette gjør at retorikken kan betraktes som et grunnleggende element ved menneskelig eksistens.

Ifølge Bakken og Bliksrud (2012) har retorikken som fagområde ingen universell utbredelse, til tross for at retorikken har en lang historie å se tilbake på. Bakken og Bliksrud (2012) skriver videre at retorikkfaget oppstod i antikkens Hellas mot slutten av 400-tallet f.Kr. I første omgang var retorikken knyttet til ulike opptredener i det offentlige, spesielt i folkeforsamlingen og i rettssaker. Dette betyr at retorikken helt fra starten av, var knyttet til politikken og det juridiske feltet. Johannesen (1987) skriver at retorikken var et livsideal som var basert på gjentagelser, med andre ord en «øvelse i kampsituasjoner av alle slag, rettssak, krig, spill og politikk» (s. 106). Dette henger naturligvis sammen med at det var og er nødvendig å beherske språkets virkemidler og påvirkningsmidler for å kunne ta del i den muntlige kommunikasjonen, så vel som i den skriftlige. I og med at retorikken dreide seg om

språkbevissthet og språkteori, ble den en viktig del av *paideia* (Bakken & Bliksrud, 2012). Dette var navnet på datidens dannelsesprogram, og omfatter litteratur som ble ansett som en uuttømmelig kilde til kunnskap og lærdom om god moral. Programmet la i særlig grad vekt på utviklingen av personlige dyder. Paideias målsetning var å forme de unge på den måten at de kunne bli nyttige samfunnsborgere og fungere godt i den greske bystaten.

Paideia og retorikk utgjorde på denne måten en form for allmenndannende studium, og kan betraktes som en forløper for senere tiders humanistiske fag (Bakken & Bliksrud, 2012). Etter hvert ble retorikken en instrumentell og systematisk disiplin. Det var derimot mange som så på retorikken med skeptiske øyne: «Fra første stund fremsto retorikken i dobbelt belysning, som en god herre og en farlig tjener» (Bakken & Bliksrud, 2012, s. 111). Læremesterne (sofistene) reiste rundt og veiledet. De underviste i alt de unge mennene skulle vite, og hvordan de skulle tale for å fremme sin sak til folket. Platon på sin side var svært skeptisk til sofistene, fordi han mente at sofistene ikke la vekten på sannheten. Platon betraktet sofistene som «pedagogiske gjøglere, som ved smiger og taletriks kunne gjøre rett til galt og hvitt til svart» (Bakken & Bliksrud, 2012, s. 111). Bakken og Bliksrud (2012) skriver at dette er en holdning som har gått hånd i hånd med retorikken frem til våre dager. Som nevnt tidligere, er det fremdeles vanlig å forbinde den med manipulasjon og «tomme ord». Til tross for at Platon forkastet sofistenes praksis, anerkjente han den gode og sanne tale, med andre «kunsten å lede sjelen med ord» (s. 111). Platon sammenlignet den gode talen med en dyrekropp, der alle delene i fellesskap utgjør en helhet.

Retorikken ble dominerende i antikkens allmennstudier fra slutten av 400-tallet, i antikkens Hellas, i hellenistisk tid og i den romerske keisertida. Bakken og Bliksrud (2012) viser til Cicero og Quintilian som hevdet at god tale krevde god tenkning. Begge mente dessuten at taleren måtte ha høy kompetanse i både kunnskap og moral. Cicero skrev bøker om retorikk, og var selv en toneangivende representant for talekunsten. Andersen (1995) skriver at for å forstå hva retorikken går ut på, må en tilbake til taleren, og til det som på gresk kalles *rhetor*. På 400- og 300-tallet f.Kr. ble ordet brukt om en som taler offentlig, det være seg innenfor jussen eller i politikken. Andersen (1995) skriver at *rhetor* kanskje er det ordet som har flest likheter med dagens «politiker». Fra 1000-tallet og utover gikk ordet over til å bety «talelærer».

Bakken og Bliksrud (2012) skriver at retorikken var dominerende også innenfor poetikken fra 1100- og 1200-tallet. Diktninga i middelalderen ble både knyttet til retorikken og

grammatikken. De skrive videre at middelalderens skoleopplæring i retorikk og grammatikk må sies å være en direkte bakgrunn for *Edda*, som er Snorre Sturlasons (1179-1241) lærebok i dikterkunst. Utover på 1400-tallet finner vi en fornyet interesse for retorikken. Dette skjer i forbindelse med renessansen og humanismen, som endret menneskesynet på mange måter: «Det var talen som var menneskets kjennetegn, og det var den som gjorde menneskene «mer menneskelige»» (Bakken & Bliksrud, 2012, s. 113), som «humaniora» betyr. I renessansen gjenfant en flere klassiske retoriske lærebøker som hadde forsvunnet i middelalderen (Kjeldsen, 2014).

Også på 1600-tallet er retorikken fremtredende: «Den begynnende tendensen til å flutte seg med språklige påfuglfjær griper om seg på 1600-tallet, under den tiden vi kjenner som barokken» (Kjeldsen, 2014, s. 39). Retorikken ble knyttet til dikning og prekenkunst. I litteraturen ble det en hyppig bruk av metaforer, overdrivelser og sterke kontraster. Oppblomstringen av retorikken fortsetter på 1700-tallet. Dette århundret representerte et skille: «Tidligere hadde vers, metrikk og dramatisk stil dominert scene og talerstol, nå blir velformet, enkel prosa mer verdsatt» (Kjeldsen, 2014, s. 40). Helt frem til 1700-tallet fastholdt retorikken sin posisjon som et sentralt dannelsesfag i skolen. Den fungerte som en kvalitetsnorm i litteraturen, samtidig som den støttet opp om kirkens forkynnelse (Bakken, 2009).

På 1800-tallet skjer det imidlertid en endring. Kjeldsen (2014) skriver at samtidig som den offentlige funksjonelle og politiske kommunikasjonen florerer, så stagnerer den teoretiske læren om retorikk. Dette skjer i forbindelse med romantikken, og tanken om at «det som av seg selv kommer innenfra, behøver ingen å lære» (Kjeldsen, 2014, s. 40). Mange vil kanskje hevde at retorikken led en stille død på 1800-tallet. Men hva da med skikkelser som Bjørnstjerne Bjørnson (1832-1910), Johan Sverdrup (1816-1892) og Henrik Wergeland (1808-1845)? Til tross for at den teoretiske læren om retorikk blir mer usynlig, gir personer som Bjørnson, Sverdrup og Wergeland retorikken et ansikt. De stod på barrikadene og talte til folket. Talene var tuftet på sentrale elementer innenfor retorikken, og formålet var klart og tydelig: de skulle overbevise tilhørerne. Dette betyr at retorikken, på tross av romantikkens idealer om det autentiske, fortsetter å blomstre, og da i særlig grad innenfor politikken.

1900-tallet representerer magre år for retorikken. Etter 2.verdenskrig var det imidlertid flere som fikk opp øynene for det gamle faget, og interessen for retorikk har vokst helt frem til i dag (Bakken, 2009). Mange begynte å interesse seg for hvordan språk og kommunikasjon er

med på å forme vår kunnskap om verden: «Dette var en problemstilling som antikkens retorikere hadde arbeidet mye med, og plutselig ble det 2000 år gamle faget igjen dagsaktuelt» (Bakken, 2009, s. 16). Retorikken fikk med dette fornyet interesse, og i senere år har retorikken etablert seg som et selvstendig forsknings- og studiefag ved universiteter og høyskoler verden over. Retorikken har nærmest blitt et globalt fenomen.

2.3 Retorikk i skolen

2.3.1 Legitimering av retorikkundervisning i skolen

I kraft av retorikkens aktualitet i dagens samfunn, og retorikkens historiske bakgrunn, er det ikke til å undres over at retorikken har kommet tydelig inn i norskfaget i videregående skole. Retorikken er nevnt eksplisitt i kompetansemålene, både for Vg1, Vg2 og Vg3 Studieforbereende. Men èn ting er at retorikk faktisk har kommet inn i den norskfaglige læreplanen, noe annet er *hvorfor* retorikken sannsynligvis kommer til å forbli en viktig del av undervisningen i tiden som kommer.

Flere internasjonale forskere hevder at undervisning i retorikk kan gi mange positive ringvirkninger. Flere av forskerne vektlegger viktigheten av å bruke retorikken retrospektivt, altså som en slags kritikk/analyse av andres tekster eller taler, og den verden som omgir dem. Et eksempel på dette er universitetslektor innenfor kommunikasjon ved Upper Iowa University, Ryan Erik McGeough. Ifølge McGeough (2014) er det viktig å undervise studenter i hvordan de kan framføre retorisk kritikk: «it provides fertile ground for not only traditional academic exercises such as helping students become better writers and master complex theories/ideas, but also for helping students connect rhetorical theories to the world around them» (s. 103-104). Dette betyr at taleundervisning også kan føre til at elevene blir bedre til å skrive, og knytte retorikken til verden rundt seg.

En annen forsker som vektlegger viktigheten av retorikk i klasserommet, er førsteamanuensis i «Department of communication and culture» ved Indiana University, Robert E. Terrill. Terrill (2014) støtter påstanden til McGeough, og skriver at «[i]t is true, as with almost any critical exercise, that students taking a course in rhetorical criticism may improve their reading and writing skills» (s. 163). Terrill (2014) skriver videre at retorisk kritikk er helt essensielt i arbeidet med å forme aktive medborgere, som er selvstendige og kritiske mennesker. Slik støtter retorikken opp om skolens danningsoppdrag.

Ifølge McGeough (2014) kan det å introdusere elevene for tekstsamtalen hjelpe dem med å utvikle deres egen stemme som kritikere: «I encourage students to interrogate and criticize texts about which they are passionate.... If students are already interested or invested in the text, the criticism they produce is often stronger and more insightful» (s. 105). Videre skriver McGeough (2014) at de som studerer kritikk og/eller retorisk kritikk, klarer å utvikle et kritisk øye som er essensielt for deres akademiske fremtid. Dette betyr at undervisning i retorikk, slik McGeough legger det frem, også kan hjelpe elevene videre i utdanningen uansett hvilken retning den går i.

Teologen og skolemannen, Jakob Rosted (1750-1833), skrev en rekke artikler om skoleundervisningens formål og innhold. Den viktigste var læreboka *Forsøg til en retorik*, som først kom ut i 1810. Dette er ei lærebok i skriftlig og muntlig veltalenhet, og uttrykker «et nyhumanistisk dannelsesprogram, der språkbeherskelse skal tjene fornuft, smak og moralsk oppdragelse» (Aase, 2009). Dette gjør at boka må betraktes som en klassiker innenfor den norske retoriske tradisjonen, samtidig som den kanskje representerer retorikkens siste oppblomstring før romantikken. Ikke bare gir boka et historisk innsyn i retorikkopplæringen, den forklarer også hensikten med retorikk på en god måte:

Af Talekunsten skulle vi lære at tale vel; men Veltalenhed skylder ikke Kunsten sin Oprindelse: Naturen lærer ethvert Menneske at være veltalende, saa ofte han taler med levende Deeltagelse. Talekunsten har ingen anden Hensigt, end at forfølge den Vei, Naturen selv har anvist Menneskene.... Ved at studere Veltalenheden dyrke vi Fornuften selv. Sand Rhetorik og sund Logikk staae i en meget nøie Forbindelse med hinanden. Den, som studerer, hvorledes han rigtigt skal ordne og udtrykke sine Tanker, lærer at tænke ligesaavel, som at tale, nøiagtigt. Forbindelsen mellem Tanker og Udtryk er saa stor, at Udtrykkets Forbedring ikke lader sig tænke, uden at Ideerne i samme Forhold vinde derved. (Rosted, Børndahl & Kristiansen, 2007, s. 25)

Her knyttes retorikken til vårt menneskelige opphav og til menneskets eksistens. Slik sett appellerer retorikken til mennesker i ulike historiske epoker. Men på hvilken måte kan vi nærme oss retorikken i undervisningen? Det er grunn til å hevde at lærere har samme funksjon som antikkens talere: de taler foran et publikum. Felles for begge er at det handler om kommunikasjon, det handler om å appellere til tilhøreren på en eller annen måte. Det er imidlertid én vesensforskjell: «Antikkens talere skulle overtale, mens lærerens oppgave i større grad handler om å formidle kunnskap. Ut ifra læreplanens intensjoner har derfor klasserommets tilhørere en ganske annen funksjon enn i antikken» (Trøhaugen, 2011, s. 36).

Et sentralt spørsmål i denne avhandlingen dreier seg om retorikk som redskap for arbeidet med sakprosaetekster i skolen. Mral, Gelang og Bröms (2016) skriver følgende om nytteverdien av å bruke kunnskap om retorikken i tekstanalyse:

Målet är att förstå hur texter som är avsedda att övertyga är uppbyggda, men också hur de fungerar i samhället. Det finns dubbla fördelar med ett sådant arbete. För det första ger en större förståelse för språkliga strategier oss distans till all den information som finns i vår omgivning. Den ger därmed också större eftertänksamhet inför det som verkar vara övertalning och manipulation. För det andra utvecklar vi en ökad känslighet och skicklighet i vårt eget sätt att kommunicera. (s. 44)

Det er særlig ett aspekt ved dette sitatet som er verd å merke seg, nemlig hvordan retorisk analyse kan gi en større forståelse for *språklige strategier*. Kunnskap om retorikk kan bidra til større forståelse av tekster. Også Bakken (2009) skriver at retorikken er et praktisk nyttig redskap, som lærerne bør benytte seg av i arbeidet med tekst. Når jeg videre i denne oppgaven skal se på hvordan et utvalg norsklærere på Vg2 Studieforbereidende jobber med retorikk, vil det være interessant å ha særlig fokus på *hva slags* kunnskap fra retorikkens omfattende kunnskapslager lærerne legger vekt på at elevene bør benytte seg av. Ifølge fagplanen for Vg2 skal elevene kunne forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk, samtidig som de skal kunne anvende kunnskap om *de retoriske appellformene* i diskusjoner og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013). Condit (2014) viser til Aristoteles som hevdet at det først og fremst er tre appellformer (bevismidler) som er med på å overbevise: «He called appeals based on emotion "pathos". He defined appeals based on a speaker`s character as "ethos." But above all, he emphasized "logos" – appeals based on logic and evidence - as the central focus of rhetorical training» (s. 39). Ifølge Penne og Hertzberg (2015) er en innføring i retoriske begreper, som bevismidlene nevnt ovenfor, med på å høyne elevenes metaspråklige bevissthet: «Språkbevissthet er selve forutsetningen for retorikken. Manglende metaspråklig bevissthet hos deltakerne i den greske bystaten truet demokratiet» (s. 7). I det følgende vil jeg gjøre rede for noen sentrale retoriske begreper, nærmere bestemt *kairos* og *aptum*, samt bevismidlene *ethos*, *logos* og *pathos*.

2.3.2 Kairos

Ifølge Kjeldsen (2015) «bruker vi den greske termen *kairos* om det rette øyeblikket til å si noe» (s. 69). Han skriver videre at *kairos* er et uttrykk for de retoriske mulighetene som er tilstede i en konkret situasjon. Penne og Hertzberg (2015) skriver at begrepet kan forklares som «passende språk i det rette øyeblikk» og «rett språk til rett tid» (s. 7). Med andre ord

betyr dette at vi må tilpasse språket til konteksten, og at dette må være nøye gjennomtenkt: «Det er bare ett kairos, et mulighetenes øyeblikk, og det må gripes an med vurdering, refleksjon og strategi» (Penne & Hertzberg, 2015, s. 7). Eide (2015) skriver at kairos er det «bestemmende prinsipp for talerens valg av argumenter, retoriske virkemidler, stil osv.» (s. 80). Dette betyr at når elevene på Vg2 skal bruke retorikken når de skal forklare argumentasjonen i sakprosaetekster, vil det være naturlig å ta for seg kairosbegrepet. Dette gjelder også når de skal gjøre en retorisk analyse av en tekst, eller når de for eksempel skal skrive en argumenterende tekst selv.

2.3.3 Aptum

Aptum er et begrep fra retorikken som henger tett sammen med kairos. Eide (2015) skriver at aptum «representerer det overordnede krav til taleren, og går gjennom alle deler av den klassiske retorikk» (s. 28). Kjeldsen (2015) skiller mellom to former for aptum, *den eksterne* og *den interne*. Den eksterne aptum dreier seg om at det på den ene siden må være et formålstjenlig forhold mellom taleren og talen, og på den andre siden et lignende forhold mellom emnet, tilhørerne og talesituasjonen. Eide (2015) skriver at det først og fremst er den eksterne formen for aptum som trekker linjer til kairosbegrepet. Den interne aptum går ut på at det må være et passende forhold mellom talens bestanddeler: «Saken må passe til tankene og argumentene. Tankene og argumentene må passe til den språklige utformingen» (Eide, 2015, s. 75). Eide (2015) skriver at talens bestanddeler må utgjøre en helhet.

2.3.4 Ethos

Ifølge Andersen (1995) betegner ethos «talerens karakter», eller av og til «personlighet» eller «vesen». En mottaker kan bli overtalt ved at avsender har en sterk ethos. Mral, Gelang and Bröms (2016) skriver at ethos «handlar om att talaren övertygar genom sin personlighet och trovärdighet» (s. 35). Videre skriver de at ethos handler om å forstå hvordan avsenderen framstiller sin egen identitet. I Johannesson (2013) står det følgende om denne retoriske termen: «den karaktär eller personlighet som en talare vill tillskriva sig själv för att vinna sin åhörarens intresse, välvilja och förtroende» (s. 280).

Ethos gjør på denne måten avsenderen til en del av budskapet. På mange måter kan en hevde at ethos betegner det som skjer når den som taler viser autoritet. Det sentrale er at måten taleren legger fram argumentene på, viser «vedkommendes karakter, posisjon, faglige eller sosiale bakgrunn...» (Karlsen, 2015, s. 70). Andersen (1995) hevder at det er helt avgjørende

at den som taler gir uttrykk for sin karakter gjennom talen. Det er dette som gjør at ethos, i likhet med de andre appellformene, kan betraktes som et teknisk bevismiddel.

Dette betyr at for at en skal kunne tro på saken som legges frem, må en først tro på den som taler. Andersen (1995) skriver at ethos var et viktig element i de antikke bystatene, der det var mange som kjente taleren godt. Gjennom retorikken så lærer en hvordan den som taler kan konstruere «sin moralske personlighet ved hjelp av ord» (s. 35). Dersom taleren lykkes med dette, kan ethos utgjøre den mest virkningsfulle appellformen. At taleren var kjent kunne være en styrke, men også en svakhet. Dersom taleren hadde et dårlig rykte, var det desto vanskeligere å overbevise. Men det var slett ikke en umulig oppgave. Andersen (1995) skriver at «Talerens karakter...blir et middel i overtaleelsesprosessen når talen blir fremført slik at den gjør taleren troverdig» (s. 35).

Men hvordan kan vi vurdere talerens troverdighet? Ifølge Aristoteles er det særlig tre karaktertrekk som gjør seg gjeldende, nemlig forstandighet, dyd og velvilje (referert i Bakken, 2009). Forstandighet handler om at avsenderen fremstår som kompetent innenfor det området han eller hun uttaler seg/skriver om, og at han eller hun ser ut til å kunne ta fornuftige avgjørelser. Med dyd menes at avsenderen har en god moral, og kan gjøre gode gjerninger. Med velvilje menes at avsenderen fremstår som vennlig og imøtekommende. Dette er med på å signalisere at han vil mottakernes beste. Ethos kommer til syne i både innhold og form. Kristiansen (2005) skriver at ethos kan være etiske argumenter som handler om «moral, frihet, regler, lover, sedvaner, verdighet, sikkerhet, miljø, rettferdighet, solidaritet, tradisjon, tillit...» (s. 29). På denne måten kan en hevde at ethos spiller på de mildere følelsene, med andre ord de som ikke er så lett foranderlige (Kristiansen, 2005). En appellform som imidlertid spiller på følelsene i enda større grad, er pathos.

2.3.5 Pathos

I denne appellformen står mottakeren i fokus. Pathos er nemlig noe som rører ved tilhørerne. En oversetter ordet ofte med følelser. Appellformen pathos har som formål å påvirke mottakeren ved å spille på følelser. Ved å spille på følelsene, er det lettere å holde på oppmerksomheten, samtidig som at følelsene har innvirkning på hvordan mennesker vurderer en sak (Bakken, 2009). Johannesson (2013) skriver at pathos er «de sterke känslor...som en talare försöker väcka hos sina åhörare och utnyttja för att övertyga dem» (s. 283).

Men hva slags følelser? Skal tilhørerne begynne å gråte? Få latterkrampe? Bli illsinte? En vanlig oversettelse av pathos utenfor retorikken, er «lidelse» (Andersen, 1995). Dette ordet brukes imidlertid også om lidenskaper. Andersen (1995) skriver at når vi i retorikken snakker om følelser, så må vi huske at det er sterke følelser det dreier seg om. Karlsen (2015) er imidlertid uenig i denne uttalelsen. Han hevder at pathos ikke bare kan forstås som en overdreven appell til følelser eller innslag av negativt ladede begrepet. Begrepet inkluderer likeledes positive forhold, som hvorvidt framstillingen av argumentene er levende, godt strukturert, og om den inneholder gode eksempler som tilhøreren eller leseren kjenner seg igjen i (Karlsen, 2015).

Taleren skal skape pathos hos publikum som et ledd i overtalelsen: «Overtalelsen skjer ved hjelp av tilhørerne når talen vekker følelser i dem» (Andersen, 1995, s. 37). Andersen (1995) skriver videre at dersom en skal utnytte følelsene, er det viktig å kjenne til dem. Han skriver om tre aspekter en bør feste seg ved når man skal kartlegge følelser: det første er hvordan en er til sinns når en bestemt følelse pleier å oppstå, det andre er hvem den konkrete følelsen pleier å rette seg mot, og det tredje er hvilken foranledning følelsen pleier å ha.

Så hvordan kan en vekke pathos hos tilhørerne? Karlsen (2015) skriver at pathos er virksom når overbevisningen skjer når taleren viser til bestemte følelser og holdninger. Dette kan gjøres ved «...å bruke eksempler, metaforer eller uttrykk som fremkaller bestemte følelser hos mottakeren. Kristiansen (2005) skriver at pathos kan komme til uttrykk når taleren presenterer følelsesmessige argumenter som handler om lykke, kjærlighet, hat, håp, beundring og frykt. Dette er argumenter som vekker sterke følelser, og bidrar til at leseren/tilhørerne kan ta en beslutning eller endre oppfatning om noe. Det er derfor vi snakker om å vekke pathos. Videre skriver Kristiansen at: «Følelsene ligger hos tilhøreren, men det er taleren som sitter med utløserknappen» (s. 29).

2.3.6 Logos

Andersen (1995) skriver at ordet logos betyr «tale» og «ord», men at det også er mulig å definere begrepet som «resonnement». I motsetning til ethos og pathos, handler logos om «att övertyga med fakta och förnuft» (Mral, Gelang & Bröms, 2016, s. 38). Dette betyr at mottakerne av en tekst/tale kan bli overbevist gjennom tungtveiende sanne eller sannsynlige resonnementer. Logos gjør seg gjeldende når de argumentene som legges fram, henvender seg til fornuften (Karlsen, 2015).

Dette skaper en nær forbindelse mellom logos og argumentasjon. Her er det også viktig hvordan avsenderen legger frem argumentene sine. Andersen (1995) skriver at argumentasjonen kan knyttes an til det som kalles *probatio*, som betyr å underbygge egne standpunkter, og *refutatio*, som går ut på å demontere motstanderens standpunkter. Andersen (1995) understreker viktigheten av å ta med de viktigste argumentene først. Dette betyr at dårlige argumenter ikke har plass i en tale. På bakgrunn av dette er det en god huskeregel at hvis en ikke har noe viktig å komme med, så kan det bringes frem underveis slik at det drukner i alt det andre.

Kristiansen (2005) skriver at logos er argumenter som handler om «nytte, fornuft, lønnsomhet, hurtighet, enkelthet, effektivitet, produktivitet, økonomi, kvalitet, styrke, tilgjengelighet...» (s. 29). I retorikken blir dette ofte knyttet til saken en vil føre fram. Det betyr at en presenterer sakens logos ved å komme med rasjonelle argumenter. Argumentene som trekkes frem, må underbygges med ulike typer bevis. Alle disse kan vi kalle argumentasjonens *topos*, i flertall *topoi*. Dette er noen tomme former som vi kan fylle opp med kontekstuelle verdier, som for eksempel det som ligger i saken selv, eller noe som kommer utenfra og som kan hjelpe til med å belyse saken (Kristiansen, 2005). Grue (2018) skriver at *topos* i retorikken er en «etablert oppfatning eller et alminnelig argument». Han knytter *topos* til arbeidsfasen *inventio*, der målet i all hovedsak er å finne momenter som kan hjelpe taleren til å overbevise. Han trekker frem eksempelet krig. Hvis en taler for eksempel skal ta for seg dette temaet, vil det være naturlig å trekke frem argumenter som kan knyttes til moral, som for eksempel argumenter hentet fra menneskerettighetsfeltet, politikken og liknende. Eksempler på logosargumenter er fakta/statistikk, sitater, referanser og egne tanker, eksempler og sammenligninger (Kristiansen, 2005).

Men hva er egentlig sannsynlige argumenter? Andersen (1995) skriver at sannsynlighet, på gresk *eikos*, er selve ledestjernen i retorisk argumentasjonsteori. Han skriver at hos Aristoteles er sannsynlighet et nøkkelbegrep, både innenfor poetikken og retorikken. Felles for både dikteren og taleren, er at de ønsker å sannsynliggjøre et hendelsesforløp ved å gjøre det troverdig. Dette betyr at taleren og/eller skribenten må ta hensyn til de momentene som foreligger i saken (Andersen, 1995). Men taleren har også et visst spillerom. Taleren er ofte nødt om å lete frem momenter som er med på å definere hva saken egentlig handler om. Dette betyr at taleren må avgjøre hva som er vesentlig, og våge å avvise mye som er irrelevant. Taleren må, for å bruke et moderne begrep, «kill his darlings».

Logos handler med andre ord om å bruke *sannsynlige, saklige, relevante* og *holdbare* argumenter som har som funksjon å overbevise. Dette forutsetter et gjennomtenkt forhold til hva en ønsker å formidle, likeledes hvordan en ønsker å gjøre.

2.3.7 Bruk av lærebok i undervisningen

En forskningsrapport av Nordlandsforskning fra 2008 viser at lærebøker dominerer undervisningen i stor grad (Skogvold, 2008) Rapporten konkluderer med at læreboka blir brukt som hovedkilden til storparten av opplæringen. Alle mine tre informanter bruker læreboka *Grip teksten Vg2 Studieforbereðende* (2014) av Berit Helene Dahl, Arne Engelstad, Ingelin Engelstad, Ellen Beate Hellne-Halvorsen, Ivar Jemterud, Arne Torp og Cathrine Zandjani. Siden alle tre informantene forholder seg til samme lærebok, vil det være naturlig å gi et kort innblikk i hvilken del retorikken har fått i læreboka.

I læreboka er retorikken plassert i kapitlene «Munnleg – diskutere, presentere og vurdere» og «Lese og analysere, skrive og argumentere». I førstnevnte kapittel har retorikken fått hvert sitt underkapittel, nærmere bestemt «Retoriske appellformer i diskusjonar» og «Retorikk i arbeidet med ein presentasjon». I andre delen, som jo kanskje er den viktigste for denne avhandlingen, kan vi finne retorikk i underkapitlet «Å analysere og tolke». Her knyttes retorikken til argumentasjon, og vi kan lese en retorisk analyse av «På nett» av Christine Koht. Deretter kan vi lese noen avsnitt av en argumenterende tekst skrevet av en Vg1-elev med tittelen «Bør vi tillatte flere private skoler i Norge?».

2.4 Retorikk og sakprosa i et dannelsesperspektiv

Hva er egentlig danning, og hvordan skal en som norsklærer støtte opp om dannelsesoppdraget som skolen har? Førsteamanuensis i norsk fagdidaktikk ved NTNU, Henning Fjørtoft, skriver at danning har vært et sentralt begrep i skolen siden 1800-tallet (2014). Danning knyttes gjerne til kulturelle verdier, til enkeltmenneskets forhold til verden og til en form for opplysningside om kunnskap som noe verdifullt (Fjørtoft, 2014).

Førsteamanuensis i norsk ved Universitetet i Bergen, Laila Aase, har skrevet en rekke artikler om skolens dannelsesoppdrag. Ifølge Aase (2005b) er danning et begrep som ikke kan skilles fra kultur, tradisjon og kunnskap. Hun skriver at danning kommer til uttrykk

gjennom systematiserte og målrettede prosesser som ivaretar bestemte kunnskapstradisjoner og verdier i skolen. Hun skriver også at skolens dannelsesoppdrag kan knyttes til demokratiet: «Dannelsesoppdraget er i stor grad knyttet til ønsket om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltakere i kulturen. Dette er med andre ord et demokratisk prosjekt» (s. 17). For at elevene skal bli aktive medborgere, må skolen lære de til å bli kritiske og reflekterte medlemmer av demokratiet.

Norskfaget har kanskje et særlig ansvar i å danne elevene. Aase (2005a) viser blant annet til arbeidet med tekst i norskundervisningen. Hun skriver følgende:

Tekstfaget norsk favner over tekster i vid forstand, muntlige, skriftlige og multimodale. Tekstkulturen representerer et bredt spekter av språklige uttrykk, kunstneriske, informative, kommunikative. Elevene skal utvikle en tekstkompetanse som gjør dem i stand til å være deltaker i tekstkulturen, både gjennom å forstå andres tekster og selv kunne ytre seg og være deltaker i mange ulike tekstlige sammenhenger. (s. 70)

På bakgrunn av dette sitatet er det grunn til å hevde følgende: helt essensielle deler av norskfaget, som lese- og skriveopplæringer, støtter oppunder skolens dannelsesoppdrag. Dette henger sammen med norskfagets tre kunnskapsformer, som er *episteme*, *techne* og *fronesis* (Aase, 2010). Episteme utgjør området for kunnskap som vitenskapsfaget norsk forvalter, og deles inn i hovedområdene *norsk språk*, *norske tekster* og *norsk kultur*. Techne er ferdighetsaspektet ved norskfaget, som i bunn og grunn dreier seg om å kunne skrive tekster, å kunne produsere muntlige tekster og å kunne lese tekster (Aase, 2010). Fronesis er kunnskapsformen som vi kan kalle *dømmekraft* eller *skjønn*, og handler om hvordan [m]an tilpasser språket etter situasjonen og formålet med kommunikasjonen, man tilpasser språkbruken og argumentasjonen etter hvem man snakker med eller skriver for, og man velger ulike innfallsvinkler etter innholdet i det man vil uttrykke og etter ulike formål» (Aase, 2010, s. 172). Det er først og fremst den siste kunnskapsformen som kan knyttes til skolens dannelsesoppdrag, fordi den er «[i] stor grad sammenfallende med det vi vanligvis kaller danning» (s. 172-173). Fronesis vektlegger også verdier som kritisk tenkning, fleksibilitet i tenkning og argumentasjon og mot til å uttrykke egne meninger. Dette kan i stor grad knyttes til danning, og ikke minst denne oppgavens fremste studieobjekt, nemlig retorikk.

Fjørtoft (2014) hevder at danning kommer til uttrykk i norskfaget ved at elevene skal utvikle sine evner til å resonnerer kritisk og treffe kloke og etiske avgjørelser. For å realisere disse idealene, må tekster med ulike perspektiver gjøres tilgjengelig for elevene. Fjørtoft (2014)

viser til Laila Aase som mener at de ulike kunnskapsformene i norskfaget er gjensidig avhengige av hverandre: «Det lar seg ikke gjøre å utskille «rene ferdigheter» eller kunnskaper fordi de «spiller sammen og er gjensidig avhengig av hverandre i et komplisert kulturelt mønster og tradisjoner, verdier og samfunnsmessig påvirkning» (Aase, 2012, s. 163, sitert i Fjørtoft, 2014, s. 65). Videre skriver Fjørtoft (2014) at norskfaget representerer sosiale og kulturelle verdier som samhandling, kritisk lesing og vurdering, samt evnen til å ta innover seg andres perspektiver og være kritisk til sine egne.

Som oftest knyttes dannelsbegrepet til lesing av skjønnlitteratur. Det er imidlertid grunn til å hevde at danning i like stor grad er knyttet til sakprosa sjangeren. Frønes og Roe (2010) skriver at det ikke finnes forskningsbasert kunnskap som viser til at lesing av sakprosa er noe annerledes enn lesing av skjønnlitteratur. Således er det grunn til å hevde at sakprosaen, både den litterære og funksjonelle, også kan knyttes til dannelsbegrepet.

Som jeg nevner over kan danning blant annet knyttes til kritisk tenkning. Ifølge Kalleberg og Kleiveland (2010) så kan arbeidet med kildekritikk av egne og andres sakprosa tekster ha innvirkning på et menneskets danning. Dersom leseren *ikke* går sakprosa forfatterne etter i sømmene, vil det skapes en offentlighet der «bløffmakere kan ha fritt spillerom» (Kalleberg & Kleiveland, 2010 s. 15). Arbeid med kilder er en øvelse i det å spore opp relevant informasjon som har nytteverdi for eget arbeid. Å jobbe med sakprosa er på denne måten et dannelsverktøy. Kalleberg og Kleiveland (2010) skriver at økt refleksjon rundt produksjon og lesning av sakprosa tekster kan bidra til å gjøre elevene til dugende mennesker.

Mine informanter i denne oppgaven er norsklærere på Vg2 Studieforbereende. I læreplanen i norsk for Vg2 Studieforbereende står det at elevene skal kunne «forklare argumentasjonen i sakprosa tekster ved å bruke kunnskap om retorikk» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I dette kompetansemålet kommer dannelsaspektet sterkt inn: elevene skal forholde seg kritisk til argumentasjonen i sakprosa tekster ved å anvende sine kunnskaper om retorikk. Dette leder meg over på neste del i dette teorikapitlet, nemlig retorikk og argumentasjon.

2.5 Retorikk og argumentasjon

Ofte blir argumentasjon knyttet utelukkende til logos. Det er imidlertid grunn til å hevde at alle de tre appellformene kan knyttes til argumentasjonen. I teorien kan de studeres isolert fra hverandre, mens i praksis er det samspillet mellom disse som avgjørende for hvordan vi

oppfatter argumentasjonen (Karlsen, 2015). De tre appellformene er på mange måter gjensidig avhengige av hverandre. Karlsen (2015) trekker frem flere eksempler på dette. Ethos kan forsterkes gjennom rasjonelle argumenter. Argumentene kan svekkes eller styrkes gjennom de eksemplene som brukes for å formidle dem, altså pathos (Karlsen, 2015). En svakhet i for eksempel logos, kan dekkes over av en hyppig bruk av ethos og logos.

Karlsen (2015) nevner flere eksempler fra politikken. Til tross for at politikere bruker logos aktivt, kan de opptre på en slik måte at deres ethos svekkes. Det samme gjelder pathos. Dette skjer ofte i form av at de uttaler noe som kan forstås på en uheldig måte. Karlsen (2015) skriver at skillet mellom appellformene i retorikken kan brukes som grunnlag for å analysere hvordan argumentasjonen, enten den er skriftlig eller muntlig, spiller på flere virkemidler enn dem som «gis ved styrken til argumentene alene» (s. 72). Enhver argumentasjon tar i bruk et bredt retorisk register i så måte. En vitenskapelig argumenterende teksts ethos er at den nettopp er skrevet i en form som «avtvinger autoritet» (s. 73).

Karlsen (2015) skriver at argumentasjon ført og fremst handler om å overbevise noen om at noe er tilfellet, eller at noe bør være på en bestemt måte. Han skriver videre at argumenter opptre på ulike måter, avhengig av om debatten dreier seg om hverdagslige ting, vitenskap eller samfunnsmessige spørsmål. Det er imidlertid noen fellestrekk. En argumentasjon er alltid for eller imot noe. Med andre ord dreier det seg om å innta et standpunkt. Karlsen (2015) skriver at «standpunkter er setninger som har deskriptiv eller normativ betydning, og dette er avgjørende for hvilken form de ulike argumentene som inngår i argumentasjonen, kan ha» (s. 33).

I antikken var det seks grunnleggende typer argumentasjon som en folketaler måtte beherske:

I retten skulle han enten *anklage* noen for en forbrytelse eller *forsvare* seg selv eller andre. I folkeforsamlingen skulle han enten *anbefale* en bestemt politikk eller *fraråde* et forslag som var fremmet av en politisk motstander. Og i begravelser, fester eller andre offentlige arrangementer skulle han *lovprise* eller *kritisere* en person. (Bakken, 2009, s. 48)

Disse argumentasjonstypene ble utviklet innenfor den greske og romerske kulturen i antikken. Dette betyr at det kan være vanskelig å bruke disse begrepene til å forklare argumentasjon i dag. Begrepene er imidlertid aktuelle på den måten at de tar utgangspunkt i «ordinære» aspekter ved dagens samfunn: vi anklager ofte noen i en argumentasjonsrekke, vi kommer ofte med løsninger ved å anbefale både det ene og det andre, vi fraråder, og vi

forsvarer våre synspunkter så godt vi kan. I det videre drøftes hva som bør være med en argumentasjonsanalyse og noen generelle begreper knyttet til argumentasjon.

Karlsen (2015, s. 38) skisserer følgende fremgangsmåte for en argumentasjonsanalyse:

1. Identifiser tema for debatten
2. Identifiser ulike standpunkter innenfor det gitte temaet
3. Identifiser standpunktargumenter for og imot de ulike standpunktene
4. Identifiser argumenter for og imot holdbarhet og relevans for de ulike standpunktargumentene

Denne skjematiske fremstillingen av argumentasjonsanalyse handler om å finne standpunkter og tilhørende argumenter innenfor et gitt tema, for så å vurdere deres holdbarhet og relevans. Karlsen (2015) skriver at det finnes et stort spillerom for hvordan vi rekonstruerer standpunkter og argumenter fra en tekst: «Argumentene for et standpunkt kan opptre i ulik rekkefølge og på ulike plasser når vi setter dem opp i et argumentdiagram, og det finnes mer eller mindre gode måter dette kan gjøres på» (s. 69). Elementene som Karlsen (2015) skisserer, handler også på mange måter om å være kjent med saken på alle mulige måter, før en kan *forklare* argumentasjonen i en tekst. Kristiansen (2005) skriver at det å finne argumenter er en vanskelig kunst. Han legger vekt på viktigheten av å bli kjent med saken og sakens kompleksitet: «Jo bedre man kjenner saken, desto lettere blir det å finne og å finne opp argumenter» (s. 39). Dette handler, som tidligere nevnt, om å identifisere de argumentene som faktisk er til stede.

Men hva slags argumenter skal en bruke i talen eller teksten for å overbevise? Karlsen (2015) skriver at for å vurdere hvilket argument som er best, så er det viktig å ta hensyn til om det som sies er sant. Med andre ord er det viktig å stadfeste om for den forskningen som er presentert, faktisk finnes. Det er likeledes viktig å sjekke om det er riktig at «mange mener» det som blir påstått. Disse spørsmålene handler med andre ord om holdbarhet: «Det må angå saken» (Karlsen, 2015, s. 42). Karlsen (2015) mener at for å kunne diskutere hvorvidt et argument er godt eller dårlig, så må vi forholde oss til begrepene holdbarhet og relevans. Dette er i stor grad knyttet til bevismiddelet logos. Han skriver at holdbarhet dreier seg om hvor sant eller sannsynlig det er at argumentet stemmer overens med fakta. For at en skal kunne avgjøre om et argument er holdbart, må en bruke nye argumenter som begrunnelse. Relevans, derimot, defineres som i hvilken grad argumentet – hvis det er

holdbart – taler for eller imot argumentet som er presentert. Dette betyr at relevans ikke handler om det som sies i de enkelte argumentene, men forholdet mellom dem. Dette er aktuelt for elevene når de skal forklare argumentasjonen i sakprosaetekster. Er argumentene som presenteres i teksten eller talen relevante for mottakeren? Kan de knyttes til temaet? Er de virkningsfulle, og overbevisende i den aktuelle saken?

2.5.1 De argumentative fallgruvne

På bakgrunn av det som tidligere er nevnt, kan en hevde at argumenter i ulik grad har holdbarhet og relevans. Karlsen (2015) skriver om argumenter som misbrukes, som han definerer som argumentative fallgruver. Det er en viktig presisering at «slike fallgruver ikke automatisk inntreffer i tilfeller der vi har overdreven bruk av retoriske virkemidler, men primært i de tilfeller hvor de retoriske virkemidlene erstatter argumenter eller dekker over manglende holdbarhet og relevans» (Karlsen, 2015, s. 73). Han trekker blant annet frem det han kaller for *følelsesargumenter*, *personargumenter*, *autoritetsargumenter* og til slutt *stråmanns-argumentasjon*.

Han betegner følelsesargumenter på følgende måte: «Dette er argumenter der mangel på holdbarhet eller relevans er erstattet med et overdrevet innslag av patos» (s. 73). Han deler følelsesargumentene i tre deler: For det første tar han for seg *trusselargumenter*, «som appellerer til en følelse av tvang, frykt eller usikkerhet hos tilhøreren» (s. 74). For det andre tar han for seg det han kaller for *appell til en populær stemning*, som tar utgangspunkt i prinsippet om at «Jeg er en av dere». Her er målet å «flytte fokus bort fra selve argumentene til en opplevelse av solidaritet i en gruppe» (s. 77). For det tredje skriver han om *medynksargumenter*, der «medfølelsen baseres på en oppfatning om at en part er offer for urett» (s. 80).

En annen form for argumentativ fallgruve, er personargumenter. Dette er argumenter som forsøker å undergrave den personen som fremsetter et argument. Dette kan komme til uttrykk i ulike former, fra verbale personangrep, til mer forsiktige måter å svekke en annen persons troverdighet på. Karlsen (2015) trekker fram tre forskjellige typer personargument: (1) direkte personangrep som sår tvil om karakteren til den som argumenterer, (2) indirekte personangrep der det sår tvil om den som argumenterer gjør dette konsistent, og (3) indirekte personangrep der det sår tvil om motivene til den som argumenterer.

Karlsen (2015) trekker også frem autoritetsargumenter som en argumentativ fallgrube. Dette er spørsmål der en må ta stilling til om en bør oppfatte den aktuelle personen som en autoritet. Hvordan en bedømmer denne autoriteten er avgjørende for om man godtar eller forkaster standpunktet. Et eksempel på misbruk av autoritetsperson er når den personen det henvises til er en autoritet, men ikke akkurat på det aktuelle området. Dette kan for eksempel være hvis en litteraturforsker uttaler seg om problemstillinger knyttet til lingvistikken eller andre språkområder.

Til slutt strekker Karlsen (2015) frem stråmannsargumentasjon. Dette går ut på at en foretar en feilaktig gjengivelse av motstanderens posisjon. Dette kan for eksempel å si at noe *bør* gjøres, mens argumentet i utgangspunktet var noe som *må* gjøres. Et eksempel dette kan være når en klimaforsker ved uttaler at «man bør studere nærmere forbindelsen mellom global oppvarming og befolkningens forbruksmønster». Denne uttalelsen blir gjengitt som følgende: «man må studere nærmere forbindelsen mellom global oppvarming og befolkningens forbruksmønster». Listhaugs Facebook-status, som jeg nevnte innledningsvis i masteravhandlingen, er også ifølge retorikkekspert Kjeldsen et eksempel på stråmannsargumentasjon (NTB, 2018).

2.6 Oppsummering

Tidligere professor i retorikk ved Københavns Universitet, Jørgen Fafner (1925-2005), skriver følgende om retorikkens «stormfulle skjebne» i den vestlige kulturen: «Den er eldre end kirken, eldre end romerretten, eldre end den latinske litteratur. Den har været beundret og foragtet Færdig med den bliver man aldrig, fordi dens problemstillinger er af central betydning for vores tilværelse som mennesker» (Fafner, 1977, s. 7). Dette sitatet oppsummerer på mange måter det har jeg skrevet i denne oppgavens teorikapittel. Retorikken har en lang historie å se tilbake på. Den har fulgt med oss fra «tidenes morgen», og den er like aktuell nå som før. Den må betraktes som selve grunnkjernen i all menneskelig kommunikasjon, noe som gjør at den spiller en fremtredende rolle på mange arenaer på både mikro-, meso- og makronivå. Retorikkens innhold har forandret seg fra antikkens Hellas til slik vi kjenner den i dag. Et fellestrekk ved eldre og nyere definisjoner er derimot at de alle legger vekt på hvordan en bruker språket til å overbevise.

Dette er bakgrunnen for at retorikken har høy aktualitet i skolen. Denne avhandlingens hovedfokus er forbindelsen mellom retorikk og sakprosa, og retorikk og argumentasjon.

Dette henger sammen med oppgavens problemstilling, som går ut på å undersøke hvordan tre norsklærere underviser i retorikk på Vg2 Studieforbereende. Etter fullført Vg2, skal elevene kunne «forklare argumentasjon i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk» og de skal kunne «bruke kunnskap om retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette teorikapitlet har på bakgrunn av dette søkt å gjøre rede for *hvorfor* retorikk forsvarer sin plass som en del av norskundervisningen i den videregående skole, i kraft av blant annet dens historie og danningspotensiale. Begreper som er presentert, som for eksempel kairos, aptum, de retoriske appellformene og argumentasjonslæren, vil derfor være relevant å trekke inn i retoriikkundervisningen på Vg2. Mens dette teorikapitlet først og fremst redegjør for *hvorfor* retorikk er tatt inn i skolens læreplaner, vil analysekapitlet og drøftingskapitlet først og fremst fokusere på *hvordan* lærerne velger å presentere og arbeide med retorikk, og deres tanker om og holdninger til retoriikkens plass i norskundervisningen.

3. METODE

Fordi valg av metode henger nøye sammen med studiens formål, vil det innledningsvis i dette kapitlet være på sin plass å minne om avhandlingens problemstilling:

Hvordan underviser tre norsklærere i retorikk ved to videregående skoler i Oppland?

For å belyse denne problemstillingen, har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan velger lærerne å undervise i retorikk?
2. Hva slags tekster velger lærerne til retorikkundervisningen?
3. Hva er lærernes tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema?

Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ forskning, nærmere bestemt intervju. Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvorfor jeg har valgt kvalitativ forskning. Herunder vil jeg også komme nærmere inn på intervju som forskningsmetode. Deretter vil jeg gå fra det generelle til det mer spesielle, og redegjøre for hvordan jeg innhentet mine egne data og de valgene jeg har gjort – både før, under og etter intervjuene. I denne delen vil jeg komme nærmere inn på hvordan jeg kom i kontakt med informantene, hvorfor jeg valgte nettopp tre lærere og hvordan intervjuene gikk for seg. Jeg vil også gjøre rede for hva jeg gjorde med innsamlingsmaterialet i etterkant. Til slutt i dette kapitlet vil jeg presentere validiteten og reliabiliteten i min studie.

3.1 Hvorfor kvalitativ forskning?

Det er flere grunner til at jeg valgte kvalitativ forskning som kunnskapsbase for min avhandling. Jeg støtter meg her til det Brinkmann og Tanggaard (2012) og Krumsvik (2014) skriver om henholdsvis kvalitativ og kvantitativ forskning. I det følgende vil fortrinnene ved den kvalitative fremgangsmåten i forhold til mitt prosjekt, komme tydelig fram. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) betyr kvalitativ forskning at en interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, fremstår eller utvikles. Dette kan eksempelvis være å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere «den menneskelige erfarings *kvaliteter*» (s. 11). De skriver videre

at kvantitativ forskning skiller seg fra den kvalitative forskningen, ved at den i større grad interesserer seg for hvor mye som finnes av noe. Dette betyr at en innenfor den kvantitative forskningen søker etter å «tilskrive noen egenskaper en bestemt tallverdi som muliggjør at man f.eks. kan bearbeide data statistisk» (s. 11-12). Den kvalitative forskningen, derimot, tar mål av seg å belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv. Dette betyr at en ikke arbeider med statistiske gjennomsnitt, men at en forsøker å forstå konkrete personer eller sosiale prosesser, med andre ord hvordan mennesker tenker, føler, handler, lærer eller utvikles. I dette ligger det en oppfatning av at den kvalitative forskningen søker å forstå menneskelivet «innenfra». Dette vil være vanskelig å belyse gjennom kvantitative forskningsmetoder.

Brinkmann og Tanggaard (2012) skriver at den kvalitative forskningen kan betraktes som en erkjennelsestradisjon, et undersøkelsesfelt og en fase i enhver forskningsprosess. Krumsvik (2014) hevder at den kvalitative forskningen først og fremst studerer den autentiske konteksten og/eller hvordan informanter ser på denne. Dette betyr at forskningen har et slags naturalistisk utgangspunkt, der man ofte studerer virkeligheten slik den trer frem i all sin kompleksitet. Videre skriver han at det nærmest er umulig å kontrollere den, nettopp fordi den er så kompleks. Dette betyr at en heller ikke kan måle noe i «ordets rette forstand» (Krumsvik, 2014, s. 21), men heller undersøke ulike fenomener. Således er det grunn til å hevde at den kvalitative forskningen baserer seg på dybde framfør bredde, og en søker etter å få fram god og valid kunnskap i «[d]et «vesle» ein studerer i eit kvalitativ djupneperspektiv» (s. 21).

Ifølge Krumsvik (2014, s. 21) har den kvalitative forskningen derimot større sjanse til å «oppklare og verifisere sjølvrapporteringa til informantane», enn den kvantitative forskningen. Krumsvik (2014) legger vekt på at det er viktig å være bevisst både forskningsdesign og metodebruk for å drive god kvalitativ forskning. Han skriver videre at valg av metode er helt avhengig av studiets mål og forskningsspørsmål. Dersom en velger feil metode, vil dette ofte forplante seg i hele forskningsdesignet og skape vansker for studien. Med tanke på at min oppgave tar mål av seg å undersøke hvordan tre norsklærere underviser i retorikk, vil det være helt utenkelig å basere dette på kvantitativ forskning. Dette henger sammen med antall informanter, samtidig som jeg ønsker å komme ut i felten, og komme i kontakt med norsklærere for å få innblikk i deres holdninger og tanker knyttet til retorikk som undervisningstema. Slik kunnskap vil være vanskelig å få ut av et spørreskjema.

3.2 Intervju

For å belyse problemstillingen har jeg altså valgt å intervju tre norsklærere. Thagaards (2013) beskrivelse av det kvalitative forskningsintervjuet har stor relevans for mitt prosjekt. Jeg skal derfor i det følgende gjengi de mest relevante momentene hos Thagaard (2013). Thagaard (2013) skriver at formålet med intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon, samtidig som en får innblikk i hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Dette gjør at intervju som metode er med på å gi et godt grunnlag til å få innsikt i en persons erfaringer, tanker og følelser. Ifølge Thagaard (2013) finnes det to perspektiver knyttet til hva intervjudata egentlig sier noe om. Det ene perspektivet tar utgangspunkt i et positivistisk ståsted, som fremhever at intervjudata gir informasjon om informantens «ytre» verden. Ifølge dette perspektivet, blir informantens kunnskaper og synspunkter beskrevet, og gjenspeiler hennes eller hans tidligere erfaringer. Det andre perspektivet tar på sin side utgangspunkt i et konstruktivistisk ståsted. Ifølge dette perspektivet blir intervjudata ansett som et resultat av den sosiale interaksjonen som kommer til uttrykk mellom den som intervjuer og informantene.

Thagaard (2013) skriver at intervju har en sentral plass i vår kultur. På mange måter kan en hevde at intervjuer anvendes i forbindelse med presentasjon i ulike medier, som på TV og ulike underholdningsprogrammer. Thagaard (2013) skriver at vår kulturelle bakgrunn gir oss erfaringer om intervju som metode, dette til tross for at det å utforme et forskningsintervju naturligvis krever en mer eksplisitt kompetanse. Dette betyr at vi må trene oss på hvordan vi presenterer gode spørsmål, hvilke prinsipper vi baserer oss på i vår oppbygging av intervjuet, hvordan vi skal få en god relasjon til informantene, samt hvordan vi kan lytte og være oppmerksomme på det informantene forteller oss.

3.2.1 Hva slags type intervju?

Thagaard (2013) skriver at et forskningsintervju kan utformes på forskjellige måter. På den ene siden kan en gjennomføre et intervju der det er lite struktur. Denne typen intervju kan betraktes som en slags samtale mellom forsker og informant hvor det kun er hovedtemaene som er bestemt i forkant. Denne metoden vil si at informanten kan bringe opp nye temaer i løpet av intervjuet, noe som gjør at forskeren i større grad må tilpasse spørsmålene sine til de områdene informanten ønsker å snakke om. Thagaard (2013) skriver at denne typen intervju

kan være nyttig som en slags innledning til en undersøkelse. Dette er på bakgrunn av at den åpne samtalen «gir grunnlag for å presisere temaer som kan brukes i den videre undersøkelsen» (s. 97). En annen fordel er at en kan følge informantens fortelling og utdype temaer som vedkommende tar opp, men som forskeren ikke nødvendigvis hadde tenkt ut på forhånd.

Et forskningsintervju kan også ha et relativt strukturert opplegg. Dette går ut på at spørsmålene er utformet i forkant, og at rekkefølgen i stor grad er fastlagt. Ifølge Thagaard (2013) kommer det kvalitative aspektet til uttrykk i dette perspektivet ved at informantene står fritt til å utforme svarene sine. Gjennom svarene kan forskeren finne kriterier for hvordan informantene forstår sin situasjon. Fordelen med en slik tilnærming er at svarene som kommer kan sammenlignes med hverandre, fordi alle informantene har snakket om de samme temaene. Dette betyr at denne forskningsmetoden er velegnet når sammenligning av informanter er en essensiell del av studien.

Jeg har imidlertid valgt en middelvei. Dette utgjør den tredje formen for forskningsintervju, nemlig det semistrukturerte intervjuet. Krumsvik (2014) skriver at det semistrukturerte intervjuet er den mest vanlige intervjumetoden og en viktig kilde til kvalitative tekstdata. Dette går ut på at de temaene som forskeren ønsker å spørre om, hovedsakelig er fastlagt på forhånd. Rekkefølgen på temaene bestemmes imidlertid underveis. På denne måten har forskeren mulighet til å ta stilling til det informanten forteller, og samtidig sørge for at temaene som er oppsatt, blir diskutert i løpet av samtalen. Dette handler i stor grad om fleksibilitet. Det semistrukturerte intervjuet tar med dette høyde for variasjoner hos den enkelte informant. Krumsvik (2014) understreker viktigheten av at forskeren er åpen for at informantene kan ta opp temaer som ikke på forhånd var planlagt, som betyr at intervjuene drar i en annen retning enn planlagt. Dette betyr at det semistrukturerte intervjuet må betraktes som en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om.

Thagaard (2013) skriver at en viktig målsetting med kvalitative intervjuer er å utforske de temaene en ønsker å få informasjon om. Det vil si at det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer til samtale og refleksjon, likeledes å oppmuntre informantene til å gi utdypende svar. Spørsmålene som står i intervjuguiden introduserer de temaene en ønsker å få besvart i løpet av intervjuet. Temaene som er bestemt er utledet av avhandlingens

problemstilling. Dette betyr at det i planleggingsdelen av intervjuet er viktig at en foretar gjennomtenkte valg.

3.2.2 Intervjuguiden

Repstad (2007) skriver at et godt intervju krever at en på forhånd tenker grundig igjennom hvilke temaer en ønsker å ta opp, slik at en ikke drukner i irrelevant snakk. Ifølge Thagaard (2013) er det noen punkter som er viktig å tenke på i utformingen av intervjuguiden. Den skal være en tematisk oversikt med noen underoverskrifter. I intervjuguiden jeg utformet (se vedlegg 3), hadde jeg tre underoverskrifter: *Om informantens tanker om retorikk*, *Om klassen* og *Om undervisningsopplegget og informantens retorikkundervisning*. Noen av spørsmålene er formet med temasetning, for eksempel der jeg spør informanten om hva han/hun mener om det økte fokuset på retorikk i læreplanen. Krumsvik (2014) skriver at intervjuguiden som blir utviklet, er tuftet på de kvalitative forskningsspørsmålene i forskningsdesignet, slik at en sikrer seg at det er en sammenheng med formål, med andre ord hva en ønsker å finne ut, og de spørsmålene som stilles i intervjuguiden.

Intervjuguiden bør ikke følges slavisk (Repstad, 2007). Hensikten er at den skal fungere som en huskeliste, slik en klarer å dekke de temaene som er satt opp. Det kan være en fordel at intervjuguiden er i stikkordsform og ikke har noen detaljformulerte spørsmål. Da vil nemlig intervjueren være nødt til å formulere de konkrete utsagnene på en muntlig måte i situasjonen, og det vil gi et større preg av en naturlig samtale. Hvis en har for detaljerte spørsmål i intervjuguiden, vil det være fare for at informantene blir passive, og svarer kort, spesielt hvis de ferdige spørsmålene kommer fort etter hverandre. Jeg gjennomførte fokuserte intervjuer (ca. 30 minutter), med relativt korte og konkrete spørsmål. Allikevel var jeg opptatt av at informantene skulle få tid til å svare, og jeg ventet til de gav tegn før jeg gikk videre. Jeg kunne naturligvis ha stilt enda mer åpne spørsmål, men ulempen med dette ville vært at jeg trolig ikke ville fått svar på de spørsmålene jeg ville ha svar på.

Repstad (2007) skriver også at det ligger i metodens fleksibilitet at intervjuguiden kan og bør justeres underveis i prosjektet. Han skriver at det kan være hensiktsmessig å justere guiden etter hvem informanten er, nettopp fordi informantene ikke har de samme forutsetningene for å gi informasjon om det samme. Dette så jeg klart og tydelig under gjennomføringen av intervjuene. Noen av informantene besvarte flere av spørsmålene mine i ett og samme svar, noe som gjorde at jeg utelot de aktuelle spørsmålene lenger ned i intervjuguiden. Spørsmålet

som for eksempel angikk stortingsvalget, hoppet jeg over i ett av intervjuene, siden denne informanten gjennomførte sin retorikkundervisning etter stortingsvalget.

Ifølge Repstad (2007) bør altså intervjuguiden justeres underveis, dersom dette er hensiktsmessig. Etter den første intervjurunden, oppdaget jeg at noen av spørsmålene jeg stilte var for konkrete, og at jeg måtte bli flinkere til å spørre om informantene kunne utdype svaret sitt. Det hendte også at jeg kom ned noen oppfølgingsspørsmål. På denne måten tilpasset jeg spørsmålene til intervjusituasjonen, men spørsmålene og temaene ble berørt av samtlige informanter, så det er ikke de store endringene som ble gjort.

3.2.3 Ledende spørsmål

Å stille ledende spørsmål er med på å gi feilaktig informasjon, som ikke kan betraktes som troverdig. Jeg ser i ettertid at jeg hadde ett ledende spørsmål i intervjuguiden, og som jeg stilte informantene. Dette spørsmålet er følgende: «Vi snakker ofte om skolens nytte- og dannelsingsoppdrag. Kan retorikken ha en dannelsingsverdi i norskfaget?» Her la jeg ord i munnen på informantene, noe som resulterte i at informantene startet svarene sine med «ja». Jeg kunne formulert dette spørsmålet på en annen måte, som for eksempel slik: «Mener du retorikken har en verdi i norskfaget?». På bakgrunn av dette har jeg valgt ikke å trekke noen slutninger basert på svarene jeg fikk på dette spørsmålet. Imidlertid vil jeg presentere svarene i analysekapitlet.

3.2.4 Hvorfor ikke observasjon?

Repstad (2007) skriver at det å kombinere ulike metoder eller datakilder kan gi et bredere datagrunnlag og en sikrere basis for tolkning. Med tanke på at min oppgave tar mål av seg å undersøke hvordan tre norsklærere underviser i retorikk, ville det vært naturlig å gjennomføre observasjoner. Observasjonene kunne fungert som en bekreftelse på, eventuelt en modifisering av, informasjonen som ble gitt i intervjuene, samtidig som at jeg kunne fått sett hvordan lærerne faktisk underviser. Dette er imidlertid noe jeg har valgt ikke å gjøre. Datamengden kunne på denne måten bli svært omfangsrik og dermed uhåndterlig.

Repstad (2007) skriver at datamengden fort kan bli uhåndterlig og tidkrevende når en kombinerer flere metoder. Det er heller ikke slik at en alltid kan vente at resultatene av de

ulike metodene, føyer seg harmonisk sammen, og gir et troverdig bilde av «virkeligheten». Det kan godt være at observasjonene ikke ville hatt en sammenheng med det som ble tatt opp i intervjuene. For at jeg skulle fått et klart og tydelig bilde av hvordan lærerne faktisk underviser, hadde jeg måttet observere hele undervisningssekvensen der de tar for seg retorikk. Da ville jeg kanskje fått et nyansert bilde av hvordan lærerne velger å undervise, og jeg ville fått mer dybdekunnskap, som jeg kanskje ikke fikk i intervjuene – naturlig nok. Jeg kunne valgt å observere en undervisningsøkt, men dette ville ha variert fra informant til informant hvor i prosessen jeg hadde kommet inn i undervisningen. Det er ofte slik at undervisningsopplegg blir til underveis, og selv om jeg hadde observert en økt, så er det ikke sikkert det ville gitt et helhetlig bilde av retorikkundervisningen til lærerne. Dette er for øvrig også hovedårsaken til hvorfor jeg valgte å gjennomføre intervjuene ca. 1 uke etter at de var ferdige med retorikkundervisningen. Da hadde «støvet landa» og lærerne kunne se tilbake og reflektere over undervisningen.

3.3 Før intervjuet

3.3.1 Rekruttering av informantene

Jeg sendte ut en mail til skolene våren 2017, der jeg skrev litt om prosjektet, og med forespørsel om de hadde noen lærere som kunne være villige til å stille opp i prosjektet. Fra noen av skolene fikk jeg svar, andre svarte ikke. På de skolene jeg fikk svar, så kom svaret av avdelingslederen på skolen. Forespørsel til de aktuelle kandidatene ble rettet dels muntlig, og dels skriftlig. Jeg sendte epost til informantene med mer informasjon om prosjektet, og ba om en bekreftelse på deltagelse. Den formelle bekreftelsen fant sted da informantene signerte på godkjenningsskjemaet fra NSD, ved navn «Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt» (se vedlegg 1), som jeg leverte ut rett etter at meldeskjemaet var godkjent.

3.3.2 Antall informanter

Repstad (2007) skriver at hvor mange intervjuer som er nødvendig, vil henge sammen med hvor heterogene de aktuelle miljøene er. Hvis svarpersonene er helt forskjellige, vil det antageligvis være mer relevant å ha flere intervjuer enn når en forholder seg til et homogent utsnitt. Johannessen, Christoffersen og Tuft (2010) skriver at det å velge ut informanter i en undersøkelse, er en viktig del av all samfunnsforskning, både den kvantitative og den kvalitative. Når en benytter seg av kvalitative metoder, er formålet å komme *nært* innpå de

personene som befinner seg i den målgruppen en er interessert i å vite noe om. Hvor mange informanter en velger, er avhengig av problemstilling og måten dataene samles inn på. Det er ofte vanskelig å avgjøre på forhånd hvor mange intervjuer som vil være nok. Med tanke på at retorikk er et relativt nytt tema i norsk skole (i nyere tid), ville det absolutt vært interessant å intervju flere lærere, fra flere skoler, og på denne måten fått en bredere innsikt i temaet. Dette må imidlertid veies mot hvor mange intervjuer det er praktisk mulig å gjennomføre. Johannessen et al (2010) skriver om en strategisk utvelgelse av informanter. Dette betyr at forskeren tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet inn nødvendige data. Deretter foretas utvelgelsen.

Jeg har valgt å intervju lærere som underviser på Vg2 Studieforberevende. Dette betyr at samtlige av mine informanter må forholde seg til samme type læreplan og kompetansemål – til tross for at lærerne utøver individuell dømmekraft, og selv bestemmer hvordan de skal legge opp undervisningen. Dette betyr at informantene, i kraft av styringsdokumenter som læreplanen, må anses å være homogene. Dette forsvarer hvorfor jeg har valgt nettopp tre informanter. Tre informanter er nok til å belyse en eventuell bredde, samtidig som at flere enn tre ville vært for omfattende, med tanke på oppgavens omfang. Mine krav til informantene var at de underviste på Vg2 Studieforberevende. Alder og kjønn var ikke en variabel jeg var ute etter i min studie. Utvalget er fra grunnen av begrenset, noe som ville gjort det vanskelig å finne kandidater der jeg hadde tatt hensyn til alder og kjønn.

3.3.3 Pilotintervju

Krumsvik (2014) skriver at intervjuguiden bør prøves ut gjennom pilotintervju før selve undersøkelsen starter. Pilotintervjuene foregikk på samme måte som et vanlig intervju, men i pilotintervjuet kan en teste ut intervjuguiden på andre enn informantene. Her kan en få tilbakemelding på om de forstår spørsmålene, om begrepene er uklare, om tempoet i intervjuet er greit osv. Dessuten får en en pekepinn på hvor lenge intervjuet varer, og en kan øve seg i forskerrollen – noe som er nyttig uansett.

Til tross for at flere forskere hevder at en bør gjennomføre pilotintervju i forkant, så valgte jeg ikke å gjøre dette. Hovedårsaken til dette var at spørsmålene som jeg ønsket å få svar på i intervjuet, fordrer at lærerne hadde gjennomført sin retorikkundervisning på Vg2. Noen av spørsmålene går dessuten direkte på hvordan de løste kompetansemålene i læreplanen. Dette betyr at spørsmålene vanskelig kunne la seg besvare av norsklærere som ikke underviser på

Vg2, og dermed ikke har gjennomført et undervisningsopplegg knyttet til retorikk. Med tanke på at utvalget er begrenset til Vg2 Studieforbereidende, ville det også vært vanskelig å finne aktuelle kandidater som kunne stilt opp i et pilotintervju. Jeg sendte forespørsel til flere av skolene. De informantene jeg tilslutt endte opp med, jobber på de skolene jeg fikk svar fra. Jeg kunne naturligvis forhørt meg med andre norsklærere på de to skolene om de kunne delta på et pilotintervju, men da ville det også vært en risiko for at informantene ville fått greie på spørsmålene i forkant av intervjuene. Jeg valgte derfor å jobbe grundig med utformingen av intervjuguiden, og sette meg godt inn i forskningslitteraturen, før jeg gjennomførte intervjuene. Jeg valgte også å dele ut et informasjonsskriv til lærerne en stund før intervjuene, der jeg listet opp noen punkter de kunne forberede seg på (se vedlegg 2). På denne måten kunne jeg forsikre meg om at lærerne, hvis de ønsket, kunne gjøre seg noen tanker om retorikken, og noe mer konkret om undervisningsopplegget. Målet med dette var også at informantene skulle bli trygge på hva som ville komme opp i intervjuet, samtidig som at jeg kunne bli trygg på at de hadde noe å komme med.

3.4 Selve intervjuet

Intervjuene ble gjennomført etter at lærerne var ferdige med retorikkundervisningen. Hadde intervjuet blitt gjort underveis i retorikkundervisningen, kunne opplegget blitt endret underveis. Dette kunne ha svekket intervjuenes gyldighet og validitet. Intervjuene ble nærmere bestemt gjennomført en uke etter at lærerne var ferdig med retorikkundervisningen i sine respektive klasser. Intervjuene ble gjennomført i velegnede møterom, der det var stille og lite støy fra utsiden.

Det er flere elementer å være bevisst på under et intervju. Det er blant annet viktig å få fram informasjon i forkant av intervjuet. Dette handler også om balansegangen mellom forsker og informant (Krumsvik, 2014). Dersom forskeren ikke viser interesse for eller ikke er imøtekommende overfor informantene, så kan det bli mye vanskeligere å lære informantene å kjenne. Før intervjuet takket jeg informanten for at de var villige til å delta. Jeg gav informasjon om at hvis det var noen spørsmål som var uklare, så skulle de bare spørre. Jeg fortalte også at jeg kom til å være en del stille under intervjuene, for å unngå å påvirke svarene. Jeg sa også at det var fint om informantene kunne signalisere med kroppsspråk når de følte de hadde svart ferdig på spørsmålene og kunne gå videre.

Jeg fulgte intervjuguiden relativt slavisk, med noen små justeringer underveis. Noen av svarene opplevde jeg også som noe uklare, og da stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Målet med dette var å klargjøre informantens svar. Under alle intervjuene kom jeg med bekræftende nikk, smilte, og kom med noen små kommentarer som «ja» eller «bra». Dette gjorde at det ble lettere å holde flyt i samtalen, samtidig som jeg viste interesse for hva som ble sagt.

3.4.1 Lydopptak

Thagaard (2013) skriver at spørsmål om en skal basere seg på opptak eller notater underveis, må vurderes i sammenheng med informantene og det temaet som danner grunnlaget for intervjuet. Det er både fordeler og ulemper med begge deler, men det er opptak som er å foretrekke når de personer en skal intervjuer, gir tillatelse til dette. Fordelen er alt som sies, blir bevart. Dette gjør at forskeren kan fokusere på informanten og han eller hennes reaksjoner. Hvis en ønsker å bruke sitater i presentasjonen av resultatene, så finnes disse utsagnene ordrett på lydfilen. Repstad (2007) skriver at det å bruke lydbåndintervjuer kan være med på å perfeksjonere deg som intervjuer, ved at du kan høre kritisk på hvordan du selv har opptrådt. Når en hører seg selv, for eksempel etter det første intervjuet, blir en flinkere til å takle pauser, uten å måtte haste videre til nye spørsmål.

Jeg valgte å ta opp lydopptak ved hjelp av mobil. Dette gjorde jeg nettopp for å sikre meg at materialet jeg skulle sitte igjen med, skulle stå i samsvar med det informanten faktisk uttalte. Dette dreier seg i stor grad om å sitere informanten riktig, og på denne måten styrke validiteten ved prosjektet. Jeg opplevde ikke at informantene var preget av at lydopptakeren, altså mobilen, stod på. Vi hadde blikkontakt gjennom hele seansen, og informantene gav tilsynelatende ikke uttrykk for at lydopptakeren stod i veien for samtalen. Dessuten gjorde jeg rede for dette i dokumentet «Forespørsel om deltagelse i prosjekt», som informantene signerte i forkant av intervjuene. Dette ble gjort for å skape forutsigbarhet.

3.5 Etter intervjuet

3.5.1 Transkribering

Å transkribere et intervju, er viktig så vel som vanskelig. Krumsvik (2014) skriver at det er viktig å huske på at et intervju der to mennesker deltar, går gjennom en prosess fra tale til skriftlig tekst. Dette gjør at tankene til informantene blir abstraherte og fikserte i skriftlig

form, noe som gjør at en fort hende kan miste noe på veien. Likeledes er det enkelte momenter som vanskelig kan la seg fange opp i transkriberingen, som kroppsspråk, dynamikk i samtalen eller ironi.

Min avhandling tar *ikke* mål av seg å studere språklige trekk. Jeg er med andre ord mer opptatt av hva lærerne sier, og ikke hvordan de sier det. Dette betyr at jeg har skrevet intervjuene om til standard bokmål. Dialektord er utelatt fra transkriberingen. På de stedene der dialektordene ikke har et dekkende synonym på bokmål, så har jeg satt det i anførselstejn. Jeg har heller ikke valgt å transkribere tenkepauser, småord som «ehm..» og «hmm..», nettopp fordi det ikke har noe betydning for den informasjonen jeg trenger. Jeg har også skrevet om intervjuet til normalsyntaks. Dette betyr at jeg følger vanlige tegnsettingsregler, setningsoppbygging osv.

3.6 Validitet og reliabilitet

3.6.1 Validitet

Cohen, Manion, Morrison og Bell (2011) skriver følgende om validitet: «Validity is an important key to effective research. If a piece of research is invalid then it is worthless» (s. 179). Videre skriver forfatterne følgende: «For example, in qualitative data validity might be addressed through the honesty, depth, richness and scope of the data achieved, the participants approached, the extent of triangulation and the disinterestedness or objectivity of the researcher» (Winter, 2000, sitert i Cohen et al, 2011, s. 179). Gyldigheten kommer med dette til uttrykk ved at forskeren er ærlig, og gjengir dataene korrekt, slik at det som blir presentert i avhandlingen, og det som blir sagt i intervjuene, stemmer overens.

Dahlum (2015) skriver at validitet betyr gyldighet. Hun skriver at dette henger sammen med hvorvidt en studie kan trekke gyldige slutninger om det en har satt seg som formål å undersøke. Det store spørsmålet i denne sammenhengen er om min studie, på bakgrunn av intervjuer, kan svare på problemstillingen. I min studie, som jo baserer seg på intervjuer, så kan validiteten (gyldigheten) måles på grunnlag av de spørsmålene som blir stilt og svarene som blir gitt: Er det godt samsvar mellom spørsmål og svar? For å sikre at gyldigheten blir ivaretatt, skriver Cohen et al (2011) at det er viktig å fjerne det de kaller for bias eller systematiske avvikere. Mulige bias i en intervjusituasjon kan være at forskernes holdninger eller meninger kommer sterkt til uttrykk i intervjuet, at forskeren leter etter svar som styrker

hans eller hennes forutbestemte antagelser, eller at spørsmålene som forskeren stiller, ikke blir forstått av informantene, eller at forskeren misoppfatter det informanten sier.

I min studie har jeg vært opptatt av å styrke gyldigheten ved å fjerne flest mulig bias. Jeg har vært bevisst på at mine holdninger og meninger som forsker ikke skal komme til uttrykk, verken før intervjuet eller under selve gjennomføringen. Jeg har likeledes forsøkt å stille konkrete og åpne spørsmål, som bidrar til at informantene ikke blir påvirket. Jeg gav beskjed til informantene i forkant av intervjuet, at dersom det var noe som var uklart, så var det bare å spørre. Dette var for å forsikre meg om at informantene ikke misforsto noen av spørsmålene. I transkriberingsfasen og i presentasjon av funn (som jeg kommer nærmere tilbake til), har jeg vært bevisst på at funnene skal presenteres så korrekt som mulig. Dette kommer til uttrykk ved at jeg både bruker indirekte og direkte sitat i framstillingen av funnene.

Dahlum (2015) trekker et skille mellom ytre og indre validitet. Den ytre validiteten går ut på at resultatene fra en studie av et begrenset omfang kan generaliseres, og på denne måten bli regnet for å gjelde en større mengde data enn det studiet undersøkte. Jeg har undersøkt tre norsklærere ved to videregående skoler i Oppland. Mine informanter har ulik tilnærming til retorikkundervisningen og legger vekt på forskjellige deler av temaet. Med tanke på at disse tre informantene skiller seg fra hverandre i såpass stor grad, vil jeg tro det er vanskelig å generalisere den informasjonen som kommer fram. Det er imidlertid mulig å anta at min studie kan generaliseres ved at den viser at lærere har ulike måter å undervise i retorikk på. Det er likevel ikke mulig, på bakgrunn av studiets formål og antall informanter, å hevde at min studie har en betydelig ytre validitet.

Videre skriver Dahlum (2015) om det hun betegner som indre validitet. Den indre validiteten dreier seg om muligheten en studie gir for at funnene kan forklares gjennom problemstillingen. Høy indre validitet forutsetter at en har kontroll over det som kalles for mulige bias, som jeg nevnte tidligere. Hun skriver videre at et eksempel på indre validitet kan være at «en valgt indikator faktisk måler det som forskeren ønsker å måle». Dette henger nøye sammen med at blant annet metoden jeg anvender, og de spørsmålene jeg stiller i intervjuet, faktisk kan knyttes til problemstillingen, og at det på denne måten er mulig å trekke slutninger. I min studie er det problemstillingen og forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for intervjuguiden. Dette betyr at spørsmålene jeg stiller i intervjuene, i

ulik grad skal være med på å kaste lys over drøftingen, og på denne måten belyse problemstillingen fra ulike kanter.

3.6.2 Reliabilitet

Dahlum (2015) skriver at en nødvendig betingelse for å trekke en gyldig slutning, er reliabilitet. Tønnessen (2016) skriver at reliabilitet defineres som «pålitelighet». Han skriver at reliabilitet bør foreligge i alle målinger som har teoretisk eller praktisk interesse. Han skriver at dersom en måler hvor lang en bestemt person er, er målingen reliabel dersom høyden som måles én dag er den samme hvis en gjentar samme måling en annen dag. Dersom målingene varierer, vil målingen være lite reliabel. Et kjernestikkord i denne sammenhengen er med andre ord pålitelighet.

I min studie, der jeg har brukt semistrukturerte intervjuer, er det vanskelig å tilfredsstillе alle krav som kan stilles til reliabilitet. Dette betyr, som nevnt tidligere, at det var utformet en intervjuguide på forhånd med hovedspørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål, og at det var rom for å stille andre spørsmål eller gi kommentarer til den enkelte informant – avhengig av hvor det hele tok veien. Dessuten er ingen intervjuer like. Det er hele tiden et samspill mellom informant og forsker, og det er umulig å forberede seg 100% på forhånd. Noen av spørsmålene måtte utdypes nærmere, samtidig som at noen av svarene trengte oppfølgingsspørsmål. Det halvstrukturete intervjuet, i kraft av sine premisser, kan således ikke tilfredsstillе alle krav til reliabilitet.

Jeg har imidlertid valgt å styrke påliteligheten av min studie, ved å gi en grundig redegjørelse for valg av metode, samtidig som jeg har lagt ved intervjuguiden. Jeg har redegjort for alle valg jeg har gjort, både før, under og etter intervjuet. Dette gjør at min studie likevel kan betraktes som reliabel.

4. ANALYSE

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan tre norsklærere underviser i retorikk ved to videregående skoler i Oppland. Forskningsspørsmålene jeg stilte for å få svar på problemstillingen var:

- 1) Hvordan velger lærerne å undervise i retorikk?
- 2) Hva slags tekster velger lærerne til retorikkundervisningen?
- 3) Hva er lærernes tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema?

Spørsmålene jeg stilte informantene tok sikte på å belyse problemstillingen fra ulike kanter. Jeg har valgt å presentere funnene i hver sin del, informant etter informant. Dette er med på å skape ryddighet. Informantene har fått fiktive navn, henholdsvis *Mia*, *Ingrid* og *Astrid*. Det er først og fremst intervjuguiden som danner strukturen for hver del. På bakgrunn av intervjuguiden har jeg valgt å strukturere funnene inn i følgende fire underoverskrifter: *Lærerens yrkes- og utdanningsbakgrunn*, *Lærerens tanker om og holdninger til retorikk*, *Om klassen og Lærerens retorikkundervisning på Vg2*. Etter hver del om de respektive lærerne vil det komme et sammendrag av funnene, der jeg presenterer hovedpunktene.

4.1 Mia

4.1.1 Lærerens yrkes- og utdanningsbakgrunn

Mia har lærerutdanning og i tillegg en norskdidaktisk master. Mia forteller at hun har jobbet 11 år som lærer. Hun har kun jobbet i videregående, noe som vikar før hun ble fast ansatt.

Mia forteller at hun ikke har hatt om retorikk i utdanningen sin. På spørsmål om dette har påvirket hvordan hun velger å planlegge og gjennomføre retorikkundervisningen, svarer hun følgende:

Ja, det har det nok helt sikkert. Og jeg har måttet lært meg det sjøl på en annen måte enn med andre emner. Jeg har hatt noe kurs, etter at jeg var ferdig utdanna, men ja, jeg har blitt helt klart påvirket.

4.1.2 Lærerens tanker om og holdninger til retorikk

På spørsmål om hva hun synes om det sterke fokuset på retorikk i læreplanen, svarer Mia at hun som nyutdannet, opplevde at det kom litt brått på henne da hun skulle være utøvende lærer selv. Hun kjente at hun ikke kunne nok om det. Mia forteller at hun i starten av yrkeskarrieren sin nok behandlet det med litt mer ærbødighet, og kanskje at det ble litt kunstig i måten hun forsøkte å formidle det på. Etter flere år med erfaring, og etter at hun hadde gjort det flere ganger, så turte hun å ta i bruk de retoriske begrepene i større grad enn tidligere. Hun sier følgende:

På samme måte som jeg kjente at med flere år med erfaring, gjort det flere ganger, så tør jeg å ta i begrepene for eksempel, litt sånn kunstige begreper å bruke, og at jeg synes at jeg mestrer det bedre da, når jeg behandler dette her temaet ganske likt som de andre. At de retoriske begrepene blir lært bort omtrent som jeg lærer bort andre språklige virkemidler for eksempel, i analysearbeid. Og igjennom det, jeg setter større pris på retorikk også, og jeg opplever at elevene mine får et anna forhold til det. Jeg klarer å selge det inn bedre enn jeg gjorde i starten. Jeg «kava» mer da.

Videre forteller Mia at hun tror at ungdom, som andre, har veldig nytte av å skjønne hva slags appellformer som brukes, hva slags teknikk som brukes for å overtale oss. Mia sier at det ikke spiller så stor rolle for henne om elevene bruker begrepet «troverdighet» eller begrepet «ethos». Det viktigste er at ungdommene lærer seg at det er mange rundt dem som prøver å påvirke dem i en bestemt retning. Dette er hva hun sier:

Og at de får et, om det er, om man bruker troverdighet eller ethos spiller ikke så stor rolle for meg, men at ungdom lærer seg at det er mange rundt de som prøver å påvirke de i en bestemt retning, politisk, ett eller anna, salg, ikke sant. Så sånn sett så synes jeg det er nyttig, ja, viktig.

Jeg spør Mia om retorikken kan ha en nytte- og dannelsesverdi i norskundervisningen. Mia svarer bekreftende på dette. Hun svarer følgende:

Ja, det synes jeg. Vi kan jo se det, vi går jo ikke veldig, men vi går jo litt historisk til verks. Jeg bruker ikke veldig mye tid på retorikkens opprinnelse, det må jeg innrømme. Jeg jobber med tekster her og nå, i deres egen samtid. Men det å få et visst historisk perspektiv på det, at dette er tanker som er godt gjennomtenkt, det tror jeg absolutt er med på å danne elever, som andre ting som vi lærer.

4.1.3 Om klassen

Mia forteller at det er en sammensatt gruppe, med svært kreative ungdommer. Hun forteller at noe som kjennetegner dem er at de ikke er så glade i teori. Hun sier videre at klassen

ligger på et ganske gjennomsnittlig karakternivå i norsk. Hun forteller også at det er mange som synes norskfaget både er vanskelig og kjedelig.

På spørsmål om hva slags undervisningsmetode som hun opplever fungerer godt i klassen, forteller hun at hun merker at hun må skru ned tempoet. Hun forteller at elevene takler dårlig hvis det for fort. Hun forteller at i perioden som er tilbakelagt, så har de brukt lang tid på å skrive en tekst som skulle dreie seg om en retorisk analyse. Hun forteller at hun har brukt lesesenteret sin skrivesirkel, og at hun og elevene har jobba mye i plenum, på tavla og skapt den retoriske analysen sammen. De har jobba mye med samskriving. Hun forteller også at elevene, hvis de ønsket det, kunne fullføre teksten i små grupper og levere den gruppevis. Noen grupper valgte å gjøre det. Mia forteller at hun er veldig spent på å se resultatet. Hun sier videre at hun hadde inntrykk av at mange jobba godt. Hun forteller at hun ba elevene om et kort refleksjonsnotat, og der skrev de at de likte å jobbe på denne måten, og at de hadde lært mye av dette.

4.1.4 Lærerens retorikkundervisning på Vg2

Jeg spør Mia om hun kan fortelle noe mer konkret om undervisningsopplegget hun gjennomførte og om retorikkundervisningen. Jeg spør først etter om klassen hennes har jobbet med retorikk tidligere, og om de med dette har noen forkunnskaper fra Vg1, som er tatt i betraktning nå. Mia svarer følgende:

Vi jobba med retorikk i fjor. Vi jobba med begrepene, vi så på noen nyttårstaler, og vurderte hvordan Erna Solbergs retorikk var, og sammenligna med kongens retorikk. Snakka om det amerikanske valget, retorikk der. Jeg opplevde at vi kunne koble oss ganske kjapt på, særlig disse retoriske appellformene og sånn.

På spørsmål om hvordan Mia tolket kompetansemålene knyttet til retorikk i læreplanen, svarer hun følgende:

Før har det vel vært pålagt at vi skal bruke de retoriske begrepene. Nå har den blitt tona ned. I takt med at jeg har blitt tryggere på de retoriske begrepene, så har jeg beholdt de. Og litt sånn som vi snakka om stad, med dannelse og sånn, så har de ikke vondt av å lære seg noen nye begreper. Men jeg er nøye med å bruke «troverdighet» og «følelseladd argumentasjon», altså sånn i sammenheng med pathos og ethos. Så, ja, men bare for å si det, når jeg vurderer, eller når det er mine elever eller om det er sensoroppdrag, så sitter jeg ikke og leter etter de retoriske begrepene, jeg ser mer om de har forstått hva det innebærer.

Jeg spør Mia om hvordan hun brukte retorikk i arbeid med sakprosaetekster. Hun sier at de har jobbet med en tekst, som er skrevet av en 19-åring i forkant av årets stortingsvalg. De har

analysert den teksten, og skrevet en retorisk analyse av den. Hun har med vilje ikke blandet inn andre tekster. De har kun jobbet med den teksten. Hun forteller videre at de i fjor hadde snakket litt mer generelt om muntlige tekster, skriftlige tekster, reklamer osv., men at de i år kun hadde jobba med den ene teksten fra Aftenposten som er en kronikk fra ungdomsspalten *Si; D*. Mia forteller at de så på hvordan skribenten forsøkte å overtale leserne til å bruke stemmeretten sin. Det dreide seg mye om hvordan han for eksempel generaliserer, og hvordan elevene ble provosert over måten han generaliserer på. Elevene og læreren snakket om det med logos.

Jeg spør hvorfor hun valgte akkurat denne ene teksten, og hvorfor de brukte retorisk analyse. Hun svarer følgende:

Jo, fordi det er stortingsvalg, og fordi jeg har de i samfunnsfag. Så vi ville gjerne jobbe tverrfaglig, både elevene og jeg. Jeg valgte en tekst jeg håpet kunne skape debatt i klasserommet. Han spilte i stor grad på følelser, og de gikk, hva jeg skal si, «fem på». Vi hadde i alle fall 80 minutters diskusjon om denne teksten, og hvordan han hadde bygd opp sin argumentasjon. Men det var mange å velge mellom, så det var ikke sånn at jeg leita veldig, og virkelig vurderte den her, men jeg så ganske kjapt at den kunne fungere.

Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål: « [...] har du hatt mye fokus på det muntlige i år?». Mia svarer «Nei, ingenting i år». Hun sier at det er tidlig i skoleåret ennå, men i neste periode skal elevene ha muntlig framlegg. Da går de ikke direkte inn på retorikk, men de skal presentere et gruppearbeid, og da forteller Mia at det vil være naturlig å repetere retorikken.

Jeg spør om stortingsvalget har vært en avgjørende faktor for hvordan hun valgte å gjennomføre undervisningsopplegget. Hun forteller at stortingsvalget har hatt noe å si, både når det kommer til tema i teksten de valgte å analysere, og tidspunktet. Hun sier også at hun ønsket å tilpasse seg forskningsprosjektet mitt. På spørsmål om hvordan hun ville lagt opp retoriikkundervisningen om det ikke hadde vært valg, så svarer Mia følgende:

Vi har vel, når jeg sier «vi» så snakker jeg om teamet på Vg2, så har vi jobba med det i etterkant av nyåret tidligere, og brukt nyttårstaler. I fjor var det noen som snakka om det amerikanske valget, som vi brukte. Men ja, når jeg tenker meg om, så blir det nok ofte at vi knytter det opp mot noe som skjer ute i virkeligheten. Eventuelt mindre i så måte, rundt sånn eksamensforberedelser. Vi bruker veldig ofte tekster å analysere, mer, enn jeg i alle fall, setter elever til å jobbe med sin retorikk. I hvert fall muntlig.

Jeg spør om de skal jobbe mer med retorikk senere på Vg2. Mia svarer følgende:

Det er ikke satt opp på planen. Så det vil være når de jobber med å skrive andre sakprosattekster, at de bruker den kompetansen de forhåpentligvis har fått nå, når de skal

argumentere sjøl. Det har de måttet gjort også når de har skrevet en retorisk analyse nå. De som blir veldig fort følelsesmessig engasjert i temaet, har måtte dempe seg med det, og bygge opp sin argumentasjon oppimot den oppgaven. Og det er en øvingssak for mange, når de blir personlig berørt av temaet, at de går litt utenfor oppgaven.

Jeg spør om hva Mia synes er det viktigste at elevene skal lære om retorikk på Vg2. Hun svarer at hun synes det viktigste er at elevene skal vite om når og hvordan noen forsøker å påvirke de. Hun sier det er viktig at elevene blir bevisst hva som skjer i en diskusjon, og at de skal være i stand til å identifisere om det for eksempel er hersketeknikk, og at de kan si i fra at den de diskuterer med må forholde seg til saken. Mia forteller at det ikke er viktig at elevene skal kunne si at den de diskuterer med for eksempel har «svak ethos». Hun vil bare at elevene skal kunne gjennomskue det.

4.1.5 Sammendrag

Mia har ikke hatt om retorikk i utdanningen sin. Dette har ført til at hun har måtte lære seg det selv, og at hun har vært på kurs. Mia sier hun har en klasse som ligger på gjennomsnittlig nivå i norsk, og at hun ofte må senke tempoet i undervisningen, og at elevene trenger mye tid. Retorikkundervisningen, som i år var et tverrfaglig opplegg med samfunnsfag, har gått ut på at elevene skulle skrive en retorisk analyse av en kronikk fra Aftenpostens ungdomsspalte *Si; D*. Grunnen til at hun valgte denne teksten var at hun ville ha en tekst som fenget og som engasjerte. Hun velger alltid tekster til retorikkundervisningen som kan knyttes opp mot noe som skjer ute i virkeligheten. Hun legger ofte opp til at elevene skal skrive retorisk analyse av andres tekster. Mia arbeider i mindre grad med å lære elevene å anvende retoriske grep i egne tekster, i hvert fall muntlig. Mia er mer opptatt av at elevene skal forstå hva retorikken går ut på, enn at de skal beherske de retoriske begrepene.

4.2 Ingrid

4.2.1 Lærerens yrkes- og utdanningsbakgrunn

Ingrid har en bachelorgrad i samtidshistorie og en norskdidaktisk master. Hun har jobbet 11 år som lærer. Etter at hun var ferdig utdannet, jobbet hun ett år på mellomtrinnet. Etter dette jobbet hun fem år i ungdomsskolen. Deretter begynte hun i videregående. Hun jobber på det femte året sitt i videregående nå.

Hun har ikke hatt om retorikk i utdanningen sin. På spørsmål om dette har påvirket hvordan hun velger å planlegge og gjennomføre retorikkundervisningen, svarer hun:

Litt usikker, men jeg tror kanskje det. Det gjør en mye mer usikker på hva en skal vektlegge, at man gjør seg veldig avhengig av læreverk som man har, og hvordan de legger opp undervisninga. Fordi man har ikke, det er ikke veldig mange ganger jeg har undervist i retorikk på de fem åra jeg har jobba i videregående. Så, ja, man måtte lære seg alt sjøl. Og det å lese seg opp på egenhånd, og klart da bruker man de tekstene som boka har valgt ut, og det som står da i boka. Så da er de veldig styrende da for hva jeg bruker. I hvert fall første året var det det, veldig styrende.

Ingrid synes imidlertid at dette har forandret seg litt etter hvert. Hun sier at hun har kommet dit at hun finner egne tekster som hun bruker. Hun tar utgangspunkt i det boka legger vekt på, men er ikke så avhengig av boka som hun var til å begynne med.

4.2.2 Lærerens tanker om og holdninger til retorikk

På spørsmål om hva hun synes om det sterke fokuset på retorikk i læreplanen, så svarer Ingrid følgende:

Jeg synes retorikk er viktig, spesielt i det mediasamfunnet vi lever i i dag. Det er viktig å lære hvordan man skal bygge opp en tale, for eksempel, eller hvordan man skal uttrykke seg muntlig, samtidig å lære å avkle de som prøver å overbevise oss om et budskap. Jeg synes absolutt at det har sin plass. Noen ganger kan det kanskje bli litt kunstig når man bruker de retoriske begrepene. For noen, kanskje yrkesfagelevne, så kan det oppfattes som gresk, skjønner du hva jeg mener. De ser ikke helt hensikten, skjønner ikke poenget med det vi driver med da. Hvis man prøver å bruke norske ord og uttrykk for det, så skjønner de mer hva dette går ut på.

Jeg spør deretter om skolens dannelsoppdrag, og om retorikken kan ha en nytte- og dannelsverdi i norskundervisningen. Hun svarer «Ja, det vil jeg tro». Hun synes at det å lære om retorikk er viktig når det gjelder å lære å uttrykke seg. Retorikk er noe en får bruk for i alle sammenhenger i samfunnet. Hun svarer at hun ikke har tenkt på retorikken på denne måten, fordi hun i større grad har sett på retorikken som et redskap. Nå tenker hun at retorikk har et større virkefelt, blant annet kan arbeid med retorikk bidra til elevenes modning.

4.2.3 Om klassen

Det er en klasse på 30 elever. Klassen holder et gjennomsnittlig faglig nivå i norsk, til tross for at hun ikke ennå kjenner resultatene deres eksakt, i hvert fall ikke på det skriftlige.

På spørsmål om hva slags undervisningsmetode som fungerer best i klassen, så sier hun det handler mye om at de jobber med fagstoffet sjøl. Hun pleier å variere litt, ved at hun gjennomgår fagstoff, og at elevene deretter må jobbe på egenhånd. Hun sier at hun ofte ser at noen faller litt av under gjennomgangen, men at de henter seg inn igjen når de får jobbe på egenhånd. Det virker som om de jobber godt, selv om de skravler en del. Hun mener det er et godt arbeidsmiljø i klassen. Det er i alle fall en god tone, og det virker som de jobber selv om de sporer litt av inniblant. Arbeidstempoet varierer litt. Når elevene skal arbeide på egenhånd, prater de iblant om andre ting. Men det pleier å komme i mål med arbeidet. Hun forteller at elevene ikke er så veldig flinke til å delta i den muntlige samtalen i klassen. Det er noen som skiller seg ut og deltar i klassesamtalen. Hvis de sitter på grupper, så er det lettere for alle å ta ordet.

4.2.4 Lærerens retorikkundervisning på Vg2

Jeg spør om klassen har arbeidet med retorikk tidligere, og om de har noen forkunnskaper fra Vg1. Hun svarer at hun ikke hadde elevene i fjor, men at elevene var kjent med begrepene ethos, logos og pathos. Hun forteller at hun ikke vet hvordan de jobbet med retorikk tidligere. Men elevene husker begrepene så de har åpenbart kjennskap til retorikk fra før.

På spørsmål om hvordan hun tolket kompetansemålene knyttet til retorikk i læreplanen, med andre ord hvordan hun tenkte i planleggingen, svarer Ingrid at de først startet med det muntlige. Med tanke på at det er valgår i år, så tok de utgangspunkt i en muntlig oppgave. De snakket litt om hvordan de skulle bygge opp en presentasjon. I denne sammenhengen arbeidet de med de fem retoriske arbeidsfasene, og hvordan disse kunne brukes i alle taler og presentasjoner. Ingrid forteller at de snakket en del om den retoriske femkanten, som en må tenke på når en for eksempel skal lage en tale. Ingrid forteller også at de etter dette leste noen politiske appeller, og tok utgangspunkt i det som lå ute på NDLA (Nasjonal digital læringsarena). De studerte hvordan appellene var bygd opp, med innledning, hoveddel og avslutning. Deretter jobbet elevene med en gruppeoppgave, som var hentet fra Aftenposten *Si; D*, som handlet om hvordan en kan overbevise. Oppgaven gikk ut på å finne ut hvordan de skulle få vennene sine til å stemme ved stortingsvalg. Ingrid forteller at målet med oppgaven var å lage en muntlig presentasjon. Det var valgfritt hvordan de ønsket å løse den, men det skulle komme tydelig frem at de brukte de retoriske appellformene i presentasjonen.

sin. Ingrid forteller at dette var det første de gjorde, at det var den første vurderingssituasjonen de hadde.

Ingrid forteller hva de gjorde videre:

Så gikk vi mer over på retorisk analyse av tekst, skriftlig tekst. Så på, og da brukte jeg boka, læreverket *Grip teksten*, tok utgangspunkt i den teksten som er brukt som eksempel i læreboka. Vi gjennomgikk den. Det er en tekst av Christine Koht, mener jeg å huske. Så jobba elevene på samme måte med en annen tekst som også står i tekstsamlinga av Helene Uri, hvor de da lagde en disposisjon av en retorisk analyse, også skrev de ut et eksempel på en retorisk analyse. Det var det vi jobba med. Så jobba vi med reklame, der vi gjennomgikk hva man kunne se etter i en reklame, hvis man skulle gjøre en retorisk analyse. Så fikk de da en oppgave som de jobbet med på skolen, som da skulle vurderes. Det var reklamefilm fra forsvaret, som ble vurderinga i det skriftlige i den perioden. Så, utgangspunktet for at vi starta med retorikk nå, altså på høsten, var på grunn av at det var valg, ellers pleier vi å ta det senere. Vi pleier å ha en retorikkbolk på nyåret, for da bruker vi å ta for oss kongens nyttårstale, en retorisk analyse av det. Det gjør vi uansett, jeg tror de fleste norsklærere gjør det uansett, uansett når de har retorikk på året da.

Jeg spør etter om hva slags type tekst de arbeidet med i klassen. Ingrid forteller at det var en kronikk av Helene Uri som stod på trykk i Aftenposten. Helene Uri skrev der om språklig påvirkning fra blant annet engelsk. Uri mener at det norske språket alltid har blitt påvirket av andre språk. Dette har imidlertid ikke hatt noen ødeleggende virkning på det norske språket. Det var dette hennes argumentasjon gikk ut på. Ingrid forteller at de plukket teksten fra hverandre og så på hvilke virkemidler Uri brukte og særlig hva slags argumentasjon hun brukte. Hun forteller at elevene langt på vei gjorde dette på egenhånd, men at arbeidet ble litt styrt av læreren ved at de gjennomgikk teksten sammen først, skrev en disposisjon for deretter å skrive teksten helt ut. Det samme gjorde de med den teksten de hadde som innlevering. Innleveringen dreide seg om å skrive om en reklamefilm. De så filmen først, deretter diskuterte de den og skrev så en tekst som de leverte inn for vurdering. Det dreide seg om en reklamefilm fra forsvaret som heter «Fra alt vi har, og alt vi er» fra 2012/2013. Hun sier de undersøkte reklamefilmens ethos, og hvilke retoriske elementer filmen bygde på. Læreren sier at filmen spilte mye på følelser, norske verdier, hva ved det norske som var verdt å ta vare på, og verdier som kanskje ikke er så synlige i samfunnet. Det stilles veldig mange retoriske spørsmål i reklamefilmen, sier Ingrid. Hun sier at de gjennomgikk filmen ganske grundig sammen, men at elevene måtte skrive ut analysen hver for seg. Analysen var i tillegg på sidemål.

Med tanke på at Ingrid har jobbet med retorikk både muntlig og det skriftlig, så spør jeg henne om hva hun synes er mest nyttig. Hun svarer følgende:

Jeg synes egentlig begge deler, jeg. Fordi jeg tror når vi jobber med det muntlige, blir elevene mer bevisste hvordan de selv bygger opp egne presentasjoner, at de kan bruke det senere, at det ikke bare er en statisk øvelse som er nå når vi jobber med retorikk. At vi faktisk, for eksempel de ulike arbeidsfasene, at sånn kan du tenke på hver gang du har en presentasjon, at du er bevisst på hvem du henvender deg til, hva slags språk du bruker, altså hva slags situasjon er dette her. Jeg tror dette er veldig matnyttig, selv om vi kanskje ikke akkurat bruker de retoriske begrepene alltid, tror de kan brukes i alle fag, eller de kan det, og skjønner det. Når det gjelder det skriftlige er nok det kanskje litt vanskeligere for de, rett og slett. Tror de tar reklame litt enklere enn tekster, altså bare tekst. Litt vanskelig å finne hva som er argumentasjon, hva slags type argumentasjon det er, tror de sliter litt med. Ser det er veldig matnyttig, men ser det er vanskeligere for elevene da, altså slik type tekst.

Jeg spurte også om hva slags begreper fra retorikken de jobbet med. Ingrid svarer følgende:

Jo, vi jobba med, de må liksom nevne, hvis jeg skal si hvilke begreper jeg vil de skal ha med, så er det kairos, altså hva er kommunikasjonssituasjon, og si noe om det, de retoriske appellformene, altså ethos, logos og pathos. Når vi kommer til argumentasjon så er det ofte logos, om det er åpen eller skjult argumentasjon, hva slags type eventuelt, eller hvordan de kommer til uttrykk. Eller så er det aptum, er et begrep jeg ofte, ja, de må ha med. Ellers forventer jeg ikke så mye mer utover det. Og det er litt sånn vanskelig å vite, jeg vet noen norsklærere tar for seg en haug med begreper, andre gjør det ikke. Hvor dypt inn i dette her skal vi gå? Det synes jeg er litt vanskelig å vurdere, har ikke hatt noe om det i utdanninga sjøl, tar utgangspunkt i læreboka, og de begrepene som brukes der. Men vet ikke om det kreves så veldig mye mer heller. I forhold til om de skal opp til eksamen. Vanligvis er det vel stort sett de begrepene det spørres etter, eller i alle fall at det står at det er ønskelig at de skal bruke begreper fra retorikken i eksamensoppgaven, eller at de skal gjøre det. Det er litt varierende det også.

Hun forteller også at de går inn på de retoriske appellformene, de ser etter retoriske spørsmål, om det er brukt gjentakelser, om det er poetisk språk, noen spesielle ord og uttrykk og hva slags funksjon de har. De undersøker om noen appellformer er mer brukt enn andre. Hun sier at de må gjøre et lite dypdykk, om det er en appellform som er brukt mer enn andre. Elevene kan skrive mye om de ulike appellformene selv om ikke kjenner alle de retoriske begrepene. Hun forventer ikke at de bruker flere begreper enn dem hun nevner i dette intervjuet.

Jeg spør om de skal jobbe mer med retorikk senere på Vg2. Hun svarer bekreftende på dette og at retorikk blir et tema i forbindelse med kongens nyttårstale første uka i januar. Ellers blir det litt repetisjon siden elevene kan bli prøvd i dette stoffet til en heldagsprøve. De skal ikke ha en egen bolk om retorikk: «Det er det dessverre ikke plass til», sier hun.

På spørsmål om hva hun synes er det viktigste elevene skal lære om retorikk på Vg2, så svarer Ingrid følgende:

Tror det er mye av det jeg har sagt, at de skal lære og så bruke det sjøl, når de skal ha presentasjoner osv. Også lære å gjenkjenne det, det er flere som har nevnt at i forbindelse med valget nå liksom ”ja, vet du hva jeg hørte på nyhetene i går, de brukte ordet retorikk, det er liksom sånn dere, det var bare tom retorikk, jeg hørte ordet retorikk”, altså hva er det vi snakker om her. Er det måten å uttrykke seg på? Hvordan noen kan nå fram med et budskap eller gjøre seg populære uten at de sier så veldig mye. Det handler om måten det blir presentert på, at man klarer liksom å kle av de, at de lærer sånne ting, og det tror faktisk flere av de har skjønt. At de klarer å gjenkjenne hva slags type argumentasjon som er brukt her, er det åpen eller skjult, er det noe her som ikke blir sagt.

På spørsmål om det er noe hun vil legge til, svarer hun at hun gjerne skulle hatt litt mer kursing eller videreutdanning i obligatoriske emner som kommer inn i faget, som for eksempel retorikk. Når det først holdes kurs, får en ikke alltid konkrete eksempler på gode undervisningsopplegg, en får ikke vite hva som fungerer og hva det forventes at elevene skal kunne. Lærerne må tolke læreplanen selv. Ledelsen kunne være tydeligere på hva som skal vektlegges. Ingrid tror det er veldig forskjellig fra lærer til lærer og skole til skole hvordan retorikkundervisningen blir lagt opp. Generelt savner hun praktiske eksempler på gode undervisningsopplegg enten det gjelder retorikk eller andre temaer.

Jeg spør om Ingrid har gått på noen kurs, eller om hun har måttet lære seg det selv. Ingrid svarer følgende:

Jeg har lest meg opp mye sjøl. Jeg har vært på kurs i Roma faktisk om retorikk. Men det blir på en måte retorikkens historie og retorikken i Roma, det blir ikke så mye veldig mye konkret som jeg kan direkte overføre til min undervisningssituasjon. Så det blir litt sånn at man har lest litteratur fra Jonas Bakken, ikke sant, *Retorikk i skolen* som den heter, og der er det sånn, det er mye matnyttig, men jeg skulle hatt enda flere eksempler på ting jeg kan bruke i klasserommet. Så det er et savn mange norsklærere føler, at de gjerne skulle hatt mer praktiske, konkrete eksempler.

4.2.5 Sammendrag

Ingrid har jobbet 11 år som lærer, noe i grunnskolen, men de siste fem årene i videregående. Hun har ikke hatt om retorikk i utdanningen sin, og dette kan ha påvirket hvordan hun velger å legge opp retorikkundervisningen. Ingrid har et tredelt undervisningsopplegg: elevene skulle først holde den muntlig presentasjon med utgangspunkt i en kronikk fra *Si;D*, der de brukte de retoriske appellformene. For det andre jobbet de med analyse av skriftlig tekst. Deretter skulle elevene skrive en retorisk analyse av en reklamefilm. De viktigste begrepene

hun ønsker at elevene skal lære fra retorikken er kairos, de retoriske appellformene og aptum. Hun mener at retorikken er nyttig, både skriftlig og muntlig. Hun understreker at det er viktig å få kursing og konkrete undervisningsopplegg fra høyere hold, når nye emner som for eksempel retorikk kommer inn i norskfaget.

4.3 Astrid

4.3.1 Lærerens yrkes- og utdanningsbakgrunn

Astrid er utdannet lektor. Hun har en bachelorgrad i matematikk og en mastergrad i norsk. Hun har jobbet som lærer i 32 år. Hun har ikke hatt om retorikk i utdanningen sin, og på spørsmål om hvordan dette har påvirket hvordan hun velger å planlegge og gjennomføre retorikkundervisningen, svarer hun følgende:

Det er...det var jo litt vanskelig i begynnelsen, fordi du har andre tilnæringsmåter til saktekster, altså sånn å finne hovedsynspunkt og virkemidler. Det var greit å lære seg de hovedbegrepene i retorikken, men det var litt sånn øvelse å få...hvordan man skulle spesielt kanskje analysere tekster med de begrepene så de falt naturlig inn da, og at oppbyggingen var kanskje litt annerledes enn det vi var vant til i annen analyse, eller den analysen vi...modellen vi brukte før.

Jeg spør videre hva slags modell hun mener, og hun svarer det gikk ut på at en skulle formulere hovedsynspunktet og vise hvilke virkemidler som klargjør eller er med på å fremme hovedsynet. Hun sier det er mye av det samme som de gjør nå, men at det likevel er andre begreper å forholde seg til. Hun påpeker at begreper, som for eksempel *ethos*, ikke var med i den tidligere modellen: Det kunne nevnes at «her var det en kjent forfatter, eller her er det en kjent person som har skrevet, men det var i alle fall ikke så vekt på det».

Med tanke på at hun ikke har hatt om retorikk i utdanningen sin, spør jeg henne om hun har vært på noe kurs i etterkant, eller om hun har lest seg opp selv. Hun forteller at hun har vært på fagkurs. Hun opplever at det har vært nyttig, siden de har fått noen tips om gode eksempeltekster. Hun nevner blant annet reklametekster og andre sammensatte tekster, som hun sier ikke ble vektlagt i like stor grad før, som det blir nå.

4.3.2 Lærerens tanker om og holdninger til retorikk

Jeg spør følgende: «Med Kunnskapsløftet kommer retorikken eksplisitt til uttrykk i kompetansemålene for både Vg1, Vg2 og Vg3 Studieforbereende. Hva synes du om dette

sterke fokuset på retorikk i læreplanen?»). Astrid innrømmer at hun syntes det var vanskelig i begynnelsen. Selv om hun syntes det var klart hva begrepene gikk ut på, syntes hun det var vanskelig å vite hvordan hun skulle bruke dem i analyse. Hun forteller at retorikken har en nytteverdi i arbeidet med det muntlige så vel som det skriftlige. Det er med på å bevisstgjøre hva slags type argumenter en bruker, og at dette kanskje har forandret seg i takt med innføringen av retorikk som undervisningstema. Det handler for eksempel om å gjøre elevene i stand til å forstå om argumentene de står overfor er fornuftige eller om de mest appellerer til følelsene.

På spørsmål om retorikken har en nytte- og dannelsesverdi i norskundervisningen, svarer Astrid at hun ikke har tenkt på retorikken på den måten. Hun sier at dette var noe de var opptatt av tidligere også. Når det er diskusjoner, er hun opptatt av at elevene viser respekt for emnet de diskuterer, og ikke minst for det de andre legger fram. Hun mener det er viktig at argumentene som presenteres er saklige, og at en forholder seg saklig i møte med andres meninger. Bortsett fra dette: «Men jeg vet ikke om det er noe annerledes, nei, det har jeg ikke tenkt på nei, enn før».

4.3.3 Om klassen

Astrid forteller at hun har en gjennomsnittlig klasse i norsk, der det faglige nivået er spredt, og interessen for faget er varierende. Hun sier at mange av elevene er faglig sterke, spesielt i muntlig. Mange er gode til å skrive, men de strever litt med å bygge opp tekstene sine. Hun opplever at det er mange, spesielt guttene, som liker å gjøre kreative oppgaver som faller utenom det som står i læreboka. Elevene er flinke til å komme med innspill til hvordan undervisningen kan legges opp.

På spørsmål om hva slags undervisningsmetode Astrid opplever fungerer best i klassen, så svarer hun at det er å sette dem til å gjøre mer «utfordrende» oppgaver, som ikke er ordinære faktaoppgaver. Hun er også opptatt av elevene får noen rammer, slik at de blir ferdige med sine arbeidsoppgaver, og kommer i mål.

4.3.4 Lærerens retorikkundervisning på Vg2

Jeg spurte om elevene hadde jobbet med retorikk på Vg1. Hun sier at de hadde først og fremst fokus på de retoriske appellformene *ethos*, *logos* og *pathos*. De arbeidet med å finne appellformene i både skrevne tekster og taler.

Astrid går deretter over til å fortelle om undervisningsopplegget hun nettopp hadde gjennomført på Vg2. Hun forteller at hun innledningsvis repeterte de retoriske appellformene på tavla. Deretter gikk de over til å gjøre noen oppgaver i læreboka, hvor de begynte med det muntlige. Elevene ble delt i grupper på tre, der de skulle tenke igjennom en TV-serie alle på gruppa hadde sett. Den ene på gruppa skulle si noe om hvordan logos var brukt i TV-serien, den andre skulle si noe om hvordan pathos var brukt, og den tredje skulle si noe om hvordan ethos var brukt. Elevene skulle legge fram for hverandre, og til slutt vurdere hva de hadde kommet med. Hun sier at det var vanskeligst for elevene å si noe om ethos. Hun forteller videre at dette var en oppgave som noen fikk til ganske fint, men at det også for andre førte til utenomfaglig prat.

Deretter gikk de over til å gjøre en oppgave hvor de skulle finne en TV-reklame, altså en reklamefilm. Her skulle de sammen finne logos, pathos og ethos. De som valgte holdningsreklamer fikk en del å si om ethos, forteller Astrid. Det er meningen at elevene skal holde korte foredrag om dette i klassen, men det er ikke avgjort når dette blir.

Etter å ha arbeidet med muntlig en periode, gikk de over til den skriftlige delen, nærmere bestemt retorisk analyse. De så på et eksempel som står i boka, en retorisk analyse av Christine Kohts tekst «På nett». Hun forteller at flesteparten av elevene var imponert over teksten, og hun synes det er bra at elevene lærer av å lese et eksempel på retorisk analyse. Teksten til Koht handler om at hun har problemer med å komme på nett. Teksten er svært ironisk, og klassen drøftet om argumentene hun kom med var ment å være kritikk eller om de var selvironiske. I denne sammenhengen snakket de også om to andre begreper fra retorikken, nemlig *kairos* og *aptum*. Astrid forteller at de ikke har snakket om disse begrepene på Vg1. De leste også en elevtekst. Elevene drøftet ulike sider ved elevteksten, blant annet om de retoriske appellformene fikk en tilstrekkelig behandling, om elevteksten var for detaljert osv.

Etter dette fikk elevene en skriveoppgave, der de kunne ta utgangspunkt i en reklametekst fra Toro som lover å gi en krone til UNICEF for hver solgte suppepose. Her skulle elevene vurdere hvem som for eksempel hadde sterkest ethos av Toro og UNICEF. Andre valgte en annen tekst som omhandlet trafikkopplæring. Elevene skulle skrive en sammenhengende tekst, hvor de tok for seg appellformene i den teksten de valgte. Astrid sier at selv om de har jobbet en del med retorikken og sett på en eksempeltekst, så observerer hun at elevene bruker begrepene på en avstikkende måte i tekstene sine. Hun savner at begrepene blir en

naturlig del av setningene. Dette må de jobbe mer med. Målet er at elevene skal bruke fagord på en smidig måte i setningene dine. Hun nevner uheldige formuleringer som «Her er det logos» og «logosbruken ...».

Til slutt hadde de et ekstra fokus på argumentasjon, der elevene skulle formulere ulike argumenter. De tok utgangspunkt i en oppgave i boka, som gikk ut på at elevene skulle velge om de skulle være for eller mot bruk av Power Point i undervisningen. Siktemålet var at elevene skulle skrive ett avsnitt om et logosargument, ett avsnitt om et pathosargument, og ett avsnitt om et ethosargument. Astrid innledet med en gjennomgang på tavla, før elevene jobbet mer på egenhånd. I starten var oppgaven litt vanskelig, men det løsnet etter hvert. Elevene gav uttrykk for at det var lettere å finne argumenter for bruk av Power Point i undervisningen enn argumenter mot. De som imidlertid valgte å være i mot, kom fram til argumenter som «lærere er klønete med tekniske hjelpemidler, så det hender de ikke får det til å fungere», «lærere har skrevet fryktelig mye på hvert lysbilde, så det er vanskelig å få oversikt» og «det går for fort fram til at vi får det med oss».

På spørsmål om det har vært mest fokus på det muntlige eller det skriftlige, svarer Astrid at det har vært en blanding. I de to siste fasene av opplegget har det vært fokus på det skriftlige, men fordi mange opplevde det som vanskelig å komme med argumenter på oppgaven som handlet om bruk av Power Point, ble det også en del muntlig her. Målet var imidlertid at de skulle skrive ett avsnitt om hvert argument. Det var størst fokus på det muntlige når de arbeidet med TV-serien og TV-reklamen, selv om det ble delt ut et skjema de skulle fylle ut på sistnevnte.

Astrid sier videre:

Ja, så jeg vet ikke om vi har kommet til en god samling av dette da, men vi har prøvd å være bevisst på hva det er, og hva som er hva. Vi ser jo det at det er veldig klare skiller mellom de tre begrepene, men noen ganger kan det være litt av hvert, og noen ganger kan det være både logosargumenter, og at det er følelser involvert også. Så ja, og det må jo være lov. Men altså at man i hvert fall skiller litt på hva det er, og at man kan formulere det, og bruke det til hva er det teksten vil, eller hva vi vil med teksten, enten det er skriftlig eller muntlig.

Jeg spør følgende: «Men da er det dagsaktuelle tekster som er brukt nå, på en måte?». Astrid svarer som følger:

Ja, det er det. Jeg ser det at, vi hadde jo jobba med renessanse og barokk tidligere før vi begynte med retorikken, og det var kanskje en tabbe. Fordi jeg tenkte kanskje at nå har vi jobba mye med det, og det er ikke det mest fengende kanskje for 17-åringer, og jeg så etterpå

at her kunne vi jo faktisk ha brukt retorikk når vi jobba med barokken for eksempel, eller renessansen, og disse essayene hadde jo vært ypperlig. Men jeg orka ikke å gå tilbake til enda flere essay, fordi vi hadde strevd oss igjennom allerede sånn med mer vanlig litterær analyse og litt sånn oppbygging og hensikt. Budskap.

På spørsmål om de skal jobbe med retorikk senere på Vg2, svarer Astrid bekreftende. Elevene vil etter hvert få skriveoppgaver der det vil bli mer retorikk. Hun retter skriveoppgavene deres nå, og hun ser de må jobbe mer å bruke begrepene mer naturlig i tekstene elevene skriver. Jeg spør videre om de vil ha egen bolk om retorikk, eller om det vil foregå trinnvis. Astrid svarer at arbeidet med retorikk framover vil foregå trinnvis. Hun vil for eksempel trekke inn retorikken når de nå skal begynne på 1700-talls litteraturen, for eksempel når de jobber med essay av Holberg.

Jeg spør hva Astrid synes er det viktigste at elevene skal lære om retorikk på Vg2:

Det er å være bevisst hva de skal ha fram i en tekst sjøl når de skriver en argumenterende tekst. Også er det selvfølgelig å bli kjent med andres tekster også, og være... få fram... bli kjent med hva forfatteren, eller hva er det teksten formidler. Og selvfølgelig, og det er alltid litt skummelt, fordi vi er alltid litt for kritiske når vi leser tekster i norskfaget, men litt kritisk kan man i hvert fall være. Men vi skal lese med, men også ikke la oss lure av forfatteren, eller av teksten. Så jeg tenker, at de skal bli mer bevisste lesere, og mer bevisste skrivere.

På spørsmål om hva slags begreper fra retorikken hun vil at elevene skal sitte igjen med, så svarer hun at det er nok med de fem begrepene hun har nevnt, nemlig ethos, logos, pathos, kairos og aptum. Hun sier at det også er viktig at elevene kjenner til begreper som ikke har greske navn, som for eksempel ironi og generalisering.

4.3.5 Sammendrag

Astrid har ikke hatt om retorikk i utdanningen sin. Hun synes derfor at det var vanskelig å undervise i retorikk i begynnelsen, spesielt når de skulle knytte det til tekstanalyse. Retorikkopplegget Astrid gjennomførte i år, bestod av flere deler: Elevene jobbet blant annet i grupper på tre når de skulle fokusere på hver sin appellform i en TV-serie, de jobbet med retorisk analyse, de studerte en reklametekst, og elevene skrev en tekst der de aktivt skulle ta for seg appellformene i hvert sitt avsnitt. De gjorde også en oppgave i læreboka som gikk ut på at de skulle argumentere enten for eller i mot bruk av Power Point i undervisningen. Astrid mener elevene trenger å ha kjennskap til de retoriske appellformene, kairos og aptum, men at en heller ikke kan glemme andre begreper som ironi og generalisering. Men framfor alt er målet at elevene skal bli «mer bevisste lesere, og mer bevisste skrivere».

5. OPPSUMMERING

For å belyse problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan velger lærerne å undervise i retorikk?
2. Hva slags tekster velger lærerne til retoriikkundervisningen?
3. Hva er lærernes tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema?

Det er forskningsspørsmålene som danner strukturen på dette oppsummeringskapitlet. Først vil jeg ta for meg hvorfor lærerne velger den retoriikkundervisningen som de gjør, og hvordan de gjør det. Det er dette forskningsspørsmålet som vil bli viet størst plass i denne oppsummeringen, nettopp fordi den i større grad enn de to andre forskningsspørsmålene vender blikket mot problemstillingen. Her vil det være rimelig å berøre momenter som lærernes utdanning, klassen lærerne underviser i og elevenes forkunnskaper om retorikk fra Vg1. Disse tre faktorene er med på å styre lærernes planlegging og gjennomføring av retoriikkundervisningen. Videre vil jeg ta for meg det lærerne sier om sin undervisning. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hva slags teksttyper lærerne velger til retoriikkundervisningen, for så til slutt å presentere lærernes tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema.

5.1 Hvordan velger lærerne å undervise i retorikk?

5.1.1 Bakgrunnen for lærernes valg av undervisningsmetoder

Før vi går nærmere inn på hvordan lærerne velger å legge opp retoriikkundervisningen, kan det innledningsvis være betimelig å spørre seg *hvorfor* lærerne velger som de gjør. For det første har informantene ulike utdanningsbakgrunn. Selv om utdanningsbakgrunn og ansiennitet ikke er variabler som står i fokus i denne avhandlingen, kan det gi noen ledetråder som forklarer hvorfor lærerne velger å legge opp retoriikkundervisningen slik de har gjort. Mia har jobbet som lærer i videregående opplæring i 11 år. Mia har lærerutdanning i bunn, mens Ingrid har en bachelorgrad i samtidshistorie. Begge har en norskdidaktisk master. Ingrid har i likhet med Mia jobbet 11 år som lærer, men har i tillegg erfaring fra grunnskolen. Astrid er utdannet lektor, og har bachelorgrad i matematikk og mastergrad i norsk. Hun har jobbet 32 år som lærer.

For det andre har ingen av mine informanter hatt om retorikk i utdanningen sin. Informantene sier at dette i varierende grad har hatt innvirkning på hvordan de velger å legge opp undervisningen. Mia forteller at hun har måttet lære seg det selv, i tillegg til at hun har vært på kurs. Også Ingrid har måttet lære seg om retorikk ved selvstudium. Hun har blant lest *Retorikk i skolen* av Jonas Bakken (2009), og deltatt på kurs om emnet. For Ingrid har mangelen på et systematisk studium i retorikk medført at hun ikke helt vet hva hun skal vektlegge. Hun har derfor vært avhengig av læreboka, som dermed har vært styrende for hvordan hun legger opp retorikkundervisningen. I alle fall var det slik da hun startet opp med retorikkundervisningen. Hun sier at hun har blitt mindre avhengig av boka ettersom hun har blitt tryggere på emnet. Ingrid sier dessuten at de kursene hun har vært på har vektlagt retorikkens historie, og at hun savner konkrete undervisningsopplegg om retorikk hun kan bruke i klasserommet. Astrid forteller at det til å begynne med var vanskelig å undervise i retorikk, fordi hun da måtte arbeide med sakprosaetekster på en annen måte enn det hun hadde gjort tidligere. Hun opplevde det som vanskelig å få de retoriske begrepene til å fungere i tekstene elevene skrev. Astrid opplever imidlertid at kursingen har vært nyttig, primært fordi hun har blitt presentert for gode eksempler hun har hatt bruk for i undervisningen.

En tredje faktor som spiller inn på hvordan informantene velger å legge opp retorikkundervisningen, er elevsammensetningen i klassene. Mia underviser en svært sammensatt og kreativ gjeng. Elevene er ikke glade i teori, og hun må ofte skru ned tempoet og variere undervisningen for at elevene skal henge med. Ingrid må i likhet med Mia forsøke å variere undervisningen mellom gjennomgang på tavla og selvstendig arbeid alene eller i grupper. Hun opplever klassa som noe «skravlete», men at det synes å være et godt arbeidsmiljø. Et kjennetegn ved klassen er at noen skiller seg ut og deltar mye muntlig, mens det som oftest melder seg flere på banen når det er gruppearbeid. Astrid har i likhet med Mia og Ingrid en gjennomsnittlig klasse i norsk der det faglige nivået er spredt. Hun karakteriserer klassa som muntlig sterke, der det er mange som er aktive i undervisningen. Hun opplever spesielt at guttene i klassa ønsker at undervisningen skal være mest mulig kreativ, og at det gis noen utfordrende oppgaver som går på tvers av læreboka. Hun sier at klassen er faglig sterkere i muntlig enn skriftlig. Det er mange som må jobbe målrettet med å strukturere tekstene sine.

Et fjerde element som påvirker hvordan lærerne velger å legge opp undervisningen, er hva elevene har kjennskap til fra før. Mias klasse jobbet med retorikk på Vg1, der de blant annet

studerte nyttårstaler. De sammenlignet for eksempel retorikken i statsminister Erna Solbergs tale med Kongens nyttårstale. I tillegg til dette studerte de retorikken i forskjellige typer tekster. De hadde et særlig fokus på de retoriske appellformene. Mange av elevene husket appellformene godt da de begynte med retorikk på Vg2. Ingrid hadde ikke elevene på Vg1, men sier at hun innledningsvis i opplegget forstod at elevene hadde kjennskap til de retoriske appellformene. På Vg1 jobbet Astrids klasse med å identifisere de retoriske appellformene i ulike typer tekster. De hørte blant annet på noen taler.

Alle de tre lærerne har altså relativt lang erfaring, fra 11 til 32 år. Ingen av dem var gjort kjent med retorikk i utdanningen sin og har måttet «lese seg opp» selv eller delta på kurs. Elevsammensetningen gjør at de alle tre varierer undervisningen. Et gjennomgangsmoment er at elevene liker muntlig bedre enn skriftlig, og at informantene betrakter elevenes faglige nivå som «gjennomsnittlig». Elevenes forkunnskaper fra Vg1, har også satt sitt preg på hvordan lærerne velger å legge opp retorikkundervisningen på Vg2. Klassene til Mia og Astrid hadde for eksempel jobbet med de retoriske appellformene på Vg1, og klassene hadde hørt på noen taler. Etter alt å dømme gjorde Ingrids klasse dette også, men dette er uvisst siden hun ikke hadde elevene på Vg1.

5.1.2 Lærernes retorikkundervisning

Til nå har jeg presentert noen faktorer som påvirker hvorfor lærerne velger som de gjør. I dette kapitlet vil jeg ta for meg hvordan lærerne gjør det. Vi kan finne både likheter og forskjeller mellom lærernes retorikkundervisning. La oss først se på noen overordnede likheter:

For det første ser vi at både Mia og Ingrid la opp retorikkundervisningen i sammenheng med stortingsvalget. Mia hadde et tverrfaglig opplegg med samfunnsfag, der klassen blant annet jobbet med en kronikk fra Aftenpostens ungdomsspalte *Si; D*, som forsøkte å overbevise leserne til å bruke stemmeretten sin. Elevene arbeidet blant annet med hvordan skribenten generaliserte, og de var blant annet inne på appellformen *logos*. Arbeidet munnet ut i en retorisk analyse, som elevene kunne velge å skrive på egenhånd eller i små grupper. Ingrids klasse jobbet også med en gruppeoppgave fra *Si; D*. Oppgaven handlet om hvordan de skulle få vennene sine til å stemme ved valg. Arbeidet munnet ut i muntlig presentasjon, der målet var at elevene skulle vise at de kunne begrepene. Ingrids klasse leste også noen politiske appeller fra NDLA (Nasjonal digital læringsarena), der de undersøkte hvordan appellene var

bygd opp. Både Mia og Ingrid valgte altså å kjøre retorikkundervisningen i forbindelse med stortingsvalget, noe undervisningsopplegget naturligvis bærer preg av. Astrid valgte på sin side å gjennomføre retorikkundervisningen utenom stortingsvalget.

For det andre kan vi se en dreining mot at lærerne velger å presentere elevene for retorisk analyse. Klassene til Mia og Ingrid skulle skrive en retorisk analyse. Storparten av Mias retorikkundervisning gikk ut på at elevene skulle skrive en retorisk analyse. Elevene kunne velge mellom å skrive alene, eller sammen med en annen. Ingrids klasse gjennomgikk en retorisk analyse i læreboka. Elevene lagde deretter en disposisjon til en retorisk analyse av en tekst av Helene Uri, som står i tekstsamlinga i læreboka. De plukket teksten fra hverandre og så på hvilke virkemidler og argumenter Uri brukte for å overbevise. Astrids klasse leste gjennom et eksempel på en retorisk analyse i læreboka, der hensikten blant annet var at de kunne dra nytte av det i sin egen skriving.

For det tredje valgte både Astrid og Ingrid å knytte retorikken til sammensatte tekster. Ingrids klasse jobbet med en reklamefilm fra forsvaret, nærmere bestemt «Fra alt vi har, og alt vi er» fra 2012/2013. De skrev en retorisk analyse av reklamefilmen på sidemål. Astrids retorikkundervisning gikk blant annet ut på at elevene ble satt i grupper på tre, der de diskuterte en TV-serie alle hadde sett. Elevene jobbet i tillegg til dette med en selvvalgt TV-reklame (reklamefilm), der de også her skulle finne de retoriske appellformene. Astrids elever fikk dessuten en skriveoppgave der de enten skulle ta utgangspunkt i en reklametekst fra Toro som lover å gi en krone til UNICEF for hver solgte suppepose, eller en reklame om trafikkopplæring. Målet var at elevene skulle skrive en sammenhengende tekst ut fra dette, der de skulle bruke de retoriske appellformene som analytiske verktøy.

Et fjerde fellestrekk ved alle informantenes retorikkundervisning, er at tekstene som ble valgt var hentet fra elevenes egen samtid. Mia og Ingrid valgte som nevnt en tekst fra Aftenpostens ungdomsspalte *Si; D*. Teksten fra Helene Uri, som Ingrids klasse jobbet med, tar dessuten opp et tema elevene kan kjenne seg igjen i, nemlig språkpåvirkning. Forsvarets reklamefilm som Ingrid tok for seg, og reklameteksten fra Toro/UNICEF som Astrids klasse jobbet med, er likeledes samtidstekster. Å diskutere bruk av Power Point i undervisningen bør vel også antas å være et samtidsspørsmål. Jeg vil gjøre mer rede for dette under neste forskningsspørsmål.

Et femte element lærerne har til felles, er hvilke begreper fra retorikken de ønsker at elevene skal sitte igjen med. Samtlige informanter trekker frem de retoriske appellformene ethos, logos og pathos som sentrale begreper elevene skal kjenne til. Astrid og Ingrid nevnte også i tillegg aptum og kairos. Informantene påpeker imidlertid at det også er andre begreper som liksom viktig, nemlig troverdighet, følelser, generalisering osv.

Det er imidlertid noen momenter som skiller de tre informantene fra hverandre. Dette gjelder i særlig grad oppbyggingen av retoriikkundervisningen. Mia valgte å kjøre et tverrfaglig opplegg med samfunnsfag, og hadde kun fokus på diskusjon rundt en kronikk fra ungdomsspalten *Si; D*, og skriving av retorisk analyse. Ingrids opplegg var imidlertid mer sammensatt, siden hun blant annet presenterte de retoriske arbeidsfasene for elevene, samtidig som at elevene leste eksempel på en retorisk analyse i læreboka, tok for seg en kronikk i lærebokas tekstsamling, leste en kronikk fra ungdomsspalten *Si; D* og arbeidet med retoriikk i forbindelse med sammensatte tekster (reklame). Astrids opplegg var også sammensatt, men her lå fokuset på å knytte retorikken til blant annet TV-serie, reklame og en skriveoppgave i boka som gikk ut på bruk av Power Point i undervisningen. Astrids retoriikkundervisning var dessuten på sett å vis tredelt: Først lå fokuset på det muntlige, deretter det skriftlige før de til slutt så på argumentasjon.

På bakgrunn av dette viser lærernes retoriikkundervisning at de har tenkt forskjellig, både med tanke på planlegging og gjennomføring. Mens Mia valgte å lage et tverrfaglig opplegg der hun fokuserte på en kronikk, valgte Ingrid og Astrid å trekke inn andre momenter og teksttyper, som for eksempel retoriikk i forbindelse med reklame. Det som imidlertid er felles for lærernes retoriikkundervisning, er deres ønske om at elevene skal kunne bruke retorikken i flere sammenhenger, ikke bare mens de går på skolen, men også senere. Slik er det grunn til å hevde at lærernes ambisjon med retoriikkundervisningen er å bidra til skolens danningsoppdrag, noe jeg vil ta for meg nærmere i drøftingskapitlet.

5.2 Hvilke tekster velger lærerne til retoriikkundervisningen?

I læreplanen i norsk for Vg2 Studieforbereende står det blant annet at målet for opplæringen er at elevene skal kunne «forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retoriikk» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Mine informanter har brukt både funksjonelle sakprosaetekster i undervisningen, i form av reklame og reklamefilmer, og litterære sakprosaetekster, ved å lese kronikker.

Men hva ligger til grunn for lærernes valg av tekster til retorikkundervisningen? Her er det flere momenter som spiller inn. Det er for det første aktuelle hendelser som stortingsvalget. For to av informantene, nærmere bestemt Mia og Ingrid, var stortingsvalget en medvirkende faktor til hvorfor de blant annet valgte en kronikk fra Aftenpostens ungdomsspalte *Si; D*, som omhandlet stemmerett blant ungdommer. For det andre spiller muligheten for tverrfaglighet en rolle. På spørsmål om hvorfor Mia valgte å bruke denne ene teksten til retorikkundervisningen, så svarer hun følgende:

Jo, fordi det er stortingsvalg, og fordi jeg har de i samfunnsfag. Så vi ville gjerne jobbe tverrfaglig, både elevene og jeg. Jeg valgte en tekst jeg håpet kunne skape debatt i klasserommet. Han spilte i stor grad på følelser, og de gikk, hva jeg skal si, «fem på». Vi hadde 80 minutters diskusjon om denne teksten, og hvordan han hadde bygd opp sin argumentasjon. Men det var mange å velge mellom, så det var ikke sånn at jeg leita veldig, og virkelig vurderte den her, men jeg så ganske kjapt at den kunne fungere.

Her ser vi at også et tredje moment spiller en rolle for valg av tekster, nemlig ønsket om å skape debatt i klasserommet. Hun ville engasjere elevene. For å vekke elevenes engasjement, valgte hun en tekst elevene kunne kjenne seg igjen i; den appellerer i stor grad til aldersgruppa, siden den tar opp stemmerett blant ungdommer. Et fjerde moment som kommer fram i intervjuene er at lærerne foretrekker dagsaktuelle tekster. Mia er representativ for alle de tre lærerne når hun sier: «Jeg bruker ikke veldig mye tid på retorikkens opprinnelse, det må jeg innrømme. Jeg jobber med tekster her og nå, i deres egen samtid» og «Men ja, når jeg tenker meg om, så blir det nok ofte at vi knytter det opp mot noe som skjer ute i virkeligheten». Kronikken av Helene Uri, som Ingrid valgte ut til elevene, omhandler hvordan det norske språket blir påvirket av andre språk. Reklametekstene som lærerne har valgt er også hentet fra blant annet Toro som lover å gi en krone til UNICEF for hver solgte suppepose og det norske forsvaret. Også dette er tekster som belyser et tema dagens ungdommer kan kjenne seg igjen i.

For Mia og Ingrid var stortingsvalget på sett å vis avgjørende for deres valg av tekst til undervisningen, spesielt kronikken fra Aftenpostens ungdomsspalte *Si; D* som omhandlet stemmerett. Men hva hadde de gjort om det ikke var valg? Mia sier følgende: «Vi har vel, når jeg sier «vi» så snakker jeg om teamet på Vg2, så har vi jobba med det i etterkant av nyåret tidligere, og brukt nyttårstaler». Ingrid fortalte at retorikk kom til å bli tema i forbindelse med kongens nyttårstale. En kan på bakgrunn av dette anta at taler er en teksttype lærerne velger å bruke i retorikkundervisningen. Ingrid sier følgende:

Så, utgangspunktet for at vi starta med retorikk nå, altså på høsten, var på grunn av at det var valg, ellers pleier vi å ta det senere. Vi pleier å ha en retorikkbolk på nyåret, for da bruker vi å ta for oss kongens nyttårstale, en retorisk analyse av det. Det gjør vi uansett, jeg tror de fleste norsklærere gjør det uansett, uansett når de har retorikk på året da.

5.2.1 Bruk av lærebok

Som nevnt i teorikapitlet knytter læreboka retorikken til arbeid med i hovedsak samtidstekster. Kanskje det nettopp er læreboka som har lagt til rette for at mine informanter velger nettopp samtidstekster til retorikkundervisningen? Læreboka er langt på vei styrende for lærernes retorikkundervisning. Både Astrid og Ingrid valgte tekster og oppgaver fra læreboka. Ingrid jobbet med én tekst av Helene Uri fra tekstsamlinga i læreboka, samtidig som de studerte en elevtekst som dreide seg om retorisk analyse. Astrid jobbet med den retoriske analysen som står i læreboka, og valgte noen oppgaver fra kapitlet, deriblant en oppgave der elevene skulle argumentere for eller i mot bruk av Power Point i undervisningen. Mia brukte også store deler av retorikkundervisningen til å arbeide med retorisk analyse, noe boka også vektlegger. En kan anta at klassen hennes leste igjennom lærebokas eksempel på retorisk analyse, uten at dette ble sagt eksplisitt under intervjuet.

Læreboka som mine informanter bruker, dekker kompetansemålene i læreplanen. Fordi norsklærerne jeg intervjuet ikke har hatt om retorikk i sin utdanning, kan en anta at læreboka har spilt en større rolle enn når de for eksempel har lyrikk eller episke tekster som undervisningstema. Læreplanen gir dessuten ingen klare føringer når det gjelder hvor mange retoriske begreper elevene skal bli presentert for, utenom de retoriske appellformene, og da kan boka være en ledetråd for hva en skal velge.

Så langt har vi sett at læreboka oppfyller minst to funksjoner i lærernes arbeid. For det første er læreboka en slags «etterutdanning» for dem, siden de ikke har hatt om retorikk i sin egen utdanning. For det andre er lærebokas framstilling av retorikken tydeligere enn læreplanenes framstilling. Et tredje moment ved læreboka som får betydning for undervisningen, er at den fokuserer på samtidstekster. Som vi har sett, står samtidstekster sentralt i alle de tre lærernes arbeid med retorikk i klasserommet. Dette skyldes antagelig at læreboka legger opp til det.

Dette betyr imidlertid ikke at de eldre tekstene blir feid under teppet: Astrid sier blant annet følgende:

Jeg ser det at, vi hadde jo jobba med renessanse og barokk tidligere før vi begynte med retorikken, og det var kanskje en tabbe. Fordi jeg tenkte kanskje at nå har vi jobba mye med det, og det er ikke det mest fengende kanskje for 17-åringer, og jeg så etterpå at her kunne vi jo faktisk ha brukt retorikk når vi jobba med barokken for eksempel, eller renessansen, og disse essayene hadde jo vært ypperlig. Men jeg orka ikke å gå tilbake til enda flere essay, fordi vi hadde strevd oss igjennom allerede sånn med mer vanlig litterær analyse og litt sånn oppbygging og hensikt. Budskap.

Astrid vurderte med andre ord å trekke inn retorikk i arbeidet med tekster fra barokken, men valgte å la være, fordi de allerede hadde jobba mye med barokken, og at det dessuten ikke «er det mest fengende kanskje for 17-åringer». I dette utvalget av informanter var Astrid den eneste som uttalte seg om muligheten for å bruke eldre tekster i retoriikkundervisningen.

På bakgrunn av dette er det grunn til å hevde følgende: Læreboka legger opp til at lærerne knytter retorikken til arbeidet med samtidstekster. For lærere som ikke har hatt om retorikk i utdanningen sin, noe som gjelder for mine informanter, så kan dette fungere som en veiledende norm for hvordan lærerne kan legge opp sin retoriikkundervisning. Tekstene lærerne velger, tar etter alt å dømme opp temaer som elevene kan kjenne seg igjen i og dermed engasjeres av. Samtidig bidrar fokuset på samtidstekster til å skygge for de mulighetene som ligger i å arbeide med retorikk i forbindelse med eldre tekster.

5.3 Hva er lærernes tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema?

Hvordan lærerne underviser og hvilke tekster de velger til retoriikkundervisningen er én ting, men hvilke tanker de har om å undervise i retorikk er noe annet. Spørsmålet er sammensatt, «tanker» er så mangt. I intervjuguiden er det først og fremst spørsmålet knyttet til retoriikkens plass i læreplanen som kan belyse dette forskningsspørsmålet. Det er imidlertid elementer i lærernes svar på de andre spørsmålene som kan fylle ut bildet av deres syn på retorikk som undervisningstema mer generelt.

For det første kan en på et generelt grunnlag si at lærerne støtter opp om retorikk som et undervisningstema i videregående. For det andre hevder de at retorikken bidrar til å styrke elevenes lese- og skriveopplæring, samtidig som den ruste elevene til å motstå manipulering. Astrid forteller at retorikken har stor nytteverdi, både i muntlig og skriftlig arbeid, og at det er med på å bevisstgjøre elevene. Mia mener også at ungdom, som andre, har veldig nytte av å forstå hva slags appellformer og teknikker som brukes for å overtale.

Ingrid forteller også at hun synes retorikk er viktig: «Det er viktig å lære hvordan man skal bygge opp en tale, for eksempel, eller hvordan man skal uttrykke seg muntlig. Samtidig å lære å avkle de som prøver å overbevise oss om et budskap».

For det tredje så kompenseres lærernes erfaring i å undervise i retorikk til en viss grad usikkerheten som kommer av manglende utdanning i temaet. Mia sier hun «kava» mer i starten, og Ingrid sa at hun i starten var mer avhengig av læreboka enn det hun er nå. Mia sier for eksempel at hun som nyutdannet opplevde at retorikk var litt «vanskelig», og hun merket at hun ikke kunne nok om det. Hun sier også at det ble lettere med årene å jobbe med de retoriske begrepene. Astrid forteller også at hun opplevde retorikk som vanskelig å begynnelsen. Hun syntes det var vanskelig å vite hvordan hun skulle bruke retoriske begreper i analyse.

Dette fører meg over til det fjerde momentet, som går ut på at de retoriske begrepene er en utfordring for elevene og også for lærerne. Ingrid sier at *spesielt* yrkesfagelevnene kan oppleve de retoriske begrepene som kunstige, noe som gjør det vanskelig å få elevene til å forstå målet med arbeidet. Hun sier det er bedre når hun bruker norske ord og uttrykk istedenfor de latinske og greske ordene, siden elevene forstår mer hva det går ut på da. Selv om lærerne i all hovedsak var enige om hvilke retoriske begreper som skulle vektlegges i undervisningen, hersket det usikkerhet rundt hvor mye de retoriske begrepene skulle vektlegges i det hele tatt. Mia sier at hun har valgt å beholde de retoriske begrepene ettersom hun har blitt tryggere på temaet. Hun sier på en annen side at hun i det store og hele ikke er så opptatt av at elevene skal kunne de retoriske begrepene, men heller forstå hva det innebærer. Ingrid sier hun ikke helt vet hvor mye mer som skal vektlegges, bortsett fra de begrepene hun nevnte under intervjuet, nemlig appellformene, *aptum* og *kairos*:

Ellers forventer jeg ikke så mye mer utover det. Og det er litt sånn vanskelig å vite, jeg vet noen norsklærere tar for seg en haug med begreper, andre gjør det ikke. Hvor dypt inn i dette her skal vi gå? Det synes jeg er litt vanskelig å vurdere, har ikke hatt noe om det i utdanninga sjøl, tar utgangspunkt i læreboka, og de begrepene som brukes der. Men vet ikke om det kreves så veldig mye mer heller.

Astrid sier også at elevene strever med å bruke de retoriske begrepene naturlig i teksten, samtidig som hun understreker viktigheten av at begreper som ironi og generalisering heller ikke skal bli bortglemt. De retoriske begrepene har på bakgrunn av dette en noe uklar posisjon i lærernes retorikkundervisning.

Kort oppsummert kan vi se at lærerne anser retorikken som et viktig undervisningstema, og de ser nytteverdien av å ha det i skolen. Alle de tre informantene sa de syntes det var et utfordrende undervisningstema i starten, men at de i takt med mer erfaring har blitt tryggere på temaet. Lærerne begrunner nytteverdien av å ha retorikk som undervisningstema med at det blant annet bidrar positivt til elevenes lese- og skriveopplæring, samtidig som elevene blir bedre rustet til å avsløre manipulasjon. Selv om lærerne har blitt mer trygge på området, så er det noe uklart hvor mye de skal vektlegge de retoriske begrepene.

6. DRØFTING

Innledningsvis vil jeg minne om problemstillingen for denne avhandlingen:

Hvordan underviser tre norsklærere i retorikk ved to videregående skoler i Oppland?

På bakgrunn av denne problemstillingen har jeg valgt å jobbe ut ifra følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan velger lærerne å undervise i retorikk?
- 2) Hva slags tekster velger lærerne til retoriikkundervisningen?
- 3) Hva er lærernes tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema?

I dette kapitlet vil jeg svare på problemstillingen ved å drøfte funnene og dra tråder til avhandlingens teori- og forskningskapittel. Jeg vil diskutere spørsmål som: På hvilken måte kan mine informanternes retoriikkundervisning støtte opp under skolens dannelsingsoppdrag? Er det hensiktsmessig at mine informanter velger å redusere fokuset på de retoriske begrepene? Fører dette til at deres retoriikkundervisning ligner argumentasjonsanalyse? I læreplanen står det at elevene skal kunne forklare argumentasjonen i *sakprosa*tekster gjennom å bruke kunnskap om retorikk: Er det slik at sakprosatekstene bør være samtidstekster, eller kan det være hensiktsmessig å knytte retorikken til arbeidet med eldre tekster? Hva med å flette retorikken inn i arbeidet med de andre kompetansemålene i læreplanen? Siktemålet for dette drøftingskapitlet er med andre ord å belyse problemstillingen fra ulike kanter, og kaste lys over retorikk som undervisningstema og mine informanternes retoriikkundervisning på Vg2 Studieforbereende.

6.1 Lærernes retoriikkundervisning

6.1.1 Retorisk analyse

I kompetansemålene for Vg2 Studieforbereende står det at elevene skal kunne forklare argumentasjonen i sakprosatekster ved å bruke kunnskap om retorikk, og i tillegg til dette bruke de retoriske appellformene i diskusjoner og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013). Sistnevnte kompetansemål er knyttet til hovedområdet «Muntlig kommunikasjon».

Førstnevnte er på sin side hentet fra hovedområdet «Språk, litteratur og kultur». Dette betyr at når elevene skal gjøre greie for argumentasjonen i sakprosaetekster der de bruker sine kunnskaper om retorikk, kan lærerne velge om elevene skal gjøre dette enten muntlig eller skriftlig.

Mine funn viser at lærerne fokuserer i stor grad på retorisk analyse. Det er grunn til å hevde dette på bakgrunn av at informantene, nærmere bestemt Ingrid og Astrid, fortalte at deres klasser leste eksempel på en retorisk analyse i læreboka. Dessuten valgte to av informantene, nærmere bestemt Mia og Ingrid, at deres klasser skulle skrive en retorisk analyse. Dette tydelige fokuset på den retoriske analysen, har en sammenheng med ett av Barthes og Stene-Johansens (1998) hovedområder, nemlig *teknikk*, der retorikken anses som en samling regler og oppskrifter, som elevene kan dra nytte av i sin egen skriving. Ved å lese retoriske analyser, og slik bruke disse som mal, blir elevene i bedre stand til å for eksempel strukturere sine egne tekster. Lærerne vektlegger altså «retorikk som teknikk», således «retorikk som redskapsfag», i større grad enn for eksempel retorikkens historie.

Mine informanter viser også en dreining mot den *skriftlige* retoriske analysen: Mia hadde kun fokus på skriving av retorisk analyse i sin opplæring. Hos Astrid leste elevene en retorisk analyse av teksten «På nett» av Christine Koht, der målet blant annet var at elevene skulle plukke opp noen tips til egen skriving. Ingrid hadde en blanding av muntlig og skriftlig, men også de studerte en retorisk analyse nøye, og elevene *skrev* en retorisk analyse selv. At lærerne velger å legge vekt på retorisk analyse, det være seg enten muntlig eller skriftlig, støttes i stor grad av Mral, Gelang og Bröms (2016), og deres treffende karakteristikker av retorikkens nytteverdi i tekstanalyse:

Målet är att förstå hur texter som är avsedda att övertyga är uppbyggda, men också hur de fungerar i samhället. Det finns dubbla fördelar med ett sådant arbete. För det första ger en större förståelse för språkliga strategier oss distans till all den information som finns i vår omgivning. Den ger därmed också större eftertänksamhet inför det som verkar vara övertalning och manipulation. För det andra utvecklar vi en ökad känslighet och skicklighet i vårt eget sätt att kommunicera. (s. 44)

Mral, Gelang og Bröms (2016) skriver altså at retorisk analyse bidrar til (1) økt bevissthet rundt hvordan tekster er oppbygd, (2) økt bevissthet rundt hvordan en kan avsløre overtalelse og manipulasjon, og (3) en større forståelse for hvordan en selv skal kommunisere. Lærernes tydelige fokus på retorisk analyse støttes også av andre forskere som er presentert i teorikapitlet, som for eksempel McGeough (2014). Han skriver at den retoriske analysen

«provides fertile ground for not only traditional academic exercises such as helping students become better writers and master complex theories/ideas, but also for helping students connect rhetorical theories to the world around them» (s. 103-104). Likeledes er det grunn til å hevde at selv om retorikk gjerne forbindes med «talekunst», er det særlig i arbeid med skriftlige analyser at det er lærerikt å jobbe med retorisk argumentasjon og språk. Ifølge Fjørtoft (2014) blir både tale og skriving regnes som «produktive språkferdigheter» (s. 132), og viser dernest til Jonas Bakken som hevder at ordet «retorikk» betyr å overbevise og å overtale andre mennesker gjennom *språklige ytringer*. Slik er den skriftlige delen av retorikk viktig, så vel som det muntlige.

Mine informanter la altså opp til at elevene skulle jobbe med retorisk analyse: Klassene til Mia og Ingrid skrev en retorisk analyse, mens klassene til Ingrid og Astrid leste eksempel på en retorisk analyse i læreboka. Men ville det ikke også vært hensiktsmessig å gi elevene tid til å analysere sine egne tekster? Hans-Ivar Kristiansen (2005) har supplert de fem retoriske arbeidsfasene med blant annet momentet «å analysere». Han skriver at dette går ut på at en skal lære av sine feil ved å gjennomgå talen etterpå, og at en på denne måten utvikler sine evner derfra. Ett kompetansemål på Vg2 Studieforbereende sier at elevene skal kunne «skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kan det være en tanke at elevene for eksempel gjør en retorisk analyse, det være seg muntlig eller skriftlig, av en egenskrevet argumenterende tekst? Dette kan være fordelaktig, nettopp fordi elevene utøver kritisk refleksjon knyttet til sin egen skriving, samtidig som de kan se nytteverdien av å anvende retorikk i sin opplæring generelt. Dessuten forsøker en på sett å vis å overbevise når en skriver resonnerende tekster også, så slik sett kan kunnskap om retorisk analyse være fordelaktig også i sjangeropplæringen generelt, ikke kun i sakprosaskrivningen.

Selv om lærerne, på bakgrunn av intervjuene, ikke lar elevene analysere sin egen skriving, fokuserer de på analyse av andres tekster. Men er det nødvendig å bruke begrepsapparatet fra retorikken for å gjøre dette? Mine informanter vektlegger de latinske og greske begrepene i liten grad. Det er kun de retoriske appellformene ethos, logos og pathos, samt kairos og aptum som lærerne mener at elevene skal ha kjennskap til. De retoriske begrepene blir ei heller nevnt på spørsmål om hva lærerne synes er det viktigste at elevene skal sitte igjen med etter at de har arbeidet med retorikk. Svarene dreier seg om at «de skal forstå hva det går ut på» og «de skal bli mer bevisste lesere og skrivere».

6.1.2 De retoriske begrepene

Fordi *hvordan* ofte henger sammen med *hvorfor*, er det relevant å spørre hva læreren ønsker at elevene skal sitte igjen med etter fullført retorikkundervisning på Vg2. Mia mener målet med retorikkundervisningen på Vg2, er å gjøre elevene bevisst når og hvordan noen forsøker å påvirke dem. Det er med andre ord ikke de retoriske begrepene som er det viktigste, men å gjennomskue hva som skjer i en diskusjon. Ifølge Ingrid er målet med retorikkundervisningen å gjøre elevene i stand til å bruke retoriske kunnskaper og ferdigheter aktivt selv, for eksempel når de skal holde presentasjoner. Det er også et mål at de skal kunne gjenkjenne hva slags type argumentasjon som brukes i ulike kontekster, for eksempel om det er åpen eller skjult argumentasjon. Astrid mener på sin side at det viktigste elevene skal lære om retorikk på Vg2 er at de skal «være bevisst hva de skal ha fram i en tekst sjøl når de skriver en argumenterende tekst. Også er det selvfølgelig å bli kjent med andres tekster også». Hun mener at retorikken skal gjøre elevene til mer bevisste lesere og skribenter. Hun mener at de viktigste begrepene elevene skal kjenne til fra retorikken er de retoriske appellformene, kairos og aptum. Hun understreker viktigheten av å kjenne til andre begreper også, som for eksempel ironi og generalisering.

På bakgrunn av dette er det grunn til å trekke følgende slutning: Det er ikke primært det retoriske begrepsapparatet lærerne ønsker at elevene skal sitte igjen med etter retorikkundervisningen. Lærerne anser det som viktigere at elevene skal ha et bevisst forhold til alle typer kommunikasjon, det være seg muntlig eller skriftlig. Dette formålet med undervisningen kan også ha en sammenheng med at læreplanen ikke i så stor grad vektlegger at elevene skal ha kjennskap til et mangfold av retoriske begreper utover de retoriske appellformene. «Å bruke kunnskap om retorikk» innebærer heller ikke nødvendigvis at en skal bruke retoriske begreper som aptum eller kairos, det handler om *overbevisning* i seg selv. Dette gjør at en som norsklærer på Vg2 Studieforbereende, kan velge å se helt bort fra de nevnte begrepene, og heller trene elevene opp i å forklare hvordan en tekst overbeviser leseren gjennom å se på argumentasjonen. Spørsmålet om hvorvidt en skal vektlegge de retoriske begrepene eller ikke, kan føre til at lærerne opplever det som «utfordrende» å legge opp retorikkundervisningen for klassene sine. Mia understreker at hun ikke leter etter de retoriske begrepene når hun leser tekstene elevene har skrevet, men ser etter om «de har skjønt det». Ingrid sier følgende:

Noen ganger kan det kanskje bli litt kunstig når man bruker de retoriske begrepene. For noen, kanskje yrkesfagelevne, så kan det oppfattes som gresk, skjønner du hva jeg mener. De ser ikke helt hensikten, skjønner ikke poenget med det vi driver med da. Hvis man prøver å bruke norske ord og uttrykk for det, så skjønner de mer hva dette går ut på.

Kanskje lærerne opplever det som noe «utfordrende» å undervise i retorikk, nettopp fordi det er vanskelig å få elevene til å forstå de retoriske begrepene? En lignende utfordring møter også Astrid på i sin klasse. I intervjuet sier Astrid at hun på daværende tidspunkt rettet skriveoppgaver i klassen sin, og at hun så at klassen måtte jobbe mer med å bruke de retoriske begrepene naturlig i tekstene sine. Astrid sier at selv om de har jobbet en del med retorikken og sett på en eksempeltekst, så har elevene en avvikende bruk av begrepene. Hun nevner uheldige formuleringer som «Her er det logos» og «logosbruken ...». På bakgrunn av dette kan det reises tvil om det er hensiktsmessig å ha som målsetting at elevene skal bruke de retoriske begrepene aktivt i tekstene sine. Mias kommentar kan sies å gjelde alle de tre informantene: «...jeg er nøye med å bruke «troverdighet» og «følelsesladd argumentasjon», altså sånn i sammenheng med pathos og ethos....når jeg vurderer...så sitter jeg ikke og leter etter de retoriske begrepene, jeg ser mer om de har forstått hva det innebærer». Det er tydelig at selve begrepsinnlæringen er underordnet den mer omfattende språklige bevisstgjøringen.

6.1.3 Argumentasjonsanalyse

Det er mye som tyder på at lærernes retorikkundervisning beveger seg i grenselandet mellom retorisk analyse og argumentasjonsanalyse. Det er imidlertid god grunn for å gjøre dette, nettopp fordi elevene ifølge læreplanen blant annet skal «forklare argumentasjon i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Informantene trekker fram begreper som åpen og skjult argumentasjon. Dette er begreper en ofte finner i en argumentasjonsanalyse. Dette gjelder også begrepene Karlsen (2015) betegner som «de argumentative fallgruvne», nemlig følelsesargumenter, stråmannsargumenter, personargumenter og autoritetsargumenter. Eide, Garthus, Græsli, Schulze og Ystad (2015) skriver at den retoriske analysen tar utgangspunkt i kommunikasjonssituasjonen og de retoriske appellformene, mens argumentasjonsanalysen fokuserer på skillet mellom åpen og skjult argumentasjon. De skriver videre at i en retorisk analyse skal en bruke det retoriske begrepsapparatet til å peke på språklige virkemidler som for eksempel kontraster og gjentakelser. Her kan det bemerkes at litterære virkemidler som for eksempel ironi og metaforer er en del av det retoriske begrepsapparatet.

Som nevnt tidligere, intervjuene med mine informanter viser at læreboka i varierende grad er styrende for hvordan lærerne velger å legge opp retorikkundervisningen. I læreboka står det følgende: «Argumentasjon brukes også i en videre betydning, som alle de metoder vi tar i bruk for å overtale eller overbevise noen, ikke bare logiske argumenter, men også språklige og retoriske virkemidler som humor, ironi, sarkasme, overdrivelser og så videre» (Dahl et al, 2014, s. 239). Andersen (1995) skriver at troper og figurer, altså virkemidler som for eksempel metafor og ironi, stammer fra retorikken. Slik kan det være grunn til hevde at blant annet de retoriske appellformene er litterære virkemidler, på lik linje med ironi og metafor.

Virkemidler som ironi og generalisering, som noen av mine informanter nevner, kan altså knyttes til sekkebetegnelsen skjult argumentasjon, og i så måte retorikkens tankegods. Dahl et al (2014) skriver at retorikken i vår tid beskriver mangfoldet av virkemidler vi anvender når vi påvirker noen, både åpen og skjult argumentasjon. I så måte er det grunn til å hevde følgende: For det første kan det ikke trekkes noen skarp linje mellom argumentasjonsanalyse og retorisk analyse. Begge deler dreier seg om argumentasjon. For det andre er ikke anvendelse av de retoriske begrepene en forutsetning for å forklare argumentasjonen i sakprosaetekster. Når elevene skal forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk, er det, som lærerne også nevner, ikke en forutsetning å kaste rundt seg med de greske og latinske retoriske begrepene. Retorikken handler om *overbevisning*, noe som skaper et sterkt bindeledd mellom retorikk og argumentasjon i seg selv. Dette gjør også at argumentasjonsanalyse og retorisk analyse vanskelig lar seg skille fra hverandre.

6.1.4 Danning

Som nevnt i denne avhandlingens teori- og forskningskapittel, var retorikken allerede før vår tidsregning et dannelsesprogram, som omfattet litteraturen som ble ansett som en uuttømmelig kilde til kunnskap, lærdom og moral (Bakken & Bliksrud, 2012). Dannelsesprogrammet, som også bla kalt *paideia*, la vekt på utviklingen av personlige dyder, der målet var å forme de unge på den måten at de kunne bli nyttige samfunnsborgere, og at de således kunne fungere optimalt i den greske bystaten. Helt fram til 1700-tallet fastholdt retorikken sin posisjon som et sentralt dannelsesfag i skolen. Når retorikken fikk fornyet interesse med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, er det grunn til å tro at dette skjedde i

tråd med den historiske tradisjonen der retorikk som undervisningstema gjennom mange generasjoner har vist sitt potensial som dannelsesfag i skolen.

Denne analysen har vist at lærernes retorikkundervisning støtter opp under skolens dannelsingsoppdrag. Bakgrunnen for dette er i all hovedsak to forhold: For det første kan danning knyttes til hvordan lærerne legger opp retorikkundervisningen. Som nevnt tidligere kan skolens dannelsingsoppdrag knyttes til skolens demokratiske prosjekt. Aase (2005b) skriver følgende: «Dannelsingsoppdraget er i stor grad knyttet til ønsket om å skape kunnskapsrike samfunnsmedlemmer som kan være aktive deltakere i kulturen. Dette er med andre ord et demokratisk prosjekt» (s. 17). Både Mia og Ingrid valgte å knytte retorikkundervisningen til årets stortingsvalg. Begge to valgte en kronikk de ønsket skulle skape engasjement i timene, og bidra til diskusjon. Ingrid valgte i likhet med Mia en kronikk som omhandlet hvordan en skulle overbevise noen om å bruke stemmeretten sin. Det å legge opp til diskusjon og samtale rundt et samfunnsaktuelt tema, som jo stortingsvalg og stemmerett er, kan bidra til å danne elevene på den måten Aase gjør rede for. Astrid er likeledes opptatt av retorikken skal bidra til at elevene blir mer bevisste skribenter og lesere, noe som også gjør at elevene blir bedre rustet til å være aktive medborgere i samfunnet. Med utgangspunkt i retorikkens tankegods blir elevene i stand til å forholde seg kritisk til temaer som angår dem i deres egen samtid. Terill (2014) hevder, som tidligere nevnt, at retorisk kritikk er helt essensielt i arbeidet med å forme aktive medborgere, og selvstendige og kritiske mennesker. På denne måten kan vi si at undervisning i retorikk i seg selv støtter opp under skolens dannelsingsoppdrag.

Til tross for at to av informantene velger å knytte retorikkundervisningen til stortingsvalget, er det stor forskjell mellom lærerne når det gjelder tilnærminger til retorikk som tema i undervisningen. Disse forskjellene illustrerer retorikkens kompleksitet. Som nevnt tidligere kommer retorikken til uttrykk over alt der språket brukes, i blogger og doktoravhandlinger, på Twitter og i nyhetsartikler, i romaner og i statistiske oversikter. Tekstene som lærerne i mitt utvalg velger til retorikkundervisningen er blant annet TV-serier, reklame, reklamefilm og en kronikk fra Aftenpostens ungdomsspalte *Si; D*. Aase (2005a) skriver følgende: «Tekstfaget norsk favner over tekster i vid forstand, muntlige, skriftlige og multimodale...Elevene skal utvikle en tekstkompetanse som gjør dem i stand til å være deltaker i tekstkulturen...» (s. 70). Dette betyr at tekstbredden lærerne opererer med i retorikkundervisningen, er med på å gjøre elevene i stand til å utvikle en vid tekstkompetanse som gjør dem til kompetente deltagere i samfunnets tekstkultur.

Dette betyr imidlertid ikke at mine informanter ikke med fordel kan trekke inn andre typer tekster til retorikkundervisningen. Kjeldsen (2014) opererer som nevnt med et vidt retorikkbegrep. Retorikken må i så måte betraktes som noe svært sammensatt. Johannesen (1987) hevder at retorikken inkluderer å lytte, å skrive og å samtale, og mener blant annet at en fotballkamp er mer retorisk enn et samtidsdrama av Henrik Ibsen. Dette betyr at bloggtekster er like «fruktbare» som kåserier og essays. Rettberg (2010, s. 194) skriver at SMS-er er en teksttype elevene med fordel kan studere og diskutere i sakprosaundervisningen. Rettberg hevder at dette er en kommunikasjonsform elevene har god kjennskap til, men som de ikke har noen erfaring i å vurdere kritisk og analytisk. Å være aktive medborgere i dagens samfunn innebærer på sett og vis å kommunisere på ulike digitale arenaer. Rettberg (2010) hevder at å arbeide med denne typen tekster er med på å bidra til kritisk refleksjon rundt en sjanger de er godt kjent med. Didaktisk teori på retorikkens område oppfordrer altså til å gjøre tekstmeldinger til gjenstand for retorisk analyse. Det kan dreie seg om tekstmeldinger som forsøker å overbevise foreldre om verdien av å være ute med venner eller argumentasjon for å slippe å være med på noe foreldrene har lagt opp til. Ulike nettfora er også en rik kilde for studier av retorisk argumentasjon.

Til tross for at ingen av mine informanter har brukt denne type tekster i retorikkundervisningen, er det tydelig at mine funn kan dra tråder til skolens dannelsingsoppdrag. Undervisningsopplegget og tekstene lærerne velger til retorikkundervisningen, støtter opp under viktige prinsipper for at elevene skal bli aktive medborgere: Å gjøre elevene bevisst på hvordan reklame er med på å påvirke mottakeren, å bevisstgjøre elevene rundt hvilke argumenter de kan bruke i ulike sammenhenger, å se retorikken i sammenheng med stortingsvalg og lese tekster med aktuell tematikk, samtidig som at det er lagt opp til muntlig diskusjon.

Et annet aspekt som kan støtte opp under påstanden om at mine informanternes retorikkundervisning er med på å danne elevene, er deres intensjon med arbeidet med de legger ned. Mia mener blant annet at målet med retorikkundervisningen er å gjøre elevene i stand til å avsløre når noen for eksempel bruker hersketeknikk, og Ingrid mener det viktigste er at elevene kan bruke retorikk aktivt selv i tillegg til at de skal kunne «avkle» andre. Det handler på denne måten om å bevisstgjøre elevene på når det er snakk om *overtalelse*, og ikke nødvendigvis *overbevisning*. Andersen (1995) mener som nevnt at ordet overtale ofte har negative overtoner. Kanskje nettopp dette er lærernes mål med retorikkundervisningen – å gjøre elevene i stand til å forstå når andre forsøker «å trille dem rundt lillefingeren». Dette

er i så måte med på å støtte opp om skolens dannelsesoppdrag – en forutsetning for å bli en aktiv medborger og bli nyttige samfunnsborgere etter endt opplæring, er ikke nødvendigvis bare å bli i stand til å kommunisere skriftlig og muntlig, men også avsløre de som har «skumle hensikter».

6.2 Lærernes valg av tekster

6.2.1 Sakprosaetekster = samtidstekster?

Det handler altså om hvilke *sakprosaetekster* lærerne velger til retorikkundervisningen. Et sentralt funn i min studie er at lærerne bruker samtidstekster i retorikkundervisningen. Men er det kun samtidstekster som går under kategorien *sakprosaetekster*? Dette er neppe intensjonen bak sidestillingen av sakprosa og skjønnlitteratur i Kunnskapsløftet av 2006.

Læreplanen gir ingen konkrete opplysninger om hvilke tekster elevene skal bli presentert for. Det blir imidlertid gitt noen generelle retningslinjer om at visse historiske perioder og temaområder skal vektlegges (Bakken, 2010). Dette betyr at den enkelte lærer står fritt til å plukke ut de tekstene elevene skal lese i norskundervisningen, noe som gjelder både skjønnlitteraturen og sakprosalitteraturen.

Sakprosaetekstene som lærerne valgte til retorikkundervisningen, var blant annet kronikker og reklame. En skal være varsom med å påstå at lærerne syntes det var vanskelig å velge tekster til retorikkundervisningen, men Bakken (2010) skriver blant annet at lærerne har langt bedre forutsetninger for å lage et skjønnlitterært utvalg enn for å plukke ut sakprosaetekster til undervisningen. Dette er på bakgrunn av at norskfaget har vært dominert av skjønnlitteraturen i en lang periode, men at Kunnskapsløftet 2006 representerer en sidestilling av de to hovedgreinene innenfor litteraturen. Kanskje tekstene lærerne valgte til retorikkundervisningen, for ikke å si lærernes avhengighet av læreboka, gjenspeiler lærernes forhold til sakprosaetekster generelt, nemlig at sakprosa så vel som retorikk bare har vært en marginal del av deres utdanning.

Bakken (2010) hevder altså at sakprosaen tidligere har hatt en marginal posisjon i norskfaget, og at det først og fremst er sjangrer som essay og kåseri, samt enkelte taler, artikler og brev, som har fått innpass i undervisningen. Han skriver også at reklametekster har fått en viss posisjon i nyere tid. Dette er i tråd med det mine informanter forteller meg.

Både Astrid og Ingrid har knyttet retorikkens tankegods, der hovedelementet er å studere hvordan en tekst i vid forstand overbeviser, til sammensatte tekster, nærmere bestemt reklamen «Kjøp en pose Toro tomatsuppe, og en krone går til UNICEF» og reklamefilmen fra Forsvaret. Til tross for at den retoriske analysen som blant annet elevene til Mia har skrevet, ikke tar utgangspunkt i en sammensatt tekst, er det vanlig at retorikken knyttes til analyse av sammensatte tekster. Dette er kanskje med god grunn, siden reklametekster nettopp har som mål å påvirke, og på sett å vis overtale, mottakerne til å kjøpe et produkt.

Som nevnt innledningsvis, skriver Bakken (2010) at læreplanen i liten grad forteller noe om hvilke tekster norsklærerne skal velge til undervisningen, men at den likevel legger klare føringer gjennom sine begrunnelser for hvorfor elevene skal lese sakprosa i skolen. Disse begrunnelsene kan vi finne i fagplanen, nærmere bestemt der det gjøres rede for formålet med norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013):

I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger. De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier.... Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.

Bakken (2010) summerer dette opp på følgende måte: For det første skal elevene lese sakprosa for å få innblikk i den norske kulturarven. Bakken hevder at dette utvalget bør inkludere tekster av sentrale sakprosaforfattere som Holberg og Vinje, og sakprosaetekster generelt som framstår som særlig viktige for norsk kulturhistorie. For det andre skal elevene lese sakprosa for å bli bedre til å skrive sakprosa. Dette betyr at når lærerne skal velge tekster til norskundervisningen, og retorikkundervisningen i så måte, må de slutte seg til to kriterier: De må plukke ut tekster fra ulike perioder i norsk kulturhistorie, og tekster som kan fungere som forbilder for elevenes skriving (Bakken, 2010). Bakken (2010) hevder imidlertid at dette er to kriterier som vanskelig kan la seg forene, nettopp fordi eldre tekster kun indirekte kan fungere som forbilder for elevenes skriving i dag. Astrid vurderte blant annet å trekke inn essays fra renessansen og barokken inn i arbeidet med retorikken. Om hun hadde gjort dette,

ville hun valgt tekster fra norsk kulturhistorie, men tekstenes stiltone og oppbygning ville etter alt å dømme ikke være så relevant for elevene å benytte seg i egen skriving.

Det er ikke grunnlag for å si at mine informanter *ikke* velger historiske sakprosaetekster til norskundervisningen, nettopp fordi jeg kun har fokusert på hvordan de bruker retorikken i arbeidet med sakprosaetekstene. Det kan derfor tenkes at lærerne ellers velger eldre tekster til norskundervisningen, som når de jobber med renessansen, barokken, opplysningstida eller språkhistorien, uten at de velger å gjøre dette i forbindelse med retorikkopplæringen. Det er imidlertid et sentralt funn at sistnevnte kriterium, nemlig at sakprosaetekstene som velges skal gi elevene tips til egen skriving, ser ut til å ha blitt avgjørende for lærernes valg av tekster til retorikkundervisningen. Bakken (2010) skriver at tekstene som velges i denne kategorien skal fungere som forbilder for egen skriving, altså at de skal eksemplifisere ulike skrivemåter og sjangrer som elevene skal lære seg å beherske. Han begrunner det med at disse tekstene bør primært hentes fra elevenes egen samtid, nettopp fordi elevene skal få møte forbilder som ligger nærmest mulig de tekstene som de selv skal skrive – både i og utenfor skolen. Men betyr dette at en ikke kan lære å skrive essays ved å lese Vinjes tekster?

6.2.2 Retorikk i arbeidet med eldre tekster

Det er mye som taler for at retorikken kan trekkes inn i arbeid med eldre tekster. Som nevnt tidligere i avhandlingen, så hevder Mral, Gelang and Bröms (2016) at retorikken med fordel kan knyttes til arbeidet med skriftlig analyse av tekster. De skriver blant annet at det er nyttig å bruke retorikken for å «förstå hur texter som är avsedda att övertyga är uppbyggda, men också hur de fungerar i samhället» (s. 44). Dette betyr at retorikk kan være til hjelp når en skal planlegge og skrive en argumenterende tekst, samtidig som den kan være til hjelp når en studerer tekster retrospektivt. I en analyse av en eldre tekst, kan en finne ut mer om hva slags argumentasjon som måtte til for at tekster skulle «fungere i samhället» i tidligere tider. I et retorisk perspektiv er det nær forbindelse mellom argumentasjon og samfunnsforhold. Ved å analysere argumentasjonen, kan en finne ut mer om det samfunnet argumentasjonen skulle virke i. Retorikken kan dessuten hjelpe oss til blant annet å strukturere argumenter inn i avsnitt, med andre ord å kategorisere informasjon.

I lys av dette er det grunn til hevde at retorikken både kan og bør flettes inn i arbeidet med eldre tekster. La oss se litt nærmere på kompetansemålene for Vg2 Studieforbereidende. I tillegg til kompetansemålene der retorikk er nevnt eksplisitt, står det blant annet at elevene

skal kunne «lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer», «lese og analysere noen tekster på svensk og dansk», «skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål», «gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk på 1800-tallet», «beskrive hvordan ulike forestillinger om det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster» og «lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Selv om retorikk ikke er nevnt eksplisitt i disse kompetansemålene, kan det likevel være hensiktsmessig å trekke inn retorikken.

Mine informanter hadde en egen «retorikkdel» der alt fokus lå på retorisk analyse, de retoriske appellformene osv. Fordi retorikken kan trekkes inn i flere av kompetansemålene for Vg2, så kan det være fordelaktig å *flette* inn retorikken i arbeidet med kritisk lesing av *både* eldre tekster og samtidstekster, samtidig som at elevene kan skrive ulike typer tekster som er tuftet på retorikkens tankegodt. Ved for eksempel å gjøre en retorisk analyse av «Om vort Skriftsprog» av Ivar Aasen (1836), får en noen perspektiver på norsk språkdebatt og språkpolitikk på 1800-tallet. Ved å lese «Bjørnstjerne Bjørnson i hans hjem» av Amalie Skram, kan en lære mye både av og om Bjørnson i tillegg til å lære en hel del om interiører på 1800-tallet. Det samme gjelder «Paa Fesjaa» av Aasmund Olavsson Vinje (*Blandkorn*, 1867). En retorisk analyse av Vinjes essay kan bidra til at elevene etablerer en økt forståelse av hvordan en kan trenge igjennom en eldre tekst, som tilsynelatende dreier seg om noe så trivielt som mennesker og dyr. Dessuten er teksten svært ironisk, og den er kanskje lettere å forstå hvis en studerer den gjennom «retorikkens brilleglass». Poenget er som følger: Lærernes utvalg av sakprosaetekster til undervisningen, skal imøtekomme begge kriterier i læreplanen, nemlig at tekstene blir plukket fra ulike perioder i norsk kulturhistorie, og at tekstene kan fungere som forbilder for elevenes egen skriving. Tekstene mine informanter velger til retoriikkundervisningen høsten 2017, som stod i sentrum for denne undersøkelsen, har imidlertid lite med norsk kulturarv å gjøre.

Dette henger trolig sammen med at verken sakprosa sjangeren eller retorikk var en del av utdanningen til mine informanter. I min egen utdanning stod imidlertid en retorisk tilnærming til eldre og nyere sakprosaetekster sentralt. På denne bakgrunn framstår tekstutvalget til mine informanter som noe ensidig samtidsorientert i forhold til læreplanens

kompetansemål. Fraværet av historiske tekster og grunnene til dette fraværet hos mine informanter utgjør dermed også et forskningsfunn jeg vil legge vekt på.

6.3 Lærernes tanker om og holdninger til retorikk

Retorikken er viktig. Dette er samtlige av mine informanter enige om. Til tross for at informantene sier at retorikk er viktig, kan en kanskje ane en underliggende «frustrasjon» knyttet til temaet. Med tanke på at ingen av informantene hadde om retorikk i utdanningen sin, strevde de noe i starten. Mia leste seg opp på området selv, i tillegg til å ta noen kurs. Ingrid var på et retorikkurs i Roma, men hun mente at det hadde i liten grad overføringsverdi til klasserommet, da fokuset i all hovedsak lå på retorikkens historie. Hun sier det foreligger få konkrete undervisningsopplegg som hun kan dra nytte av i retorikkundervisningen. Astrid sier også at hun syntes det var noe vanskelig å starten, fordi hun måtte tenke på en litt annen måte. Lærerne støtter seg dessuten til læreboka, når de skal avgjøre hva elevene skal ha kjennskap til når det gjelder retorikk. Mia tolker kompetansemålene knyttet til retorikk i læreplanen dit hen at de retoriske begrepene har blitt tona ned, men at *hun har valgt* å bevare dem, på bakgrunn av at hun har blitt tryggere på området. Hun sier imidlertid at hun ikke leter etter de retoriske begrepene når hun vurderer elevtekstene; Hun vil se etter om de har skjønt det. Astrid forteller at hun ser i skriveoppgavene til elevene at det er vanskelig å få de retoriske begrepene ubesværet inn i tekstene. Når jeg spør Ingrid om hvilke retoriske begreper hun ønsker at elevene skal kunne, svarer hun følgende:

Jo, vi jobba med, de må liksom nevne, hvis jeg skal si hvilke begreper jeg vil de skal ha med, så er det kairos, altså hva er kommunikasjonssituasjon, og si noe om det, de retoriske appellformene, altså ethos, logos og pathos. Når vi kommer til argumentasjon så er det ofte logos, om det er åpen eller skjult argumentasjon, hva slags type eventuelt, eller hvordan de kommer til uttrykk. Eller så er det aptum, er et begrep jeg ofte, ja, de må ha med. Ellers forventer jeg ikke så mye mer utover det. Og det er litt sånn vanskelig å vite, jeg vet noen norsklærere tar for seg en haug med begreper, andre gjør det ikke. Hvor dypt inn i dette her skal vi gå? Det synes jeg er litt vanskelig å vurdere, har ikke hatt noe om det i utdanninga sjøl, tar utgangspunkt i læreboka, og de begrepene som brukes der. Men vet ikke om det kreves så veldig mye mer heller. I forhold til om de skal opp til eksamen.

La meg gjenta: «Ellers forventer jeg ikke så mye mer utover det. Og det er litt sånn vanskelig å vite, jeg vet noen norsklærere tar for seg en haug med begreper, andre gjør det ikke. Hvor dypt inn i dette skal vi gå?». Som nevnt tidligere, har ikke lærerne noen intensjon om at elevene skal kjenne til flere retoriske begreper enn de retoriske appellformene, kairos og aptum. Lærerne sier dessuten at målet med retorikkundervisningen heller ikke er begrepene i

seg selv. Dette kan kanskje ha en sammenheng med ordlyden i kompetansemålet som sier at elevene skal kunne «forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke [*kunnskap om retorikk*]» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Men det kan også henge sammen med, som Ingrid jo nevner, at fordi det er et tema lærerne ikke har hatt om i utdanningen sin, så er det vanskelig å vite hva en skal vektlegge. Dette fører til individuelle forskjeller i både planleggingen og gjennomføringen av retorikkundervisningen.

Det viktigste er altså at elevene skal «forstå» hva retorikk går ut på, og ikke nødvendigvis kunne begrepene. Men da er det betimelig å spørre seg om innføringen av retorikken i Kunnskapsløftet 2006 har bidratt til noe nytt i norskundervisningen. Argumentasjonsanalyse, og for ikke å si språkbruksanalyse, var en del av norskfaget også før innføringen av Kunnskapsløftet. Det er kanskje de greske og latinske retoriske begrepene som er «nytt»? For Astrid som har jobbet som lærer i 32 år, vil jeg tro overgangen til de retoriske termene var større, sammenlignet med Ingrid og Mia som har jobbet i videregående skole i 11 år og som på denne måten har forholdt seg til Kunnskapsløftet hele veien. Astrid forteller under intervjuet at hun syntes det var vanskelig i begynnelsen. Hun sier dessuten det er fortsatt vanskelig å få elevene til å bruke eksempelvis de retoriske appellformene på en smidig måte i tekstene. Lærere som har jobbet som norsklærere i mange år opplever kanskje innføringen av retorikk som noe tyngende og kanskje «jålete». De har jo også tidligere arbeidet med dette. Da het det argumentasjonsanalyse, mens det nå heter retorikk og er knyttet til en rekke fremmede latinske og greske begreper.

For å oppsummere kort: Mine informanter forteller at de synes retorikken er viktig, og de har et tydelig mål med undervisningen. Til tross for dette kan fraværet av studier i retorikk og sakprosa sjangeren i lærernes utdanning, den tilsynelatende mangelen på konkrete undervisningsopplegg og uvissheten knyttet til hvor mye de retoriske begrepene skal vektlegges, ha innvirkning på lærernes *opplevelse* av å undervise i retorikk. Jeg synes å kunne spore en viss gjennomgående usikkerhet i lærernes forhold til retorikk samtidig som lærerne gir sin fulle tilslutning til retorikk som undervisningstema. Hvis mitt utvalg av informanter er representativt for en større gruppe lærere, ligger det godt til rette for en satsing på etterutdanning i retorikk. En slik etterutdanning bør imidlertid baseres på en nærmere kunnskap om lærernes behov. Det er nettopp slik kunnskap min avhandling har tatt sikte på å bringe til veie.

7. AVSLUTNING

Denne avhandlingen tar mål av seg å besvare følgende problemstilling.

Hvordan underviser tre norsklærere i retorikk ved to videregående skoler i Oppland?

For å besvare problemstillingen har jeg jobbet ut ifra tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet er som følger: *Hvordan underviser lærerne i retorikk?* Mine tre informanternes retorikkundervisning viser at de har tenkt ulikt i både planlegging og gjennomføring. Mia kjørte et tverrfaglig opplegg med samfunnsfag, der elevene skrev en retorisk analyse av en kronikk. Ingrid og Astrid valgte å trekke inn andre momenter og teksttyper i sin retorikkundervisning, deriblant sammensatte tekster. Felles for lærernes retorikkundervisning er imidlertid at den støtter opp om skolens dannelsesoppdrag. Dessuten er det grunnlag for å hevde at lærerne viser en dreining mot den retoriske analysen i sine opplegg. Siden lærerne ikke fokuserer så mye på de retoriske begrepene, ligner tekstene elevene skriver mer på argumentasjonsanalyse.

Det andre forskningsspørsmålet er som følger: *Hvilke tekster velger lærerne til retorikkundervisningen?* Mia valgte en kronikk om stemmerett til sin retorikkundervisning. Ingrid valgte også en kronikk om stemmerett, men tok i tillegg for seg reklamefilm og en tekst av Christine Uri om språklig påvirkning, som står i elevenes lærebok. Astrid brukte på sin side multimodale tekster, som TV-serie (elevene valgte selv) og TV-reklame, i tillegg til at de leste et eksempel på en retorisk analyse i læreboka. Felles for alle informantene er at de valgte samtidstekster til retorikkundervisningen. Valg av sakprosaetekster til undervisningen bør ifølge læreplanen foretas på bakgrunn av to kriterier: De bør velge tekster fra ulike perioder i norsk kulturhistorie, og tekster som kan fungere som forbilder for elevenes skriving (Bakken, 2010). Lærerne har i størst grad valgt ut tekster til retorikkundervisningen som kan fungere som forbilder for elevenes skriving, siden tekstene tar opp aktuelle temaer elevene kan kjenne seg igjen i. Dette kan være et resultat av at læreboka legger opp til at lærerne knytter retorikken til arbeidet med samtidstekster. Faktum er uansett at det er lite som vitner om «norsk kulturhistorie» i tekstene lærerne har valgt til retorikkundervisningen, selv om det er mye som taler for at arbeidet med retorikk i forbindelse med eldre tekster også kan være hensiktsmessig.

Det tredje forskningsspørsmålet er som følger: *Hva er lærernes tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema?* Alle de tre informantene anser retorikk som et viktig undervisningstema og ser verdien av at elevene skal ha opplæring i det. Lærerne uttrykte blant annet at retorikken bidrar positivt til elevenes lese- og skriveopplæring, samtidig som elevene blir bedre rustet til å avsløre språklig manipulasjon. De fortalte også at retorikk var utfordrende i starten, men at de med tid og erfaring har blitt tryggere på temaet. Selv om lærerne er enige i hvilke retoriske begreper elevene skal presenteres for, hersker det usikkerhet knyttet til i hvilken grad de skal vektlegges i retorikkundervisningen.

7.1 Videre forskning

Min avhandling har belyst hvordan lærerne underviser i retorikk, hvilke tekster de velger, og deres tanker om og holdninger til retorikk som undervisningstema. Dette betyr imidlertid ikke at området er ferdig utforsket. Denne avhandlingen må betraktes som en invitasjon til videre forskning. Her kommer noen forslag til veien videre:

For det første trengs det flere informanter som forteller om hvordan de underviser i retorikk. Jeg har et relativt begrenset antall informanter. Dette gjør det vanskelig å generalisere funnene jeg har kommet fram til. Den videre forskning bør på denne måten favne om lærere fra ulike deler av landet, både menn og kvinner og erfarne og nyutdannede. På denne måten kan en etablere et klarere bilde av hvordan lærerne legger opp retorikkundervisningen, hvilke tekster de velger, og ikke minst hva de synes om retorikk som undervisningstema.

For det andre kan det være aktuelt å observere lærernes retorikkundervisning, og ikke minst vurdere effekten av retorikkundervisningen. På denne måten kan en avdekke hvordan lærerne faktisk underviser. Dette kan også være med på å avkrefte, bekrefte, modifisere og nyansere det som kommer fram under intervjuene. Effekten av retorikkundervisningen kan vurderes i form av å vurdere elevarbeid, eller å intervjuet et representativt utvalg av elevene.

For det tredje bør forskningen vie mer oppmerksomhet til de didaktiske og metodiske sidene ved retorikk som tema i norskfaget. I disse tider jobbes det med kjerneelementer i norskfaget, og dette skal på sikt munne ut i en ny læreplan. I den forbindelse skrev lektor ved Mysen videregående skole, Geir Olav Kinn, artikkelen «Hva skal ut?», publisert i Lektorbladet. Kinn skriver om tre elementer han ønsker skal bli fjernet fra norskfaget, deriblant retorikk. Han skriver blant annet: «Det som tidligere ble kalt «språkbruksanalyse»

har nå siden Kunnskapsløftet fått nye fjær og blitt tilført latinske og greske «aptum», «kairos», «ethos» og «Som eksamenssensor vil jeg si at skrekken er besvarelser stinne av slike ord, mer og mindre forstått og ofte brukt på underlig vis» (Kinn, 2017, s. 17). Det er tydelig at Kinn misliker innføringen av retorikk som tema i norskundervisningen, og underbygger dette med at det ikke tilfører noe nytt til faget:

Jeg kan ikke se at innføringen av retorikkens gamle vokabular har tilført noe vesentlig nytt. Vi gjorde egentlig det samme med språkbruksanalysen tidligere, med den fordel at begrepene var norske og på den måten mer gjennomskuelige for elevene. Innføringen i denne tankegangen går vesentlig lettere enn dagens retoriske analyse. En annen fordel med språkbruksanalysen er at den lettere lar seg innpasse i forbindelse med annen tekstanalyse, for eksempel av dikt og noveller. Den lar seg også bedre kombinere med en form for argumentasjonsanalyse, som nå har en litt uklar posisjon i forhold til den retoriske analysen. (2017, s. 17)

Den underliggende frustrasjonen, eller skepsisen for den del, kan bunne i lærernes usikkerhet knyttet til hva som skal vektlegges innenfor det store og mangfoldige feltet som kalles retorikk. Som nevnt tidligere, vil satsing på etterutdanning for lærere bidra med økt kompetanse på området. Slik kan lærerne få økt kunnskap om hva de skal vektlegge i retorikkundervisningen, som for eksempel hvilke retoriske begreper elevene bør og skal bli presentert for. Dette kan gjøre lærerne tryggere på de valgene de tar. Mine informanter er enige om at retorikk er viktig. Det er imidlertid en utfordring for dem at det ikke foreligger en felles forståelse av hva elevene skal lære om retorikk.

Litteraturliste

- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2009). *Jacob Rosted*. I *Norsk biografisk leksikon*. Hentet 10.september 2018 fra https://nbl.snl.no/Jacob_Rosted.
- Aase, L. (2005a). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 163-179). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Barthes, R. & Stene-Johansen, K. (1998). *Retorikken : en moderne innføring i den gamle retoriske kunst*. Oslo: Spartacus.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2010). Hvordan velge tekster til sakprosaanon. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 19-25). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. & Blikrud, L. (2012). Retorikk. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: en innføring* (s. 110-131). Oslo: Pax forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London: Routledge.
- Condit, C. M. (2014). How should our rhetoric make us feel? . I J. A. Kuypers (Red.), *Purpose, practice, and pedagogy in rhetorical criticism* (s. 39-52). Plymouth Lexington Books.
- Dahl, B. H., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A. & Zandjani, C. (2014). *Grip teksten: Norsk Vg2 Studieforberevende utdanningsprogram* Oslo: Aschehoug.
- Dahlum, S. (2015). Validitet. I *Store norske leksikon*. Hentet 25.oktober 2017 fra <https://snl.no/validitet>

-
- Eide, O., Garthus, K. M. K., Græsli, B. H., Schulze, A.-M. & Ystad, R. H. (2015). *Intertekst: Norsk Vg3 Studieforbereidende utdanningsprogram*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, T. (2015). *Retorisk leksikon*. Oslo: Spartacus, Scandinavian Academic Press.
- Fafner, J. (1977). *Retorik : klassisk og moderne : indføring i nogle grundbegreber*. København: Akademisk Forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2010). Sakprosalesing i skolen. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grue, J. (2018). Topos. I *Store norske leksikon*. Hentet 16.april 2018 fra <https://snl.no/topos>
- Johannesen, G. (1987). *Rhetorica Norvegica* (Vol. 35). Oslo: Cappelen.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannesson, K. (2013). *Retorik: eller konsten att övertyga*. Stockholm: Norstedts.
- Karlsen, G. (2015). *Språk og argumentasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kinn, G. O. (2017). Hva skal ut? . *Lektorbladet* 16(2), 16-18.
- Kjeldsen, J. E. (2014). *Hva er retorikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldsen, J. (2015). *Retorikk i vår tid : en innføring i moderne retorisk teori* (5. utg.). Oslo: Spartacus, Scandinavian Academic Press.
- Kristiansen, H.-I. (2005). *Liten handbok i retorikk*. Oslo: Retorikkakademiet.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McGeough, R. E. (2014). Endless talk: the purpose, practice, and pedagogy of the rhetorical conversation I J. A. Kuypers (Red.), *Purpose, practice, and pedagogy in rhetorical criticism* (s. 97-108). Plymouth: Lexington Books.
- Mral, B., Gelang, M. & Bröms, E. (2016). *Kritisk retorikanalys - text bild actio - .Ödåkra* Retorikforlaget.
- NTB. (2018). Retorikk-ekspert mener Listhaugs «terrorist-anklage» er dypt problematisk. Hentet 13.mars 2018 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/ddbEdw/Retorikk-ekspert-mener-Listhaugs-terrorist-anklage-er-dypt-problematisk>

- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rettberg, J. W. (2010). Digitale tekster: blogging, Wikipedia og SMS. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 185-194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosted, J., Børdahl, A. O. & Kristiansen, H.-I. (2007). *Forsøg til en retorik* (3. utg.). Oslo: Forlag 1.
- Skogvold, A. S. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring: Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag. Nordlandsforskning (NF-rapport nr. 2, 2008)*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/delrapport_1_nordforsk.pdf?epslanguage=no
- Terrill, R. E. (2014). Rhetorical criticism and citizenship education IJ. A. Kuypers (Red.), *Purpose, practice, and pedagogy in rhetorical criticism* (s. 163-176). Plymouth Lexington Books.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trøhaugen, L.-A. (2011). *Retorikk som pedagogikk : å lykkes som lærer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, S. (2016). Reliabilitet. I *Store norske leksikon*. Hentet 25.oktober 2017 fra <https://snl.no/reliabilitet>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

8. VEDLEGG

8.1 Vedlegg 1: Forespørsel om deltagelse i prosjektet

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

”Retorikk i skolen – hvorfor og hvordan. En undersøkelse av tre norsklæreres retorikkundervisning ved to videregående skoler i Oppland”

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en mastergradsstudie ved Høgskolen i Innlandet. Formålet med studiet er å undersøke hvordan et utvalg norsklærere underviser i retorikk ved to videregående skoler i Oppland. Du forespørres om deltagelse i prosjektet fordi du underviser i norsk på Vg2 studieforberedende, og fordi du har gitt positivt svar på min tidligere henvendelse.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Deltagelse i studiet innebærer et intervju på ca. 30 minutter. Flesteparten av spørsmålene i intervjuet vil omhandle dine holdninger knyttet til retorikkundervisning. Noen spørsmål vil også omhandle din yrkes- og utdanningsbakgrunn. Intervjuet vil bli tatt opp og lagret som lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. Intervjuet vil bli tatt opp på mobiltelefon, og overført til privat datamaskin. Navneliste lagres atskilt fra lydopptakene. Personopplysningene vil bli anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.17. Personopplysninger vil bli anonymisert underveis. Ved prosjektets slutt vil lydopptak og andre personidentifiserende opplysninger bli slettet. Alle personidentifiserende data oppbevares kryptert på høgskolens servere.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kent Are Klætne Nettum (mobil: 95 21 59 00 / e-post: kentare-nettum@hotmail.com) eller veileder Eva-Marie Syversen (mobil: 95 43 61 68 /e-post: eva.syversen@inn.no)

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

Samtykke til deltagelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærerne

Til informanten

Tusen takk for at du setter av tid til meg og mitt masterprosjekt!

I det som følger vil jeg presentere noen spørsmål som antyder hva jeg kommer til å trekke frem i intervjuet. Dette betyr at du har mulighet til å forberede deg litt på forhånd og reflektere over din retorikkundervisning, og retorikkens plass i skolen. Det er naturligvis ikke et krav at du forbereder deg.

Noen forberedende spørsmål for intervjuet:

- Kan du fortelle litt om din yrkesbakgrunn? Hvor lenge har du jobba som lærer?
- Du har gjennomført retorikkundervisning i klassen din. Hvordan tenkte du i planleggingen? Hvordan la du det opp? Hvilke tekster velger du til bruk i retorikkundervisningen på Vg2?
- Hva slags holdninger har du til det å undervise i retorikk, og da i særlig grad på Vg2?

Jeg gleder meg til å lære mer om din undervisning i retorikk, og ikke minst dine tanker om retorikken som undervisningsemne.

Ta mer enn gjerne kontakt dersom det skulle være noen uklarheter eller spørsmål, eller for mer utfyllende informasjon.

Med vennlig hilsen

Kent Are Klætne Nettum

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Hva heter du?

Hva er din utdanningsbakgrunn?

Hvor mange år har du jobba som lærer?

Har du hatt om retorikk i utdanningen din? Har dette påvirket hvordan du velger å planlegge og gjennomføre retorikkundervisningen?

Om informantens tanker om retorikken

- 1) Med Kunnskapsløftet kommer retorikken eksplisitt til uttrykk i kompetansemålene for både Vg1, Vg2 og Vg3 Studieforbereende. Hva synes du om dette sterke fokuset på retorikk i læreplanen?
- 2) Vi snakker ofte om skolens danningsoppdrag. Kan retorikken ha en nytte- og danningsverdi i norskundervisningen?

Om klassen

- 1) Kan du fortelle litt om klassen din? Hvilket faglig nivå er elevene dine på i norsk?
- 2) Hva slags undervisningsmetode opplever du fungerer godt i klassen?

Om undervisningsopplegget og informantens retorikkundervisning

- 1) Har klassen din arbeidet med retorikk tidligere? Hva slags forkunnskaper har elevene dine fra Vg1?
- 2) Hvordan tolket du kompetansemålene knyttet til retorikk i læreplanen? Altså: Hvordan tenkte du i planleggingen?
 - a. Hvordan brukte du retorikk i arbeid med sakprosaetekster?
 - i. Hva slags sakprosaetekster valgte du? Hvorfor?
 - b. Hvordan arbeidet du med retorikk i muntlige vurderingssituasjoner?
- 3) I år er det stortingsvalg. Er dette en avgjørende faktor for hvorfor du valgte å gjennomføre det undervisningsopplegget du gjorde? Hvordan ville du lagt opp retorikkundervisningen om det ikke hadde vært valg?
- 4) Skal dere jobbe mer med retorikk senere på Vg2?
- 5) Hva synes du er det viktigste at elevene skal lære om retorikk på Vg2?

Er det noe mer du ønsker å legge til om dine tanker om retorikk eller undervisningsopplegget du gjennomførte, som du ikke har fått sagt?

8.4 Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD



Eva-Marie Syversen

2418 ELVERUM

Vår dato: 18.09.2017

Vår ref: 55607 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55607</i>	<i>Retorikk i skolen - hvorfor og hvordan. En undersøkelse av tre norsklæreres retorikkundervisning ved to videregående skoler i Oppland.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Eva-Marie Syversen</i>
<i>Student</i>	<i>Kent Are Klætne Nettum</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet med vedlegg
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Innlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

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

- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hva dette innebærer for deltaker
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaløeverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Sri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Sri.Myklebust@nsd.no