

MASTEROPPGAVE

Retorikk i klasserommet – en kvalitativ studie av
hvordan fire norsklærere underviser om retorikk.

Rhetoric in the Classroom - an Interview Study of Four Teachers

Madelen Eidal Vegarud

13.05.2022

Masterstudium i norsk i skolen

Institutt for språk, litteratur og kultur

Engelsk sammendrag (abstract)

The aim of this master's thesis is to investigate how a selection of Norwegian high school teachers teach rhetoric. In this thesis, I am comparing and discussing a selection of Norwegian teachers' perspectives and teachings within rhetoric. The purpose of this study is to investigate how Norwegian teachers interpret rhetoric, how they engage students in the subject, to link teaching with the curriculum and to see what kind of reflections they have on the Covid-19 pandemic and its impact on rhetoric in communication.

To illustrate the purpose, I have conducted four interviews through a qualitative method. I have interviewed four Norwegian high school teachers about their teaching methods in rhetoric. The analysis of the data material shows traces of both similarities and variations in the teaching methods used with regards to rhetoric. All of the teachers in this study agree that rhetoric serves an important and necessary purpose in the curriculum, where they highlighted the interdisciplinary theme "Democracy and citizenship" and the core element "Critical approach to text" as reasons for this. Three of the teachers' definitions of rhetoric align with each other, while the fourth teacher has a different perspective on the concept. The results also show that the teachers point to various aspects of the Covid-19 pandemic that may have led to the pandemic influencing the rhetoric in the media, and they also reflect on the importance of trust in the government.

Norsk sammendrag

Målet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan et utvalg norsklærere i videregående skole underviser i retorikk. I denne oppgaven sammenligner og diskuterer jeg et utvalg norsklæreres holdninger om og undervisning innenfor retorikk. Formålet med denne studien er å *undersøke hvordan norsklærere tolker retorikk, hvordan de engasjerer elevene, knytter undervisningen til læreplanen og hva slags refleksjoner de har rundt koronapandemien og dens påvirkning på retorikken i kommunikasjon.*

For å oppfylle formålet, har jeg gjennomført forskningsintervjuer gjennom en kvalitativ metode. Jeg har intervjuet fire norsklærere som jobber i videregående skole om deres retorikkundervisning som helhet. Analysen av datamaterialet viser at norsklærerne både har lignende og varierte fremgangsmåter i retorikkundervisningen. Alle lærerne er enige i at

retorikk har en viktig og nødvendig plass i læreplanen, og de beskriver relevansen av retorikk ved å snakke om det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» og i kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» som årsaker til dette. Tre av lærernes definisjoner av retorikk er like hverandre, med den fjerde læreren har et annet perspektiv på begrepet. Resultatene viser også at lærerne peker på ulike aspekter ved korona som kan ha ledet til at pandemien har påvirket retorikken i media, og reflekterer over viktigheten av tillit til styresmaktene.

Forord

Det er på tide å si et farvel til min tid som masterstudent på Høgskolen i Østfold. Studietiden har vært lærerik og engasjerende, til tider tung og krevende, men fremst av alt spennende da jeg har hatt mulighet til å dykke inn i mange ulike spennende temaer innenfor norskfaget. Dyktige og hjelpsomme forelesere har bidratt til at jeg sitter igjen med positive opplevelser fra min tid her på høyskolen.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang reise, og det er flere som fortjener en spesiell takk for å ha heiet og hjulpet meg fram over målstreken. Jeg vil først rette en ekstra stor takk til veilederen min Marcus Axelsson, som har vist engasjement for oppgaven min. Du har gitt meg gode, konstruktive tilbakemeldinger slik at jeg hele tiden har forstått hva jeg skal revidere. Takk for at du vært på tilbudssiden og svart på alle mindre og større spørsmål jeg har hatt! Ellers vil jeg takke min forlovede Ivar, som har støttet meg gjennom hele prosjektet. Dette har vært en tidkrevende og til tider stressende prosess, og jeg takker for at du har vært tålmodig med meg dette skoleåret. Jeg vil også takke for støtten fra familien min.

Avslutningsvis vil jeg takke norsklærerne som stilte opp til intervju i oppgaven min – uten dere ville ikke dette vært mulig!

Retorikk er et tema som ligger hjertet mitt nær. Jeg kommer i mitt arbeid som lektor til å fortsette å jobbe med at retorikk har en tydelig plass i undervisningen på videregående skole. Det har vært en spennende opplevelse, og jeg håper andre kan ta nytte av norsklærernes perspektiv og praksis, som kommer fram i denne studien.

Madelen Eidal Vegarud

Våren 2022

INNHALDSFORTEGNELSE

1.	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og norskdidaktisk relevans	1
1.2	Formål og forskningsspørsmål	2
1.3	Avgrensning av oppgaven.....	3
2.	Teori	5
2.1	Hva er retorikk?.....	5
2.2	Retorikkfagets historie	9
2.3	Noen sentrale begreper innenfor retorikk.....	9
2.3.1	Etos	10
2.3.2	Patos.....	11
2.3.3	Logos.....	12
2.3.4	Kairos	13
2.3.5	Aptum.....	14
2.4	Retorikk i klasserommet.....	15
2.4.1	Retorikk i læreplanen	15
2.4.2	Retorisk analyse.....	18
2.4.3	Skriftlig tekst.....	18
2.4.4	Muntlig presentasjon.....	20
2.4.5	Engasjement hos elevene	21
2.5	Korona og retorikk	23
2.5.1	Nye retoriske betingelser	24
2.5.2	Norge under pandemien	25
3.	Metode	28
3.1	Kvalitativt intervju.....	28
3.1.1	Intervjuguide.....	30
3.1.2	Lydopptak	31
3.2	Informantene	32
3.2.1	Utvalg og utvalgskriterier	32
3.2.2	Rekruttering av utvalg.....	33
3.3	Transkribering av intervjuene.....	33
3.4	Reliabilitet.....	34
3.5	Validitet.....	34
3.6	Forskningsetikk	35
4.	Resultat	37

4.1 Nils (33).....	37
4.1.1 Lærerens definisjon av retorikk	37
4.1.2 Undervisningen i sammenheng med engasjement	38
4.1.3 Undervisningen i sammenheng med læreplan.....	39
4.1.4 Koronapandemiens påvirkning på kommunikasjon	41
4.1.5 Sammendrag.....	42
4.2 Mona (41).....	42
4.2.1 Lærerens definisjon av retorikk	42
4.2.2 Undervisningen i sammenheng med engasjement	43
4.2.3 Undervisningen i sammenheng med læreplan.....	44
4.2.4 Koronapandemiens påvirkning på kommunikasjon	47
4.2.5 Sammendrag.....	47
4.3 Kristian (29).....	48
4.3.1 Lærerens definisjon av retorikk	48
4.3.2 Undervisningen i sammenheng med engasjement	49
4.3.3 Undervisningen i sammenheng med læreplan.....	50
4.3.4 Koronapandemiens påvirkning på kommunikasjon	52
4.3.5 Sammendrag.....	54
4.4 Sofie (57).....	55
4.4.1 Lærerens definisjon av retorikk	55
4.4.2 Undervisningen i sammenheng med engasjement	56
4.4.3 Undervisningen i sammenheng med læreplan.....	56
4.4.4 Koronapandemiens påvirkning på kommunikasjon	58
4.4.5 Sammendrag.....	59
5. Diskusjon	61
5.1 Lærernes definisjon av retorikk.....	61
5.2 Lærernes opplevelse av hva slags undervisning som engasjerer	63
5.3 Lærernes undervisning i sammenheng med læreplanen	65
5.4 Lærernes refleksjoner rundt koronapandemiens påvirkning på kommunikasjon	69
6. Avslutning og videre forskning	72
6.1 Hvordan definerer norsklærere retorikk?	72
6.2 Hva slags undervisning i retorikk opplever norsklærerne at engasjerer elevene?.....	72
6.3 Hvordan bruker norsklærerne læreplanen for å utforme undervisningen?	73
6.4 Hvordan mener norsklærere korona har påvirket retorikken i kommunikasjonen på tradisjonelle og sosiale medier?.....	74

6.5 Videre forskning.....	75
Litteraturliste	77
7. Vedlegg	82
7.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantene	82
7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide.....	86
7.3 Vedlegg 3: Godkjenning av prosjektet fra NSD	87

1. INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN OG NORSKDIDAKTISK RELEVANS

I denne avhandlingen vil jeg gå i dybden på retorikkundervisning, og undersøke hvordan et utvalg norsklærere forstår og underviser retorikk. Masterarbeidet vil ha relevans for mitt arbeid som lektor i videregående skole, da jeg selv også skal undervise elever i retorikk, og intervjustudien min vil øke forståelsen min for temaet. Det er også interessant å undersøke dette temaet etter innføringen av de nye læreplanene i 2020, for å se hvordan utvalget i denne studien bruker planene i undervisning.

I en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen i norsk, «Muntlig kommunikasjon», står det at:

Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dette tydeliggjør relevansen av opplæringen i retorikk, og den viser seg å være gjeldende på generell basis i hele norskfaget, da elevene skal opplæres i å skape god kommunikasjon. Denne relevansen gjør at jeg ønsker å fordype meg i retorikk.

Jeg ønsker også å undersøke retorikkens rolle i informasjonsflyten vi opplever i samtidens digitaliserte samfunn. Dette går inn under et av kjerneelementene i norsk, «Kritisk tilnærming til tekst», der «Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette har nær tilknytning til retorikk, da elevene trenger opplæring i retorisk analyse for å være bevisste på hvordan ulike avsendere prøver å påvirke dem. Via internett kan avsendere tilpasse hvilken informasjon som når mottakeren som individ (Kjeldsen, 2014, s. 53). Dette skaper et større behov for undervisning i kildekritikk og retorikk.

«Kritisk tilnærming til tekst» beskriver videre at elevene «skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster»

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette handler om at elevene skal beherske retoriske ferdigheter for å kunne uttrykke seg i ulike situasjoner. Internett har muliggjort at man til enhver tid kan svare på andres ytringer, og det man publiserer, blir ikke nødvendigvis fjernet noen gang. Dette skaper et større ansvar for det man publiserer.

Kjeldsen setter ord på at tekster på Internett stadig er i forandring, og at det er «kort vei til at du selv er skribent i kommentarfeltet» etter å ha lest eksempelvis en nettavis (Kjeldsen, 2014, s. 52). Dermed har retorikk utviklet seg «fra å tale *til* mottageren til å forsøke å snakke *med* mottageren» (Kjeldsen, 2014, s. 52). Dagens teknologi tilbyr derfor samhandlende kommunikasjon, som elevene må være bevisste over for å kunne produsere gode retoriske ytringer. Dette henger sammen med det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap», slik at elever kan «gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kjeldsen argumenterer for at det er nødvendig å undervise elever i medieretorisk utvikling, da vi bør «gi våre elever evnen til å analysere medieretorikk og avdekke retoriske effekter og virkemidler» for at de skal øve egen kritisk evne til tekst, men også få økt kunnskap i hvordan de selv skal produsere god retorikk (Kjeldsen, 2013, s. 1). «Kritisk tilnærming til tekst» er dermed i dag nært tilknyttet til den store informasjonsflyten på Internett.

1.2 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

I denne oppgaven skal jeg undersøke retorikkens plass i klasserommet ved å intervju fire norsklærere som arbeider i videregående skole. Koronapandemien har ført til nye retoriske betingelser med tanke på informasjonsflyten i tradisjonelle og sosiale medier. Jeg ønsker derfor også å undersøke norsklærernes perspektiv på dette. Problemstillingen min blir derfor ikke et spørsmål, men et formål:

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan norsklærere tolker retorikk, hvordan de engasjerer elevene, knytter undervisningen med læreplanen og hva slags refleksjoner de har rundt koronapandemien og dens påvirkning på retorikken i kommunikasjon.

På bakgrunnen av dette formålet så har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål:

- 1: Hvordan definerer norsklærere retorikk?
- 2: Hva slags undervisning i retorikk opplever norsklærerne at engasjerer elevene?
- 3: Hvordan bruker norsklærerne læreplanen for å utforme undervisningen?
- 4: Hvordan mener norsklærere korona har påvirket retorikken i kommunikasjonen på tradisjonelle og sosiale medier?

Forskningsspørsmål 1 skal belyse lærernes forståelse av retorikkbegrepet, som gir grunnlaget for hvordan de underviser i temaet. Det neste forskningsspørsmålet handler om hvordan lærerne strukturerer undervisningen sin for å engasjere elevene. Det tredje spørsmålet er relevant ettersom det har blitt innført nye læreplaner i Kunnskapsløftet fra 2020. Det fjerde og siste forskningsspørsmålet mener jeg er uunngåelig ettersom vi har gått gjennom en pandemi som i høyeste grad har påvirket samfunnet, skolen og undervisningen, og dermed også undervisningen i retorikk.

Jeg er bevisst på at det siste forskningsspørsmålet ikke har like stor sammenheng som de andre spørsmålene, men jeg ønsker å gripe sjansen til å undersøke det med tanke på de nye perspektivene dette kan gi. Med spørsmålet fokuserer jeg mest på lærernes refleksjoner av hvordan de mener korona har påvirket samfunnet og undervisningen. Spørsmålet er altså ikke direkte knyttet til deres praksis i hverdagen, men studier viser at retorikken i kommunikasjonen har forandret seg under pandemien (Ihlen, 2021). Dette mener jeg også vil bli synlig i skolesammenheng, da informantene i denne studien kan fortelle at politiske taler er populære å vise i sammenheng med undervisning om retorikk.

1.3 AVGRENSNING AV OPPGAVEN

Det er mange innfallsvinkler til temaet retorikk, og det er derfor nødvendig å avgrense oppgaven. Det er mange måter å definere retorikk på, men jeg vil rette et større fokus på definisjonene som informantene forholder seg til for å tydeliggjøre deres oppfatning av begrepet. Jeg er bevisst på jeg har et ganske omfattende formål med oppgaven, da jeg likevel føler jeg ikke kan utelate noe for å undersøke retorikkens plass i klasserommet.

Når det gjelder forskningsspørsmålet om engasjement, så er det norsklærernes opplevelser som er relevant i denne avhandlingen. Jeg har ikke vært til stede og observert undervisningen

deres, så jeg har ikke dokumentasjon på hvor engasjerende elevenes opplevelse var. Dermed kan jeg heller ikke dokumentere i hvor liten eller stor grad norsklærernes faktisk bruker læreplanen i undervisning.

Datamaterialet er basert på et strategisk utvalg av fire informanter basert på yrket deres, med en viss bredde i kjønn og alder. Det ville vært hensiktsmessig å intervju flere norsklærere for å oppnå bredere grunnlag i denne avhandlingen. Valg av antallet informanter ble vurdert ut ifra den tilgjengelige tidsrammen til masteroppgaven, da intervjuprosessen, samt transkribering, er en tidkrevende jobb. Utvalget i denne studien er fra Viken fylke, og resultatene vil dermed ikke nødvendigvis kunne gjenspeile retorikkundervisning i andre deler av landet. Resultatene fra studien kan likevel bidra til ny innsikt og perspektiver.

2. TEORI

2.1 HVA ER RETORIKK?

I dette kapittelet skal jeg fordype meg i noen definisjoner av retorikk. Begrepet har tradisjonelt sett blitt definert som kunsten å tale, og har sin opprinnelse i den greske antikken. I dag rommer begrepet mange flere definisjoner, og noen vil også hevde at det ikke er mulig å kommunisere uten å ta i bruk retoriske virkemidler. Det er derfor vanskelig å fastsette én klar definisjon på begrepet, så jeg vil heller presentere ulike definisjoner formulert av personer med gode fagkunnskaper om retorikk. Dette kapittelet er derfor organisert etter de ulike teoretikernes definisjoner, og hvordan disse kan relateres til hverandre.

Ordet retorikk har sammenheng med det greske ordet *rhetor*, som beskriver «en som taler offentlig» (Andersen, 1995, s. 11). Det har derfor tradisjonelt blitt brukt i sammenheng med å tale om politiske saker. Andersen skriver at *rhetor* tematisk kan sammenlignes med det norske ordet *folketaler*, og dermed *politiker* (Andersen, 1995, s. 11 & s. 279). Dette har sammenheng med at politikere ofte er nødt til å formulere og presentere taler, og det er dermed relevant at de har retoriske ferdigheter. Det å tale offentlig har sammenheng med overtalende språkbruk. Dette nevner Bakken & Bliksrud (2012, s. 110), som sier at retorikk i hovedsak kan bære to betydninger; en som handler om overtalende språkbruk og en som handler om faget retorikk. Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 85) legger også vekt på denne definisjonen, og skriver at retorikk er en måte å påvirke andre gjennom ulike medier.

For 2000 år siden da teoretikerne begynte å omtale overtalende språkbruk som retorikk, var det kun en liten del av befolkningen som var i stand til å beherske skriftspråket (Penne, Hertzberg & Solem, 2020, s. 86). Det er dermed naturlig at retorbegrepet først og fremst ble brukt i sammenheng med muntlig kommunikasjon. Retorikk kan defineres som «kunsten å finne fram til, ordne, formulere, huske og til slutt framføre det en har på hjertet slik at andre lytter og tar ordene til seg» (Penne et al., 2020, s. 84). Denne definisjonen er knyttet til Aristoteles tid, og har direkte sammenheng med hvordan man arbeider med retorikk i et klasserom og er overførbart til dagens retorbekundervisning. I dag har retorikk utviklet seg til å bli en teori om både skriftspråk og sammensatte tekster, i takt med den teknologiske utviklingen. Penne og Andersen beskriver retorbekens opprinnelige definisjon i sammenheng med det å tale, men ser at retorikk i dag eksisterer i mange ulike former.

Retorikk handler altså, ifølge Penne, Andersen og Bakken, om overtalende språkbruk og det å tale politisk. Bakken (2014) nevner definisjonen som omhandler overtalelse, og skriver at retorikk også kan handle om å analysere overtalende språkbruk (Bakken, 2014, s. 15-16). Det å overtale og overbevise er to begrep som ofte brukes i sammenheng med retorikk. Årsaken til dette er fordi de handler om å kommunisere for å endre hvordan andre tenker (Bakken, 2014, s. 15). Denne definisjonen gir grunnlag for å hevde at retorikk handler om samhandling med andre, og at det er en egenskap man lærer seg lenge før man setter seg på skolebenken. Retorikk blir dermed noe man har kunnskap om før man i det hele tatt lærer seg hva begrepet innebærer.

Kjeldsen (2014), i likhet med Bakken, mener at retorikk er en naturlig del av menneskers kommunikasjon i hverdagen. Samhandling er en grunnleggende egenskap mennesket har, på samme måte som at språket i seg selv er en grunnleggende egenskap (Bakken & Blikrud, 2012, s. 110). Kompetansemålene i læreplanen beskriver den analytiske og pedagogiske måten å arbeide med retorikk på (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevene blir undervist i hvordan de skal retorisk analysere skriftlige og muntlige tekster, for å undersøke formålet til avsender og bli bevisste på hvordan avsender prøver å overbevise. Bakken og Kjeldsen mener at retorikk er noe alle har visse førstehåndskunnskaper om fra før av, og dette er derfor noe lærere kan utnytte og trekke fram i klasserommet, for å vise elevene relevansen av retoriikkundervisningen. I retoriikkfaget vil man gjøre elevene til demokratiske medborgere, ved å undervise dem i hvordan de argumentere og redegjøre for synspunktene sine (Andersen, 1995, s. 306). Andersen setter, i likhet med Bakken og Kjeldsen, retoriikkbegrepet i sammenheng med å kunne samhandle med samfunnet. Ytringsfrihet er et av premissene for et velfungerende demokrati, og det er en fordel å beherske retoriske ferdigheter slik at man har mer kunnskap om hvordan man kan overbevise mottakerne sine.

Bakken skriver som nevnt at retorikk også handler om å analysere overtalende språkbruk. Dette går ut på å finne ut av hvordan avsender formulerer seg for å overbevise mottaker (Penne et al., 2020, s. 85). Et annet begrep for dette er retoriisk analyse, som er noe elever i videregående skole ofte jobber med. I denne sammenheng skal de på Vg1 retoriisk analysere sakprosaetekster, hvor de skal «gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sakprosaetekstene omfatter gjerne reklamer, leserinnlegg, kåserier og lignende. Det er relevant å trene evnen til å avdekke andres overtalende språkbruk med tanke på den raske informasjonsflyten i

dagens teknologiserte samfunn. Dette kan være hensiktsmessig for å kunne være kritisk og konstruktiv til informasjons- og mediesamfunnet (Penne et al., 2020, s. 85).

For å kunne definere retorikk, så stiller Bitzer (1968) spørsmål ved hva som skal til for at en situasjon kan kalles retorisk. Han sier at «While the existence of a rhetorical address is a reliable sign of the existence of situation, it does not follow that a situation exists only when the discourse exists» (Bitzer, 1968, s. 2). Bitzer forklarer at det kan oppstå retoriske situasjoner, altså situasjoner der det er behov for retoriske ytringer, uten at noen ytrer seg retorisk. Det å samhandle og kommunisere er ifølge Bitzer ikke det samme som å bruke retorikk (Bitzer, 1968, s. 3). En retorisk situasjon oppstår dersom avsender ønsker å oppfordre til handling eller skape forandring. I tråd med dette beskriver Bitzer at retorikk er en måte å forandre virkeligheten på (Bitzer, 1968, s. 4).

Bitzer mener at det språket som behøves når en retorisk situasjon oppstår, er det som kan kalles retorikk, og denne definisjonen er snevrere enn de Kjeldsen, Bakken og Andersen presenterer. Kjeldsen beskriver på den andre siden at retoriske situasjoner oppstår ved at mennesker kommuniserer i seg selv. Ifølge Andersen oppstår det retoriske situasjoner ved at det trengs retorikk for å løse den (Andersen, 1995, s. 22). I dette legger han at det kreves ord og dermed kommunikasjon for å løse situasjonen. Andersen trekker fram definisjoner som samsvarer med Bitzer sine, men skriver også at en moderne definisjoner av retorikk handler om overtalelse.

Bitzers måte å definere retorikk på faller dermed ikke nødvendigvis under *kunsten å overbevise*, selv om han også mener at overbevisning er en del av en retorisk ytring. Han mener at en retorisk situasjon ikke er det samme som en overbevisende situasjon (Bitzer, 1968, s. 3). Det oppstår dermed retorikk etter det har oppstått en situasjon, ifølge Bitzer. Det retoriske publikummet er kun de som har muligheten til å bli påvirket og derfor utføre en handling (Bitzer, 1968, s. 8). En ytring kan inneholde for eksempel den såkalte patosappellen, men det er ikke en retorisk ytring dersom den ikke svarer på en situasjon. Slik rommer retorikkbegrepet mer enn å *bare* overbevise. En retorisk ytring oppstår som svar på en situasjon, og den er kun retorisk dersom den kan endre virkeligheten (Bitzer, 1968, s. 6).

Det blir relevant å nevne Kjeldsens definisjon igjen, da den er bredere enn Bitzer sin. Retorikk er å handle gjennom kommunikasjon, ifølge Kjeldsen (2014). Slik blir retorikk noe alle bruker når de kommuniserer med hverandre, og dermed noe av det som danner grunnlaget for et samfunn. Han skriver at «retorikk er den menneskelige evne til å handle språklig og

overbevise hverandre om hvordan vi bør organisere oss som samfunn og leve våre liv» (Kjeldsen, 2014, s.56). Retorikk er å kommunisere, og det er dermed noe alle gjør til enhver tid. Kjeldsen anerkjenner at retorikk tradisjonelt fra antikken har blitt ansett som overbevisende talekunst, men at det i dag generelt går ut på å handle med språket. Kjeldsen bygger videre på Bitzers formuleringer:

The concept of the rhetorical situation has been understood and used as it pertains to the emergence and resolution of issues and controversies that play out as public problems addressed in official public spheres. Broadening the lens to include vernacular discourse as rhetorically situated has implications for both. (Hanser & Kjeldsen, 2010, s. 100)

Med «vernacular rhetoric» henvises det til den hverdagslige retorikken, den kommunikasjonen som foregår mellom mennesker hver dag. Bitzer skriver at det oppstår en retorisk situasjon dersom avsender ønsker å oppfordre til handling. Kjeldsen bygger videre på dette og skriver at kommunikasjon danner grunnlaget for en retorisk situasjon. Kjeldsen (2014, s. 104) mener likevel også at retorikk hovedsakelig handler om offentlig kommunikasjon, og dette i sammenheng med sakprosatekster.

I noen sammenhenger kan begrepet retorikk brukes i negativ forstand om noen som bruker, ifølge Bakken (2012, s. 16) og Andersen (1995, s. 19), manipulerende argumenter for å fremme saken sin. I denne betydningen ønsker ikke avsender å finne og formulere sannheten, men å manipulere andre. Andersen trekker fram et sitat fra Hjalmar Ekdal i Henrik Ibsens *Vildanden*, «han har gulpet opp adskillig retorikk», som illustrerer negativ bruk av begrepet (Andersen, 1995, s. 12). Dette viser at retorikk kan bli misforstått som manipulasjon ved hjelp av språket. Kjeldsen (2014, s. 104) er også klar over at denne definisjonen eksisterer, og han skriver at han i begynnelsen av da han underviste i retorikk, stadig vekk måtte gjenta at retorikk er helt nødvendig å lære, og at det ikke handler om manipulasjon. Dette har sammenheng med at mennesker til enhver tid kommuniserer med hverandre.

Ut fra dette kapittelet hvor jeg har forsøkt å fordype meg i noen definisjoner av retorikk, så mener både Andersen, Kjeldsen, Bakken og Penne at begrepet har sammenheng med det å overtale eller å overbevise. Retorikk stammer fra antikken og kunsten å tale, men begrepet kan i dag også brukes om hverdagslig samhandling mellom mennesker, også når det gjelder skriftspråk og sammensatte tekster. Bitzer mener at det kreves mer enn dette for å kunne bruke begrepet retorikk, og mener at det oppstår retorikk etter at det har oppstått en situasjon som kan løses retorisk.

2.2 RETORIKKFAGETS HISTORIE

Jeg skal gå kort gjennom noe av retorikkfagets historie for å vise hvordan overtalende språkbruk har engasjert mennesker gjennom 2000 år, og hvordan det til slutt førte til at retorikk ble en del av læreplanen i norsk. Retorikkfagets historie strekker seg et godt stykke bakover i tid, helt tilbake til antikkens utvikling av demokratiet. Det er vanlig å anslå at opprinnelsen av retorikk som talekunst, stammer fra rundt 400-300 år f.Kr. i den greske byen Athen (Bakken, 2014, s. 17). Ettersom «politiske og juridiske spørsmål ble avgjort gjennom avstemninger i store folkemøter», så var man nødt til å beherske kunsten å tale for å kunne overtale publikummet sitt (Bakken, 2014, s. 17). Dette førte til en systematisering og utvikling av faget retorikk. Kunnskap om effektiv og overtalende språkbruk fikk verdi.

Retorikkfaget ble etter hvert gjeldende innenfor skolen, med først og fremst fokus på den muntlige talen. Det oppsto som et eget fag allerede 400 år f.Kr. (Bakken & Bliksrud, 2012, s. 111). Senere, rundt år 35 -100 e.Kr., ble barn undervist i retorikk på retorskoler (Bakken, 2014, s. 18). Dette gjaldt riktignok ikke alle barn, kun overklassens barn i Roma. Likevel viser det tydelig at retorikk som fag i klasserommet strekker seg et par tusen år tilbake i tid. Faget har siden den gang gjennomgått større og mindre forandringer. Innen 1700-tallet hadde retorikk, slik som Bakken (2014, s. 19) uttrykker det, blitt «et sentralt dannelsesfag i skolen». Retorikkfaget møtte senere på motstand av borgerskapet. Faget ble assosiert med overklassens dannelse, og borgerskapet ville fornye skoleverket ved å erstatte blant annet retorikk med det de anså som praktiske realfag (Bakken, 2014, s. 19). Interessen for retorikk økte likevel igjen etter den andre verdenskrig (Bakken, 2014, s. 19). I 2006 ble retorikk offisielt en del av læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2006). Retorikkfagets historie danner bakgrunnen for at retorikk har fått større rolle i læreplanen i norsk de siste 20 årene, som jeg skal skrive mer om senere i oppgaven.

2.3 NOEN SENTRALE BEGREPER INNENFOR RETORIKK

Et av kjennetegnene på måloppnåelse etter tredjeklasse på videregående skole (Vg3) omhandler at elevene skal klare å bruke retoriske ferdigheter tilpasset ulike sjangre og formål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er derfor hensiktsmessig å redegjøre for hva slags

retoriske ferdigheter elevene må lære. I denne delen av teorien vil jeg beskrive de mest relevante retoriske begrepene, altså de begrepene elevene må lære å beherske i løpet av videregående skole, som er en del av å kunne bruke retoriske ferdigheter. Dette gjelder etos, logos, patos, kairos og aptum, som nevnes i lærebøker som f.eks. *Grip Teksten* (2021) og *Intertekst* (2020), som er norske bøker tilpasset til videregående. Dette er begrep elevene må forholde seg til både når de skal retorisk analysere sakprosaer, men også når de skal konstruere muntlige presentasjoner og delta i diskusjoner.

2.3.1 ETOS

Ifølge Aristoteles, som skrev en avhandling om retorikk, eksisterer det tre bevismidler, etos, logos og patos, som kan defineres som noe som «kan bidra til å overbevise mottakerne» (Bakken, 2014, s. 37). Disse kalles også appellformer, og målet med dem er å overbevise og påvirke. Dette er nok de tre begrepene som anses å være mest relevante i retorikkundervisningen. Etos er det første bevismiddelet jeg skal redegjøre for, og det handler kort sagt om avsenders troverdighet (Andersen, 1995, s. 35). Innledende etos handler om mottakers oppfatning av avsender før hen mottar avsenders tekst, avledende etos handler om mottakers oppfatning av avsender på bakgrunn av teksten og endelig etos er det avsluttende inntrykket mottaker sitter igjen med (Bakken, 2014, s. 40-41).

Aristoteles mener at mottaker vil bedømme avsenders troverdighet etter forstandighet, dyd og velvilje (Bakken, 2012, s. 38). Forstandighet går ut på avsenders kompetanse, dyd handler om avsenders moral og velvilje handler om vennlighet overfor mottakeren (Bakken, 2014, s. 38). I moderne tid har avsenders etos fått annet innhold, da autentisitet har blitt relevant. Kjeldsen beskriver dette som at avsenderne «er seg selv mens de snakker i et hverdagslig, naturlig språk» (Kjeldsen, 2014, s. 30). Bakken (2014, s. 39) mener noe av det samme, og beskriver autentisitet som at avsender må framtre som ekte og konsistent. Årsaken til dette, kan ha med internett, tv og sosiale medier å gjøre (Bakken, 2014, s. 39). I dagens samfunn møter vi offentlige personer i alle mulige settinger og sammenhenger. Når politikere er med i program som 71 grader nord, så møter det offentlige og det private (Bakken, 2014, s. 39). Det blir derfor avgjørende for politikerens troverdighet at hen fremstår som ekte både på talerstolen og på tur i fjellet. Det at avsender fremstår som autentisk og «ekte», kan gjøre at hen fremstår

som troverdig for mottaker. Dette har sammenheng med Andersens refleksjoner, som skriver at for å oppnå tillit må mottakerne også tro på taleren i seg selv, da «avsenderen er en del av budskapet» (Andersen, 1995, s. 35).

I klasserommet settes etos gjerne i sammenheng med at elevene selv skal holde presentasjoner. En studie av Penne viste at dersom læreren ikke er bevisst på å være tydelige når de formidler det retoriske ansvaret elevene har, kan elevene falle inn i roller de har hatt under flere år i skolen (Penne et al., 2020, s. 89). Studien til Penne viste at elever som tidligere hadde vært fastlåst i bestemte roller, klarte gjennom tydelig veiledning fra læreren å bryte ut av rollene (Penne et al., 2020, s. 89). Slik kan for eksempel en elev som er kjent for å være beskjeden, oppnå at medelevene lytter og viser interesse til det hen sier. Under presentasjoner i et klasserom hvor man skal formidle faglig stoff, så kreves det retoriske ferdigheter av avsenderen, der hen raskt må gi inntrykk av at hen har noe som er verdt å formidle (Penne et al., 2020, s. 90). Derfor er presentasjonens innledning svært sentral i sammenheng med retorisk teori.

2.3.2 PATOS

Patos er et retorisk bevismiddel som brukes ved å appellere til følelser for å overtale mottaker (Bakken, 2014, s. 45). Det er et retorisk grep som brukes for å emosjonelt påvirke mottakere (Kjeldsen, 2014, s. 94). Penne et al. (2020, s. 90) formulerer det som at det handler om å «fenge publikum». Avsender kan spille på patosappellen ved fremføre på en god måte med god flyt, energi og med engasjement (Penne et al., 2020, s. 91). Man ønsker gjerne å vekke interessen til tilhørerne, og derfor bør man være bevisst på stemmebruk og kroppsspråk. Dette gjør at patos handler om å støtte logos, som jeg skal skrive mer om i neste delkapittel.

Patosappellen er avgjørende å bruke, ettersom det motsatte av denne, altså fravær av følelser, vil føre til at mottaker kjenner på likegyldighet ovenfor avsender og dermed mister interessen. Andersen mener at patos handler om sterke følelser, som lidenskap og lidelse (Andersen, 1995, s. 37). Bakken, Kjeldsen og Andersen beskriver at det er hensiktsmessig å ta i bruk patosappellen for å påvirke andre til å endre mening.

Patos kan være avgjørende for å overbevise mottakerne til å utføre en handling, ved å sette dem i riktig sinnsstemning (Kjeldsen, 2014, s. 94 & Bakken, 2014, s. 46). Dette har betydning

for hvilken avgjørelse mottakere tar. Det å appellere ved å bruke patos handler ifølge Aristoteles om to faktorer: man må vite hva mottakerne føler og hvorfor en følelse fremkalles (Kjeldsen, 2014, s. 95). Kunnskaper om denne appellformen blir derfor svært viktig for å kunne overbevise mottaker. Samtidig er det hensiktsmessig å være bevisst på å ikke overskride bruken av patos for å skape underholdning under retoriske ytringer (Penne et al., 2020, s. 91). Ved å overspile på patosappellen, kan det faglige innholdet, altså logos, miste sin plass i ytringen. Dette er relevant teori i undervisning om retorikk for at elevene skal klare å formidle fagstoff på en hensiktsmessig måte under elevpresentasjoner.

2.3.3 LOGOS

Logos ligner tematisk på det norske ordet «logikk», og det retoriske bevismiddelet handler om å bruke rasjonell argumentasjon (Kjeldsen, 2010, s.94). Dersom avsender overbeviser mottaker ved å bygge fornuftig argumentasjon og gi gode beskrivelser som mottaker oppfatter som sannsynlig, har avsender spilt på logos (Bakken, 2014, s. 50). Begrepet handler om argumentasjon som presenterer det som er riktig og sant (Andersen, 1995, s. 34). Logos handler dermed om å påvirke gjennom å gi fornuftig argumentasjon og å spille på det som er logisk og sannsynlig.

Mottaker vil også lettere overbevises dersom det avsender sier samsvarer med mottakerens doxa¹, altså deres inntrykk av verden (Bakken, 2014, s. 50). Avsender må altså ta hensyn til mottakers virkelighetsoppfatning for å framstille noe som overbevisende. Påstander om virkeligheten må også begrunnes med fornuftig argumentasjon, dvs. argumentasjon som mottaker vurderer som fornuftig. Argumentasjonen kan være bygd opp ved å «trekke slutninger fra det generelle til det spesielle», eller motsatt (Bakken, 2014, s. 52).

I skolesammenheng handler logos ofte om hvordan faglig stoff skal formidles til et publikum (Penne et al., 2020, s. 88). Det vil eksempelvis si det faglige innholdet i en presentasjon eller argumentasjon i et leserinnlegg. Elevene skal da gjerne enten øve på å formulere gode, holdbare argumenter selv, eller å avdekke gode og mindre gode argumenter i andres tekster. Ved elevpresentasjoner så burde elevene forstå stoffet de skal framføre, og presentere

¹ Refererer her til Bourdieus (2008) definisjon av doxa, som handler om det sanseinntrykket ethvert individ har av verden.

innholdet på en tydelig og klar måte (Penne et al., 2020, s. 88). Dette for å fange mottakernes interesse og få de til å lytte, slik at patos støtter opp under logos.

2.3.4 KAIROS

Bakken (2014, s. 61) skriver at kairos handler om å «velge det rette øyeblikket». Dette handler om å være bevisst på hva slags retoriske ytringer som fungerer i ulike situasjoner. Når man videre skal tematisere kairos er det unngåelig å komme inn på «den retoriske situasjonen», som mange forskere setter i sammenheng med kairos. «En retorisk situasjon er en mangelsituasjon, der botemiddelet er ord» (Andersen, 1995, s. 22). Enhver retorisk situasjon starter med en retorisk ytring, som «har til hensikt å frambringe handling» (Bakken, 2014, s. 61). Her kommer vi inn på det som innenfor retorikken kalles et påtrengende problem, som Kjeldsen (2014, s. 119) definerer som problemer som kan oppklares ved hjelp av retorisk kommunikasjon. Det påtrengende problemet krever en retorisk ytring for å løses, og dermed oppstår det en retorisk situasjon. For at den retoriske ytringen skal fungere overbevisende, er avsenderen nødt til å vurdere kairos.

Bitzer mener den retoriske situasjonen oppstår som en følge av et påtrengende problem, at den har et retorisk publikum og rammer eller tvingende omstendigheter (Bitzer, 1968, s. 9-11). Den retoriske situasjonen må ha forankring i virkeligheten. En tale i en film kan derfor ikke karakteriseres som en retorisk ytring (Bitzer, 1968, s. 11). Som nevnt tidligere i teoridelen, så mener Bitzer at retorikk handler om å oppfordre til handling eller forandring i verden. Derfor oppstår det ikke en retorisk situasjon kun fordi avsender ønsker å overbevise et publikum. Publikummet er retorisk dersom det kan påvirkes til handling, og har makt til å gjøre noe med de avsender ønsker å overbevise om. Det retoriske publikummet er derfor «people who are capable of being influenced by discourse and of being mediators of change» (Bitzer, 1968, s. 8).

Kunnskap om kairos er nyttig både når det gjelder å konstruere retoriske ytringer og å retorisk analysere tekster. Derfor blir elevene på videregående skole opplært i hva begrepet kairos innebærer, og dermed hvordan man kan «gripe øyeblikket». Denne kunnskapen har overføringsverdi til hverdagen utenfor skolen. Dette gjelder for eksempel dersom man skal skrive en arbeidssøknad, hvor det er behov for kunnskap om sekundærdiskurser, som kan

defineres som sosiale språk elever møter (Penne et al., 2020, s. 49). I en studie av Penne viste det seg at elever som har «vokst opp i stadig konfrontasjon med og refleksjon over sekundærdiskurser» var flinkere til å vurdere kairos når de skulle skrive en arbeidssøknad, enn de som kun brukte sin primærdiskurs, som er det språket de bruker i hverdagen (Penne et al., 2020, s. 87). Undervisning i retorikk har gjerne som målsetting å forsterke denne metaspråklige bevisstheten.

2.3.5 APTUM

Aptum kan beskrives som noe som er «høvelig» eller «passende», og det handler om at taleren må tilfredsstille kravet til hva som passer seg (Andersen, 1995, s. 22). Kairos handler om å vurdere en kommunikasjonssituasjon for å kunne formulere en retorisk ytring som i størst grad vil kunne overbevise en mottaker. Aptum, på den andre siden, handler om hva som er passende i en ytring innenfor ulike kulturer. For eksempel, dersom en prest banner i kirken, så vil de fleste anse det som et brudd med aptum. Den antikke filosofen Cicero mente at: «Taleren må akte på det høvelige ikke bare i hva han mener, men også hvordan han uttrykker seg» (Andersen, 1995, s. 63). Slik må taleren, eller avsenderen, ta hensyn til både innholdet og strukturen i en retorisk ytring.

«At taleren må avpasse talen etter publikum, er et selvsagt og velkjent krav i retorikken. Hele talen står og faller jo med publikums reaksjon» (Andersen, 1995, s. 64). Det finnes visse konvensjoner for hva som er riktig oppførsel i ulike situasjoner, og det er taleren, eller avsenderen, nødt til å ta hensyn til. Dette innebærer også å vurdere hvilket publikum man prøver å påvirke, dvs. hvem som er mottakere. Begrepet aptum går altså ut på at den retoriske ytringen skal være passende (Bakken, 2014, s. 66). Aptum kan deles i to kategorier, intern og ekstern. Intern aptum går ut på at den retoriske ytringens bestanddeler må passe med hverandre, mens ekstern aptum handler om at ytringen må være passende i den retoriske situasjonen (Bakken, 2014, s. 66). Dette er kunnskaper de fleste lærer seg gjennom en sosialiseringssprosess.

Hvilke konvensjoner og regler som gjelder i ulike situasjoner, er ikke nødvendigvis alltid så lett å være klar over. Andersen skriver at det er naturlig at det er «vanskelig å oppstille regler» for dette (Andersen, 1995, s. 63). Etter borgerlig flertall i stortingsvalget i 2013, fikk mange

med seg at Siv Jensen reagerte med å rope «Morna, Jens» fra scenen. Dette skapte reaksjoner i ettertid, og Jensen valgte noen år senere å si at hun angret på utspillet (Johansen, 2017). Dette kan ha vært fordi mange mente det brøt kravet til aptum at en partileder formulerte seg på den måten. Taleren må bruke skjønn når hen formulerer seg for å møte kravet til aptum, og må derfor vurdere hver situasjon for seg selv (Andersen, 1995, s. 63).

2.4 RETORIKK I KLASSEROMMET

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvordan det blir lagt til rette for retorikkundervisning i klasserommet på videregående skole. Jeg vil støtte meg til teoretikere og det de har skrevet om læreplanen, se hvordan retorikk er presentert i læreplanen², og deretter greie ut om retorisk analyse, konstruksjon av muntlige presentasjoner, noe om pedagogikk og engasjement hos elevene.

2.4.1 RETORIKK I LÆREPLANEN

Fenomenet retorikk ble innlemmet i utdanningssystemet på 1990-tallet, ved at det fikk større plass, i begynnelsen i læreplanen fra 1996, og deretter i læreplanen fra 2013 (Kjeldsen, 2014, s. 103). Retorikk ble nevnt ved at elevene skulle beherske evnen å formulere seg overbevisende i muntlige situasjonen (Kjeldsen, 2014, s. 103). Retorikk ble også en større del av læreplanen i tredjeklasse på videregående skole gjennom Kunnskapsløftet i 2006 (Bakken, 2014). Da skulle elevene også lære å bruke retoriske begrep i sammenheng med analyse av tekster i ulike sjangere (Utdanningsdirektoratet, 2006). I den nye læreplanen på Vg3 står retoriske analyser og det å kunne utvikle en evne til å vurdere kilder kritisk sentralt

² Selv om læreplanene er styringsdokumenter og ikke teori, er det naturlig å tematisere disse i dette kapitlet.

(Utdanningsdirektoratet, 2022). Retorikk fortsetter med andre ord å ha en relevant plass i læreplanen i norsk.

Retorikk ble altså til å begynne med innført i skolen som et analyseverktøy i 2006. Det betyr likevel ikke at dette var første gang elever i norsk skole skulle trene et kritisk perspektiv til tekster. Bakken skriver at språkbruksanalysen, «der elevene skulle avsløre påvirkning, manipulasjon og skjult argumentasjon i tekster», ble undervist om på videregående skole allerede på 1970-tallet (Bakken, 2014, s. 79). Retorisk analyse kan dermed sies å være en videreføring av språkbruksanalysen. Med tanke på det store mangfoldet av tekster elever møter på gjennom massemedier og at «Demokratisk medborgerskap» er blitt en del av læreplanen, så er det nærliggende å tro at retorisk analyse i skolen har kommet for å bli.

Førsteklasse og andreklasse på videregående skole deler det samme kompetansemålet, som sier at elevene skal kunne «lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). På Vg2 studiespesialiserende og Vg2 påbygging forventes det at elevene også kan redegjøre for den retoriske situasjonen, ved at elevene skal være i stand til å «reflektere over sakprosaetekster og gjøre rede for den retoriske situasjonen de er blitt til i» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vg3 studiespesialiserende har kompetansemålet «skrive retoriske analyser og tolkninger av sakprosaetekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er i henhold til de læreplanene som var innført/delvis innført høsten 2021, og som dermed var gjeldene for norsklærerne i det jeg foretok intervjuene. Kompetansemålene viser at arbeidet med retorikk er relevant gjennom hele videregående skole.

Som tidligere signalisert, har «Kritisk tilnærming til tekst» blitt et eget moment i kjerneelementene i læreplanen, som også handler om det å bruke retoriske virkemidler i konsumpsjon av tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette viser at retorikk har fått en tydelig og utvidet plass i klasserommet. I en masteroppgave fra 2018 undersøkte Nettum hvilke holdninger norsklærere hadde til retorikk. Noe av det han fant ut var at lærerne mente at «elevene blir bedre rustet til å avsløre språklig manipulasjon» (Nettum, 2018, s. 90). Dette har sammenheng med «Kritisk tilnærming til tekst» ettersom elevene skal kunne være kritiske til påvirkningskraft.

I kjerneelementene i læreplanen, beskrives det en sammenheng mellom muntlige ferdigheter og retoriske fagkunnskaper. Elevene produserer hovedsakelig presentasjoner og diskusjoner i skolen, og forskning viser at de vurderes i størst grad i førstnevnte (Bakken, 2014, s. 121).

Likevel står det tydelig i læreplanen, i et av kompetansemålene etter Vg2, at elevene skal «bruke fagkunnskap og retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner og presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal dermed også utvikle sine språklige ferdigheter gjennom diskusjoner. Dette kan gjøres gjennom strukturerte og spontane diskusjoner, i små grupper og felles i klasserommet.

Bakken hevder at overtalelse, og dermed retorikk, kan være noe av det aller første mennesket lærer i kommunikasjon med andre. Dette gjør retorikk til «et sentralt element i menneskelig handling» (Bakken, 2014, s.1). Jeg har nevnt hvordan retorikk står representert i læreplanen i norsk. Likevel er fagkunnskaper om dette temaet vel så viktig i skriftlig og muntlig kommunikasjon i de andre fagene på skolen. Dette gjør at retorikk ikke bare har en sentral del i norskfaget, men i alle fag. Dessuten så er det å mestre retoriske ferdigheter en nødvendighet for å kunne delta i samfunnet, noe som kommer til uttrykk i det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap». I temaet legges det vekt på å kunne uttrykke egne tanker, reflektere, diskutere og forholde seg kritisk til det mangfoldet av ytringer vi møter på (Utdanningsdirektoratet, 2020).

«Demokrati og medborgerskap» er et forholdsvis nytt tverrfaglig tema i læreplanen, selv om demokrati har vært knyttet til retorikk siden antikken. I Hellas i antikken var samfunnet demokratisk, «der politiske og rettslige avgjørelser ble tatt ved folkeavstemning etter en muntlig debatt» (Bakken & Bliksrud, 2012, s. 118). Vi ser likheter fra antikken i «Demokrati og medborgerskap» ved at det beskrives at elevene skal gjennom opplæringen i norsk være i stand til å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er nødvendig å ha kunnskap om retorikk for å kunne delta i samhandling med andre og for å være en medborger i et demokratisk samfunn.

I en studie der elever skulle produsere arbeidssøknader som en skoleoppgave, så viste det seg at mange var svært uerfarne og skrev søknader som lite trolig ville ført til intervjuer (Kjeldsen, 2014, s. 106). Flere av elevene fokuserte på sine negative sider. En elev skrev for eksempel at han misliker rydding (Kjeldsen, 2014, s. 106). Det bryter med konvensjonene for hva som egner seg å skrive i en søknad. En del av det å kunne samhandle i et demokratisk samfunn innebærer å være i stand til å søke etter jobb. Derfor er denne studien altså et godt eksempel på at retorikk tydelig inngår i det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap». Kjeldsen formulerer at det å undervise elever om retorikk «er det mest demokratiske vi kan gjøre» (Kjeldsen, 2014, s. 107).

2.4.2 RETORISK ANALYSE

Bakken (2014, s. 79) beskriver at retorisk analyse kan handle om å kritisk analysere tekst. En sentral del av retorikk er å kunne forstå, bruke og beherske retoriske begreper. Elevene skal trenes i å øke sin metaspråklige bevissthet når de lærer om disse begrepene (Penne et al., 2020, s. 86). Dette er nødvendig da «manglende metaspråklig bevissthet hos deltakerne i den greske bystaten truet demokratiet» (Penne et al., 2020, s. 86). For å kunne være en demokratisk medborger, så må elevene være i stand til å både beherske språket selv, men også kunne avsløre hvordan andre bruker språket. Forståelsen for retorisk teori kan gjøre at man lettere kan avsløre og finne større mening i en tekst. I antikken fikk elevene i oppgave å studere og analysere gode taler for å kunne etterligne dem når de produserte taler selv (Kjeldsen, 2014, s. 105). Slik kunne elevene ta lærdom av andre gode retorikere ved å observere taler av god kvalitet, og dermed notere ned faste og eksplisitte kriterier de kan følge når de selv produserer muntlige og skriftlige tekster. Kjeldsens beskrivelse av formålet med retorisk analyse skiller seg fra Bakken (2014) sin beskrivelse, da Bakken vektlegger at analysen skal bidra til at elevene kan vurdere kritisk hvordan avsender prøver å påvirke.

Når det gjelder retorisk analyse i skolen, så kan læreren hovedsakelig velge om elevene skal analysere en skriftlig tekst eller en sammensatt tekst. I Nettums masteroppgave fra 2018 fant forfatteren ut at norsklærerne han intervjuet som regel underviste elevene om samtidstekster når de skulle undervise om sakprosattekster, og to av teksttypene som ofte gikk igjen, var kronikker og reklamer (Nettum, 2018, s. 83). En årsak til dette, var at elevene skulle kunne gjenkjenne seg i tematikken som tekstene tok opp, slik at tekstene kunne fungere som «forbilder for elevenes skriving» (Nettum, 2018, s. 89). På den måten kan læreren også vise sammenhengen mellom relevansen av retorisk analyse og samtidstekster. Nettum fant også at norsklærerne ofte vektla selve analysen, fremfor å rette fokus mot de retoriske begrepene (Nettum, 2018, s. 89).

2.4.3 SKRIFTLIG TEKST

Et av kompetansemålene i læreplanen i norsk etter Vg3 handler som nevnt om å skrive retoriske analyser. Kompetansemålet beskriver en vurderingsform elevene ofte møter på i videregående skole. En framgangsmåte for å retorisk analysere er ifølge Bakken å stille spørsmål til teksten. Disse spørsmålene kan ifølge Bakken deles i fem kategorier: «1) den retoriske situasjonen, 2) tekstens bestanddeler, 3) tekstens høvelighet, 4) tekstens overbevisende kraft og 5) vurderinga av teksten» (Bakken, 2014, s. 80). Spørsmålene tar utgangspunkt i de fem begrepene jeg har gjennomgått. Bakkens kategoriliste er et forslag til en mulig disposisjon for analysen. Listen inneholder de viktigste momentene, ifølge Bakken, i en retorisk analyse. Noen ganger vil noen momenter være mer framtrædende enn andre, og det vil da være naturlig å rette et større fokus på disse.

Som nevnt tidligere, så sier et av kompetansemålene etter Vg3 at elevene skal retorisk analysere sakprosaetekster. Disse tekstene kan gjerne være sammensatte tekster, som består av verbaltekst og bilder. En sammensatt, eller multimodal, tekst er satt sammen av flere modaliteter, altså flere meningsskapende systemer, og er vanlig å møte på i samfunnet (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Slike tekster har økt i omfang i sammenheng med utviklingen av internett, og det er derfor logisk at elevene trenger å trene en kritisk evne til å tolke dem. «Sammensatte tekster» blir nevnt ofte i læreplanen i norsk, blant annet under «Grunnleggende ferdigheter», der det forventes at elevene skal kunne både lese og skape sammensatte tekster og «utvikle en kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er noen hensyn å ta dersom man retorisk analyserer en sammensatt tekst på internett. Dersom man analyserer en nettside hvor teksten «har en romlig komposisjon og ikke en lineær», så kan man ikke undersøke rekkefølgen av innholdsmomentene på samme måte som i en skriftlig, fysisk tekst (Bakken, 2014, s. 90). Bakken foreslår å i stedet analysere «hvilke modaliteter avsenderen har brukt for å formidle de enkelte innholdsmomentene» (Bakken, 2014, s. 91). Man må også vurdere aptum etter om modalitetene passer sammen som en helhet. Det er for eksempel knyttet visse konvensjoner til fargevalg (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 33). Dersom man møter opp i neongule klær i en begravelse, så vil det bryte med konvensjonene til fargevalg. Hva som er passende skriftbruk, bildebruk, fargebruk osv. er dermed noe elevene må ta hensyn til når de retorisk analysere en sammensatt tekst.

2.4.4 MUNTLLIG PRESENTASJON

Retorikkfaget skal trene elevene i mer enn å analysere tekster. Et av kompetansemålene etter Vg3 er å «bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette kompetansemålet nevnes i den nye læreplanen. Under et av kjerneelementene, «Kritisk tilnærming til tekst», så er det forventet at elevene skal «kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et sentralt område innenfor retorikk er dermed å trene elevene i deres språklige ferdigheter, så de kan bli demokratiske medborgere.

Jeg har tidligere skrevet noe om sammenhengen mellom de retoriske begrepene og det å framføre muntlige presentasjoner i skolen. Patos handler som nevnt også om formen på presentasjon, der det å være delvis eller helt uavhengig av manus er viktig for å fange tilhørernes interesse (Penne et al., 2020, s. 91-92). Det finnes flere teknikker, som også ble brukt i antikken, for å lære seg en tale utenat. Bakken (2014, s. 22) beskriver at en disposisjon kan baseres på fem deler: «*inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio*». Fasene handler kort sagt om å finne innholdsmomenter til teksten, ordne dem i en god rekkefølge, beskrive innholdsmomentene, memorere teksten og til slutt framføre den (Bakken, 2014, s.22-23). Det å arbeide med retorikkens fem faser kan utvikle elevene til å produsere mer overbevisende muntlige tekster. Denne teknikken går også under navnet «den gylne hånd», som går ut på å dele talens disposisjon opp i like mange deler som det er fingre på en hånd (Penne et al., 2020, s. 92). Denne teknikken er tilgjengelig for elever på videregående i dag, ved at den beskrives på nettsiden til den nasjonale digitale læringsarenaen (Federl, 2019).

Det er vanlig at elevene får i oppgave å konstruere planlagte muntlige formidlingsoppgaver i skolen. Dersom elevene skal holde for eksempel presentasjoner i klasserommet, kan disse gjennomføres ved å arbeide mot et tydelig mål (Kjeldsen, 2014, s. 105). Slik kan elevene vurdere egen intensjon med presentasjonen. Kjeldsen mener at elevene bør ha et begrepsapparat på plass i denne sammenhengen, for å ha et «språk å tenke kommunikasjon med» (Kjeldsen, 2014, s. 105). Derfor mener Kjeldsen at elevene skal opplæres i de sentrale begrepene i retorikk, og forstå hvordan disse kan brukes i praksis. Det er i denne sammenheng relevant å trekke inn kairos-begrepet. Ved å vurdere kairos og planlegge den retoriske ytringen, så kan dette, ifølge Kjeldsen, føre til taler som i hovedsak er mer interessante enn

spontane taler. Bakken trekker inn at elevene bør være en del av vurderingsarbeidet etter endt presentasjon, ved å for eksempel skrive egenvurderinger, da det kan øke bevisstheten om valgene de har tatt (Bakken, 2014, s. 124). Slik kan elevene veiledes til å produsere forbedrede muntlige presentasjoner.

2.4.5 ENGASJEMENT HOS ELEVENE

Dette er først og fremst en oppgave i retorikk, men jeg mener at når man skriver om retorikk i denne sammenheng, så er det også viktig å undersøke teori som sier noe om hva som engasjerer eleven i undervisningen. Det er fordelaktig å undersøke hva som engasjerer elevene i undervisning, da flere mener at det har sammenheng med læringsutbyttet.

Det finnes en rekke studier om hva som skaper engasjement hos elever i undervisningssammenheng. En interesse for å lære kan ha sammenheng med engasjement. Forskning viser at «students may not become deeply invested in learning until they have the intellectual capacity to self-regulate and become intentional learners, which tends to occur at later ages» (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004, s. 84). Det er dermed mer frekvent at elever har mer lærelyst på videregående, enn i grunnskolen. Dette har sammenheng med en større forståelse for hvorfor det er viktig å fokusere på skolearbeidet. Engasjement kan føre til en følelse av forpliktelse overfor faget man studerer, og dermed også til økt læring (Fredricks et al., 2004, s. 82). En studie viste at dersom elever viste engasjement til studiet sitt, ville dette øke sannsynligheten for større læringsutbytte og at de når sine faglige mål (Bai, Ola, Reese & Eyob, 2021, s. 84). Dette viser at det er fordelaktig av læreren å fokusere på å engasjere elevene i undervisningssammenheng, også i undervisning om retorikk.

Flotvik skrev våren 2020 en masteroppgave der hun undersøkte videregåendeelevers bruk og forståelse av retorisk teori. Etter elevtekstanalyser og intervjuer med elevene, kom hun fram til «at elevene har behov for 1) Klare definisjoner, 2) Sammenhengende opplæring i retorikk, og 3) Kjent tematikk» i arbeidet med retorisk analyse (Flotvik, 2020, s. 62). Dette er forutsetninger som hun mener må være til stede for at elevene skal lykkes med arbeidet. Det opplevdes også hensiktsmessig for elevene å medvirke i valg av tekst som skulle analyseres, da det førte til at de var mer selvsikre (Flotvik, 2020, s. 62).

Studien fra Flotvik viser at elever kan kjenne på usikkerhet knyttet til retoriske begrep, og derfor «veksler mellom å bruke begrepene eksplisitt eller implisitt» (Flotvik, 2020, s. 63). Det fører ikke nødvendigvis til at elevene utfører ukorrekte tolkninger, men at de ikke har det retoriske begrepsapparatet på plass. Dette gjelder spesielt for begrepene «kairos» og «aptum» (Flotvik, 2020, s. 63). Elevene beskriver at de mener at flere uklare definisjoner kan være årsaken til at noen av begrepene oppleves som vanskelig å forstå (Flotvik, 2020, s. 66). Ved at lærer tydeliggjør de retoriske begrepene, så kan dette redusere usikkerheten og øke mestringsfølelsene til elevene, som igjen kan øke engasjementet.

Mestringsfølelse kan være avgjørende for at elever skal få økt engasjement i møte med skolearbeid i samfunnsfag (Dale, 2020, s. 199). Dette kan også ha overføringsverdi til andre fag, som norsk og undervisning i retorikk. I studien til Flotvik viste noen av elevene usikkerhet rundt retoriske begrep, men kjente på større selvsikkerhet når de kunne velge oppgaver med kjent tematikk (Flotvik, 2020). Det å medvirke i valg av tekst, kan skape engasjement. Likevel er det viktig å ta hensyn til hvordan elevene blir presentert med valgene sine. En studie viser at når elever «associate feelings of autonomy, competence, and relatedness with choice», så er det større mulighet for at de også opplever økt engasjement (Parker, Novak & Bartell, 2017, s. 39). Dette går blant annet ut på at elevene opplever oppgaven som relevant i forhold til det de skal lære og at de klarer å løse oppgaven (Parker et al., 2017, s. 39). God kjennskap til et tema kan ha sammenheng med mestringsfølelse, som videre kan ha sammenheng med økt engasjement. Dette viser at det kan være fordelaktig at elevene blir opplært til å være trygge på fagbegrep i møte med retorisk analyse. Oppgaver elever får i undervisning kan også ha sammenheng med deres verdier, interesser og målsetninger (Parker et al., 2017, s. 39). Slik kan det bli hensiktsmessig å f.eks. gi elevene mulighet til å retorisk analysere en tekst av en person de ser opp til, slik at de opplever å få et mål med oppgaven.

Det å holde en timelang forelesning uten noe annen variasjon, kan oppleves som lite engasjerende for elevene (Bai et al., 2021, s. 90). Dette gjør at undervisningen blir lite variert og dermed ensidig. I 2021 er det naturlig å bruke teknologi og multimedia i sammenheng med undervisning, og det har pedagogiske fordeler og er positivt for å øke engasjement hos elever (Kahn, Everington, Kelm, Reid & Watkins, 2017). Det er likevel hensiktsmessig at læreren utnytter det positive ved dagens teknologi for å oppnå denne effekten hos elevene. Læreren bør derfor variere undervisningen og unngå undervisningstimer som er rene forelesninger.

Undervisning om retorikk åpner opp for flere praktiske oppgaver, som f.eks. at elevene konstruerer egne muntlige presentasjoner.

Variasjon er viktig for å skape og opprettholde engasjement hos elever (Bai et al., 2021, s. 90). Det kan derfor være fordelaktig å ta i bruk alle mulighetene som dagens teknologi åpner for, som youtube, interaktive oppgaver, osv. Youtube inneholder en rekke politiske taler som kan være fordelaktige å bruke i retoriikkundervisning. Ved å ta i bruk interaktive oppgaver, så vil både læreren holde kontroll på at elevene følger med i undervisning, og elevene kan delta i egen læring. Eksempler på slike oppgaver kan være spørreleker eller quiz, avstemning eller undersøkelser (Bai et al., 2021, s. 90).

Elever kan oppleve høyere engasjement i skolearbeidet dersom de opplever at de har en autentisk mottaker av teksten sin (Fredericks et al., 2004, s. 79). Engasjementet øker også dersom læreren tar i bruk «different creative media (films, videos, fiction)» i undervisning (Aravopoulo, Stone & Weinzierl, 2017, s. 11). Elevene er selv kjente med å bruke sosiale medier og digitaliserte verktøy på fritiden, og det vil være positivt å implementere dette i undervisningen. De blir hver dag eksponerte for tekster som kan brukes i undervisning om retorikk. Slik kan elevene lære gjennom å bruke digitale verktøy de er kjent med. Elevene trives med å bruke ulike medier i undervisning (Aravopoulo, 2017, s. 11).

2.5 KORONA OG RETORIKK

Dette temaet velger jeg å skrive om i teoridelen, da jeg har et forskningsspørsmål hvor jeg vil undersøke hvordan norsklærere mener at korona har påvirket retorikken i kommunikasjonen på tradisjonelle og sosiale medier. Ved første øyekast, så skiller dette forskningsspørsmålet seg ut fra de andre, men jeg mener det er høyst relevant å ta med på grunn av pandemien vi har vært, og fortsatt går, gjennom i 2022.

Det moderne samfunnet har endret betingelsene for retoriske ytringer. Et eksempel på det er fragmenteringen av ytringer (Kjeldsen, 2014, s. 31). De aller fleste har for eksempel hørt Martin Luther King tale «I have a dream», men de færreste har nok hørt hele talen.

Mottakerne kan likevel sitte igjen med et inntrykk av at de har fått med seg helheten. I dagens

teknologiske samfunn er kunnskap bare et par tastetrykk unna. Dette gjør at tilnærmet hvem som helst kan google seg frem til forskningsartikler, lese et sammendrag, et fragment av artikkelen, for deretter å gjøre seg opp et synspunkt om saken. Dette er noe som også har blitt tydelig i sammenheng med koronapandemien, og som forskningsprosjektet «Pandemic rhetoric: Risk communication in a changing media landscape» undersøker. Dette er relevant å sette fokus på, ettersom jeg mener det er viktig å ta hensyn til retorikken som blir brukt i samfunnet, for å kunne undervise om retorikk på en god og hensiktsmessig måte (etter læreplanen).

Videre skal jeg skrive om hvordan koronapandemien har ført til nye retoriske betingelser, retorikken i media og på norsk TV under pandemien og om avsenders etos i sammenheng med ytringer om pandemien. Taler fra politikere og kjente personligheter blir ofte gjenstand for retorisk analyse i klasserommet. De blir også brukt som eksempler på god eller dårlig retorikk, og for å gi elevene bedre forståelse av hva som er en god taler. Hvis man skal foregripe noen av resultatene i denne studien, så kunne noen informanter fortelle at de ofte brukte slike taler i undervisning, blant annet av kongen og politikere som Siv Jensen. Ettersom dette går igjen i undervisningssituasjoner, så mener jeg det er nødvendig å undersøke noe av retorikken under koronapandemien, ettersom Ihlen mener den har ført til nye retoriske betingelser.

2.5.1 NYE RETORISKE BETINGELSER

Koronapandemien har ført til nye retoriske betingelser ettersom mye av informasjonen om viruset blir gjort tilgjengelig via sosiale medier. Dette gjør at mottakerne av nyhetene blir presentert for en mengde informasjon fra mange ulike aktører, og hvor de da må ta stilling til hvem de skal lytte til. Dette førte til at forskningsprosjektet «Retorikk om pandemi: Risikokommunikasjon i et endret medielandskap» ved Universitet i Oslo (Ihlen, 2021) ble initiert. I prosjektet studeres den retoriske situasjonen og tematikk rundt det at «tradisjonelle medier mister terreng i forhold til sosiale medier» (Ihlen, 2021). Ihlen bruker vaksinemotstand som eksempel for å undersøke mottakernes tillit til helseorganisasjoner og politikere. Han forklarer at «Vaccine hesitancy is not necessarily based on lack of information» (Ihlen, 2020,

s. 165). Ihlen peker på at troverdigheten til avsendere av informasjon om korona er viktigere enn informasjonen i seg selv.

I artikkelen *Using rhetorical situations to examine and improve vaccination communication* argumenteres det for at avsenders etos blir viktigere i ulike land som mangler god nok kunnskap om korona: «in areas of uncertainty where no exact knowledge exists, the character of the speaker becomes more important» (Ihlen, Toledane & Nørholm, 2020, s. 1). I artikkelen undersøker forskerne hvorfor noen er skeptiske til å la seg vaksinere mot korona, og påpeker at retorikk er en medgivende faktor til dette.

Et av elementene i den retoriske situasjonen handler om det påtrengende problemet, som defineres som "a matter that calls for and can be solved with the help of rhetoric" (Ihlen et al., 2021, s. 3). Det påtrengende problemet kjennetegnes som grunnlaget for behovet for en retorisk ytring, og i artikkelen formuleres dette som mangelen på tillit til vaksiner. Publikumet, mottakerne av den retoriske ytringen, blir alle som burde vaksineres. En av rammene i denne retoriske situasjonen går ut på at helsemyndighetene ikke automatisk får tillit av mottakerne (Ihlen et al., 2021, s. 4). Dette henger sammen med den store informasjonsflyten som foregår på sosiale medier. Det konkluderes med at etos knyttet til avsender er sentralt i den retoriske kommunikasjonen under pandemien (Ihlen et al., 2021, s. 6).

2.5.2 NORGE UNDER PANDEMIEN

«Norway is generally recognized as a country characterized by high trust in institutions and largely built its pandemic response on voluntary adherence to guidelines» (Offerdal, Just & Ihlen, 2021, s. 249). Offerdal beskriver hvordan befolkningen i Norge har høy tillit til styresmaktene, og hvordan disse, blant annet FHI, da stilte fordelaktig med høy innledende etos før koronapandemien brøt ut. Dvs. at mottaker hadde høy tillit til FHI, før de stilte på pressekonferanser under pandemien. Mellom 80-90% av befolkningen har jevnlig, under koronapandemien, rapportert at de har tillit til de norske helsemyndighetene (Offerdal et al., 2021, s. 249). FHI hadde pre-korona «scientific authority when it comes to public health» (Offerdal et al., 2021, s. 257). I forrige avsnitt skrev jeg om vaksinemotstandere, som i en internasjonal undersøkelse, viste skepsis mot koronavaksinen. For dem var avsenders karakter

mer avgjørende for å skape tillit, fremfor avsenders innledende etos. I Norge ser vi altså at situasjonen er motsatt, der styresmaktenes innledende etos medførte stor oppslutning rundt koronatiltakene.

Avsenders etos kan øke dersom hen viser at hen er kvalifisert og har kompetanse i det hen snakker om, noe som kan være viktig i sammenheng med retoriske ytringer under koronapandemien. I en undersøkelse forklarte en informant fra Helsedirektoratet at de fokuserte på å gi enkel og tydelig informasjon til den norske befolkningen (Offerdal et al., 2021, s. 259). Pandemien var, og er, stadig i forandring, og det skapte i 2020-2021 utfordringer med tanke på å gi den riktige informasjonen til enhver tid. En annen informant fra Helsedirektoratet forklarte at det var likevel viktig å tilby informasjon, med forbehold om at situasjonen verden står i er uforutsigbar (Offerdal et al., 2021, s. 259). De opplevde at det var en bedre løsning, enn å framstå som uvitende og usikre når de fikk spørsmål.

En utfordring som oppsto tidlig under pandemien, var da regjeringen, FHI og Helsedirektoratet kom med motstridene anbefalinger. Regjeringen, som har makten til å ta den endelige avgjørelsen, kunne ta avgjørelser som gikk imot anbefalinger fra FHI og Helsedirektoratet. Dette skal likevel ikke i stor grad ha påvirket myndighetenes etos negativt (Offerdal et al., 2021, s. 260). Dette kan ha sammenheng med at autoritetene har vært åpne om uenighetene, noe som gjør at de fremstår som ærlige for mottakerne og som øker etosen ettersom det er «a demonstration of virtue» (Offerdal et al., 2021, s. 261-262). Slik tilpasset autoritetene seg den stadige endringen av den retoriske situasjonen. Dette viser at myndighetene i Norge hadde høy innledende etos, og trengte kun å opprettholde denne under pandemien.

I programmet *Debatten* på NRK, ble det sendt en episode i mars 2020 hvor helsemyndighetene ble kritisert for å ikke ha håndtert koronapandemien på riktig måte. I etterkant ble det studert hvordan helsemyndighetenes etos ble utfordret i denne episoden, i sammenheng med respons på Twitter. Det viste seg at den norske befolkningens høye tillit til helsemyndighetene gjorde at befolkningen motsatte seg kritikken (Kjeldsen, Ihlen, Just & Larsson, 2021, s. 1). Dette ikke bare på bakgrunn av helsemyndighetenes høye innledende etos, men også fordi de brukte «open, invitational rhetoric» og «plain language to anchor expertise in everyday contexts» (Kjeldsen et al., 2021, s. 10). Dessuten har de politisk autoritet og en sentral rolle i Twitter-miljøet (Kjeldsen et al., 2021, s. 10). Sosiale medier var en viktig støttespiller for å vedlikeholde den innledende etosen. Det er interessant å bære disse

resultatene med seg når vi om litt skal undersøke hva lærerne har svart i min studie av retorikk i klasserommet.

3. METODE

Ved en kvalitativ forskningsmetode kan man gjennomføre dybdeintervjuer/samtaleintervjuer av informantene (Brottveit, 2018, s. 89). Datamaterialet i min studie er samlet inn i form av fire kvalitative samtaleintervjuer med norsklærere som arbeider i videregående skole. Dette var mest hensiktsmessig da jeg ønsket å gå dypere i temaet retorikk i klasserommet.

Samtaleintervjuer åpner for å kunne stille oppfølgingsspørsmål, og dermed komme i dybden på hva informantene mener og deres holdninger (Brottveit, 2018, s. 89). Resultatet av de kvalitative intervjuene vil være et datamateriale med norsklærernes holdninger, synspunkt og tanker rundt retorikk i klasserommet. Målet med studien er å undersøke norsklærernes perspektiv, noe kvalitativt forskningsintervju egner seg godt for, da man gjennom intervjuene forsøker å finne virkelighetsbildet til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Jeg vil i denne studien faglig forankre norsklærernes virkelighetsbilde, for å oppnå ny innsikt.

3.1 KVALITATIVT INTERVJU

Jeg skal tolke transkribert intervjutekst med utgangspunkt i teori om retorikk. Kvalitative intervjuer åpner for at man kan undersøke sosiale forhold sett gjennom informantens individuelle perspektiv (Malterud, 2001, s. 483). Dette samsvarer med målet med min studie, som er å finne ny kunnskap om norsklæreres syn på retorikk, som videre vil ha relevans for norsklærere som jobber i videregående skole. Dette vil ha relevans da resultatene i en slik studie kan føre til at forskere gjør nye fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34).

Det er en generell oppfatning om at kvalitative forskningsdesign ikke er vitenskapelige, at de er ensidige og at de er subjektive (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 198). Det argumenteres også for at kvalitative studier er ufullkomne, da de ikke leder til ny faktainformasjon (Malterud, 2001, s. 483). Likevel finnes det ikke en «autoritativ definisjon av vitenskap som gjør at intervjuer utvetydig kan kategoriseres som vitenskapelig eller uvitenskapelig» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 198). Standardinnvendingen om at kvalitative intervjuer ikke er vitenskap, er dermed ikke holdbar. Det å erkjenne at intervjuresultatene er ensidige behøver ikke å være noe negativt, da det åpner for at forskeren kan fokusere på spesielle områder av

det hen undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199). Datamaterialet som innhentes i denne studien vil være subjektive i den forstand at det er norsklærernes virkelighetsbilde som undersøkes. Likevel kan dette, gjennom faglig forankring, belyse nye perspektiv på retorikkundervisningen i norske klasserom.

Forskningsintervjuet har noen likheter med den vanlige samtalen, men skiller seg ut ettersom det er intervjueren som stiller krav til tema og hva slags spørsmål som blir stilt. Informantene ble på forhånd tilsendt en intervjuguide via e-post, slik at de kunne både være forberedt på spørsmålene jeg skulle stille, men også samtykke til dem. Jeg forberedte meg godt på forhånd i utformingen av spørsmålene, da et forskningsintervju krever at man forbereder seg for å blant annet unngå ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34). Det kvalitative forskningsintervjuet er også gjenstand for mange eventuelle etiske problemer. For å skape en trygg atmosfære for informantene, så kan man til en viss grad være personlig, men man skal samtidig forholde seg formell og ikke krenke informantenes grenser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Under intervjuene prøvde jeg derfor å gi litt av meg selv, samtidig som jeg prøvde å holde en viss avstand.

Jeg foretok fire forskningsintervju for å innhente datamateriale. Intervjuene ble foretatt en-til-en, noe som forutsetter en nærhet til informantene, som er et kjennetegn på et kvalitativt forskningsdesign (Brottveit, 2018, s. 67). Informantene fikk velge hvor intervjuene skulle foregå, der tre av dem valgte at jeg skulle komme til deres arbeidsplass og den siste møtte med på Høgskolen i Østfold. Intervjuene mine var halvstrukturerte, som ga mulighet for at intervjuene kunne oppleves som en samtale. Dette var målet mitt for å få informantene til å bli komfortable, og for at de ikke skulle være så oppmerksomme på at de satt i et intervju. Alle informantene ble stilt spørsmål fra den samme intervjuguiden, med mulighet for at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål. Et av forskningsspørsmålene mine innebærer å utforske hvordan informantene definerer retorikk. Derfor kan noen deler av intervjuet karakteriseres som et begrepsintervju. Begrepsintervjuer er fordelaktige i sammenheng med spørsmål som ber om presise avklaringer for å finne ut hva informantene antar er korrekt definisjon av et begrep (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 181). Det er relevant å finne ut hvordan informantene tolker retorikk, for få bedre forståelse for hvordan de underviser i temaet og for å se om de gir like eller ulike tolkninger.

I denne studien har jeg brukt halvstrukturerte intervju, som bygger på en kombinasjon av organiserte spørsmål og oppfølgingsspørsmål, og blir mye brukt innenfor kvalitativ forskning

(Brottveit, 2018, s. 92). Jeg brukte en fast intervjuguide, slik som jeg ville gjort i et strukturert intervju, men jeg hadde også mulighet til å stille flere spørsmål dersom det var hensiktsmessig. En slik intervjuguide egner seg godt til halvstrukturerte intervjuer, ved at guiden inneholder overordnede temaer med en åpen plan for spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuene mine hadde dermed ikke en streng struktur, men de var en krysning mellom en åpen samtale og at jeg stilte spørsmål fra en forberedt liste. Halvstrukturert intervju er også hensiktsmessig for å gå grundigere gjennom et tema (Brottveit, 2018, s. 92). Det kan gjøre det lettere å få utdypende svar, ved at jeg hadde mulighet til å stille informantene oppklarende spørsmål. Halvstrukturerte intervjuer egnet seg best i min studie, da dette gir rom for å stille spontane spørsmål under intervjuet, for å oppfordre informantene til å gi større og omfattende beskrivelser av perspektivet deres.

3.1.1 INTERVJUGUIDE

Under intervjuene brukte jeg en planlagt intervjuguide som var utformet med åpne spørsmål. Dette fordi åpne spørsmål gjør det lettere å få gang samtaler med informantene under intervjuene (Brottveit, 2018, s. 89). Dersom jeg ønsket at informantene skulle tilføye mer, eksempelvis når de snakket om hva slags tekster de brukte i undervisningen, stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å få et tydeligere datamateriale. Jeg fulgte den faste intervjuguiden min hver gang, men det var rom for variasjon og tilleggsspørsmål underveis. Ifølge Brottveit (2018, s. 90) er det hensiktsmessig å bygge intervjuguiden etter noen tematiske hovedpunkter. Dette gjorde jeg i min intervjuguide for å skape en god struktur. Disse hovedpunktene var undervisningen, engasjement, læreplan, retorikkens rolle i samfunnet og retorikk og koronapandemien. Det å strukturere intervjuet rundt slike hovedpunkter vil også øke muligheten for at informantene i større grad reflekterer over egne meninger (Brottveit, 2018, s. 90). Dette fordi informantene fikk vite tematikken i forveien. Dessuten viser dette at intervjueren selv har og viser god struktur, som er et kvalifikasjonskjennetegn for intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Jeg stilte også korte, klare spørsmål og lot informantene snakke ferdig i sitt eget tempo før jeg stilte neste spørsmål, som også kjennetegner god struktur på et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Dersom jeg opplevde at informantene ga digresjoner som gikk utenfor prosjektets formål, så styrte jeg dem tilbake til temaet jeg skulle samle kunnskap om.

I etterkant av intervjuprosessen har jeg gjort meg opp noen tanker om intervjuguiden (se vedlegg 2). Underveis i intervjuprosessen, opplevde jeg at «Hvor viktig blir avsenders etos i sammenheng med utsagn rundt korona?» var litt kronglete formulert, ettersom informantene strevde med å forstå spørsmålet. Jeg omformulerte dermed spørsmålet til å gjelde avsenders innledende etos. Jeg opplevde også at spørsmålet «Hvilke refleksjoner har du rundt koronapandemien og retorikk?» ble utfordrende for informantene å svare på, da de ikke forsto hva jeg spurte etter. Derfor ga jeg en kort forklaring om forskningen fra Ihlen, Toledano og Nørholm som viser at tradisjonelle medier har mistet terreng til fordel for sosiale medier under koronapandemien. Dette gjorde at informantene forsto spørsmålet, og kunne gi utdypende svar. Informantene behøvde dermed litt bakgrunnsinformasjon om forskningen relatert til koronapandemien, for å kunne svare på det nevnte spørsmålet knyttet til dette. Selv om jeg prøvde å unngå ledende spørsmål i intervjuguiden, er det likevel noen som er det, som «Hvorfor mener du at retorikk er viktig å undervise om?», hvor jeg forutsetter at informantene mener at retorikk er viktig. Ledende spørsmål kan være nødvendige, men dette er avhengig av hva som er formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). I en studie av hvordan norsklærere underviser i retorikk, er det fordelaktig at de selv anser temaet som viktig å undervise om. Ettersom informantene var positive til å stille til intervju, antok jeg også at de anså temaet retorikk som viktig. Spørsmålet ble dermed brukt til å verifisere mine fortolkninger.

3.1.2 LYDOPPTAK

Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene ved hjelp nettskjema-diktafon-appen, levert av Universitet i Oslo (UiO, 2021). Ved å foreta lydinnspilling så sikret jeg å registrere informasjonen fra intervjuene, slik at transkripsjonene mine ble korrekte og nøyaktige. Det ga meg også mulighet til å gå tilbake i intervjuet og spille av lydsekvenser på nytt. Opptakene ble foretatt på rolige områder, for å unngå forstyrrende bakgrunnsstøy. Dette kunne eksempelvis være et ledig grupperom på arbeidsplassen til en informant. Etter intervjuene ble opptakene overført direkte fra diktafon-appen til Nettskjema slik at jeg fikk tilgang til dem via internett. Et mulig problem ved lydopptak er at det kan oppleves som ukomfortabelt og forstyrrende for

informantene (Brottveit, 2018, s. 95). I forkant av intervjuene var jeg tydelig på at diktafon-appen skulle brukes, slik at informantene fra begynnelsen av var godt informert om intervjuprosessen. Dette sto også beskrevet i samtykkeerklæringen som jeg brukte for å innhente skriftlig samtykke (se vedlegg 1).

3.2 INFORMANTENE

3.2.1 UTVALG OG UTVALGSKRITERIER

Mitt samlede datamateriale består av lydopptak fra fire norsklærere i videregående skole, og det er hentet fra to ulike skoler. Det er ikke relevant hvilke to skoler dette er, da det var relativt tilfeldig at det var norsklærere fra akkurat disse jeg intervjuet. Jeg sendte ut e-post til en rekke ulike videregående skoler, og intervjuet de som hadde ønske og mulighet til å møte meg. Utvalget er dermed delvis basert på tilgjengelighet. Informantene var nødt til å være norsklærere, ettersom det var deres syn på retorikk i klasserommet som jeg ville undersøke. De skulle også være ansatte i videregående skole. Jeg studerer for å bli lektor og for å jobbe i videregående skole, og mener det derfor er mest relevant for meg å intervjuere lærere som arbeider der. Jeg hadde håp om å oppnå en viss bredde, ved at informantene består av to menn og to kvinner. I en kvalitativ studie er det positivt med bredde, men jeg hadde for få informanter til at bredden kunne bli særlig stor. Informantene har i transkripsjonene fått fiktive navn, som de selv fikk muligheten til å velge. Dette for å sikre konfidensialiteten deres. Navnene er *Nils* (33), *Mona* (41), *Sofie* (57) og *Kristian* (29).

Et sentralt spørsmål å stille i sammenheng med utvalget av norsklærere, er spørsmålet om antallet informanter som er nødvendig for studien. I en kvalitativ undersøkelse så kan det være hensiktsmessig at antallet informanter ikke er for mange, ettersom det ikke vil være «tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene» i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det er også «et generelt inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Basert på tidsrammen til

prosjektet mitt, som er dette skoleåret (21/22) hvor jeg skriver masteroppgaven, består derfor utvalget mitt av fire norsklærere som jobber i videregående skole. Dessuten fikk jeg bedre tid til å fokusere på analysen av intervjuene, da det kun var fire av dem.

3.2.2 REKRUTTERING AV UTVALG

For å rekruttere informanter sendte jeg ut e-post til flere ulike videregående skoler hvor jeg fortalte om prosjektet mitt. Jeg valgte å sende e-postene direkte til fagledere i norsk eller fellesfag, i håp om at det ville gjøre det lettere å få kontakt med eventuelle informanter. Til å begynne med opplevde jeg det som utfordrende å finne informanter, da jeg fikk lite eller ingen svar på e-postene jeg sendte ut. Dette gjorde at det tok noe lenger tid å komme i gang med intervjuprosessen, enn først antatt.

Ettersom jeg selv jobber på videregående skole som norsklærer, så ønsket jeg å intervju andre norsklærere. Dette for å øke min forståelse om temaet retorikk på videregående nivå, slik at jeg selv kan bli en bedre underviser i temaet. Dette er en positiv bivirkning, da hovedmotivasjonen for denne studien er å bidra til ny innsikt om undervisningen i retorikk på videregående skole.

3.3 TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE

Jeg forholder meg deskriptiv til mine data, og mitt mål er ikke å komme med normative uttalelser om lærernes praksis. De fire forskningsintervjuene har jeg i sin helhet transkribert med fokus på holdningene og synspunktene til informantene.

Under transkripsjon bør man stille spørsmål ved hva som er sannferdig og riktig transkripsjon av det som uttrykkes muntlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Derfor har jeg transkribert intervjuene tilnærmet ordrett, selv om jeg ved noen tilfeller har meningsfortettet analysen i denne oppgaven. Dette innebærer «en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere

formuleringer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Dette for å unngå unødvendig mye plass i oppgaven på lange sitater, og fordi det kan skape bedre struktur, uten at man mister meningsinnholdet i det informantene forteller. Samtidig: «lange ordrette transkripsjoner anses som den grundigste form for dokumentasjon av det som egentlig ble sagt i intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 297). Analysedelen i denne oppgaven vil derfor ha en kombinasjon av meningsfortettet innhold og direkte, lengre sitater fra informantene. Jeg vil i denne sammenhengen også avklare at jeg ikke har studert kroppsspråk i intervjuprosessen, da jeg anser hva informantene *sier* som relevant for oppgaven. Av samme årsak er også intervjuene transkribert til standard bokmål. Det skal nevnes at ettersom kroppsspråk, pauser og stemmeleie ikke blir beskrevet i mine transkripsjoner, så vil de være en redusert versjon av intervjuene. Likevel mener jeg at dette ikke går utover formålet i min studie, da det er eksplisitt det informantene sier som skal fortolkes i analysen.

3.4 RELIABILITET

En mulig utfordring med transkripsjoner omhandler å for eksempel markere tegnsetting, da det er med på å bestemme hvordan transkripsjonene skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). For å øke relabiliteten til forskningsprosjektet, så vil jeg derfor være nøye i hvordan jeg transkriberer og tolker intervjumaterialet. Jeg vil vurdere hvor det egner seg med komma og punktum ved å lytte godt til lydopptakene, da det er en del av fortolkningsprosessen. Dette viser at det er en del hensyn man må ta ved transkriberingen av intervju og videre analyse av transkripsjonene, da all fremstilling bærer påvirkning av den som transkriberer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 310). Dette har sammenheng med at forskerens subjektive holdninger, interesser, tanker og bakgrunn vil kunne påvirke analysen av datamaterialet. Ulike forskere vil derfor kunne komme fram til ulike konklusjoner når de tolker transkripsjoner.

3.5 VALIDITET

Senere i oppgaven vil jeg reflektere over hvordan forskningen min har bidratt til nye innsikter på undersøkelsestemaet retorikk. Jeg vil sammen med tolkningen av de transkriberte intervjuene og relevant teori, formulere noen resultater fra forskningen.

For at funnene i en studie skal kunne fastlås som gyldige, bør man stille spørsmål ved hva som egentlig er sant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Man må være bevisst på om man undersøker det man sier man skal undersøke (Patel & Davidson, 2019, s. 85). Det er eksempelvis en forskjell på hva informantene selv mener er sant og hva som faktisk er reelt. Dermed undersøker jeg i denne studien hvilken oppfatning informantene har av egen undervisning. Å vurdere validiteten til studien innebærer også å vurdere hvor gyldige intervjutranskripsjonene er. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 212) er det ikke mulig å transkribere helt objektivt. Det er derfor ikke mulig å fastsette en korrekt måte å transkribere på. Forskeren må heller ta hensyn til hva slags transkripsjon som tjener formålet til studien hens (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Derfor tok jeg valget om å fokusere på det informantene sier, som forklart tidligere.

3.6 FORSKNINGSETIKK

Det oppstår flere etiske og moralske dilemmaer i sammenheng med gjennomføringen av forskningsintervju. Ett av dem er hensynet til tredjepart, som forskeren må ta stilling til (NESH, 2018:13). Informantene nevnte ved noen tilfeller tredjeparter, og disse uttalelsene er utelatt fra transkripsjonene i forskningsprosjektet for å sikre tredjepartenes personvern. Dette skjedde likevel i såpass liten grad at jeg mener det ikke har skadet datamaterialet mitt.

De etiske sidene ved forskningsintervju innebærer blant annet at intervjupersonene skal signere et informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I forkant av intervjuene fikk informantene tildelt en samtykkeerklæring om prosjektet (se vedlegg 1). Dette skrevet lagde jeg ut ifra en mal fra NSD³, og det informerte også om at informantene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten å oppgi årsak. Før jeg begynte intervjuprosessen, sendte jeg inn et meldeskjema til NSD, fordi jeg behandler noen personopplysninger i oppgaven min. Prosjektet mitt ble godkjent (se vedlegg 3). Jeg har foretatt lydinnspilling, og jeg bruker noen

³ Norsk Senter for forskningsdata

variabler (yrke, kjønn og alder) for å undersøke variasjonen i utvalget mitt. Likevel er informantene mine anonymisert i denne oppgaven for å sikre deres konfidensialitet.

Transkripsjon innebærer en del etiske avgjørelser. Lydopptakene er lagret via Nettskjema, som er en godt brukt nettside hvor man trygt kan lagre innsamlet datamateriale (Nettskjema, 2022). Det er blitt brukt fiktive navn i transkripsjonene, og de er blitt lagret på en datamaskin bak et passord som kun jeg har tilgang til. Jeg har brukt fiktive navn fordi det gjør at «man endrer informasjonens form uten å endre betydningen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300). Etter denne masteroppgaven er skrevet ferdig og levert inn, så vil jeg slette opptakene da jeg ikke skal bruke dem mer.

4. RESULTAT

I denne delen av oppgaven så vil jeg strukturere og analysere datamaterialet jeg har samlet inn, for å kunne formulere svar på forskningsspørsmålene. Jeg vil derfor trekke ut sitater som er relevante for disse spørsmålene. Sitatene vil bli satt i kontekst, gjerne med spørsmålet jeg stilte, for at leseren skal få god veiledning gjennom analysen.

På bakgrunn av forskningsspørsmålene og intervjuguiden vil jeg strukturere funnene i kategoriene *Lærerens definisjon av retorikk*, *Undervisningen i sammenheng med engasjement*, *Undervisningen i sammenheng med læreplanen* og *Koronapandemiens påvirkning på kommunikasjon*. Jeg vil presentere lærernes synspunkter og holdninger enkeltvis med disse underkategoriene.

4.1 NILS (33)

4.1.1 LÆRERENS DEFINISJON AV RETORIKK

Da jeg spurte Nils om hvordan han definerte begrepet retorikk, trakk han straks paralleller tilbake til antikken. Han brukte også den klassiske definisjon om overtalelse: «Retorikk er jo kunsten å overbevise». Samtidig mener han at den tidligere bruken av retorikkbegrepet fra «de gamle grekerne» retter et større fokus mot det å tale, mens den moderne bruken av ordet handler om «hvordan overbevisning fungerer i forskjellige typer uttrykk». På spørsmålet om hvor mye som kan kalles for retorikk, så svarer Nils «Ja, på en god dag, så tenker jeg at alt er retorikk». Han utdyper dette ved å forklare at han er svært kommunikasjonsorientert i sin norskfaglige praksis. Han sier at «ofte er kommunikasjon retorisk i den forstand om at det er en vilje om å oppnå noe bak».

Selv om Nils mener at all kommunikasjon kan være meningsfull og retorisk, så er ikke dette noe han underviser til elevene. I undervisningssituasjon så bruker han retorikk som noe mer instrumentelt. Dette er for at det skal være tydelige for elevene å forstå hva retorikk dreier seg om, og for å unngå misforståelser. Elevene kan komme til å «dra det inn i alle mulige andre

sammenhenger» dersom de får retorikkbegrepet såpass bredt definert. I skolen mener Nils at det er først og fremst reklame som blir brukt i sammenheng med undervisning om retorikk. Han sier: «Spesielt i skolen så er det jo reklame som blir analysert retorisk. Det er jo et gjennomgående tema.». Likevel underviser han i andre type tekster, som taler, og gir elevene trening i å produsere retoriske ytringer selv.

4.1.2 UNDERVISNINGEN I SAMMENHENG MED ENGASJEMENT

Nils varierer hvordan han starter undervisningen om retorikk etter hvilket trinn han skal undervise. Han sier følgende:

- 1) Hvis retorikk ikke har vært snakka om, hvis elevene ikke kjenner til det, så tar jeg hele forhistorien med Aristoteles og Cicero, og det klassiske utgangspunktet der. Jeg vil få inn begrepene veldig tydelig: etos, patos, logos, kairos og aptum. Det er de som er de mest sentrale analyseverktøyene og begrepene. For det er abstrakt for elevene.

Jeg tolker utsagnet til Nils som at elevene får en grunnleggende opplæring i temaet før de begynner med for eksempel retorisk analyse. Ved undervisning av en Vg2- eller Vg3-klasse begynner Nils med å repetere de viktigste begrepene. Når Nils først tematiserer retorikk, viser han forskjellige typer tekster for å konkretisere ulike retoriske situasjoner. Han viser da klassen «ulike tekster, en tale, en reklame, en video», hvor de da skal analysere avsender troverdighet og ta i bruk appellformene for å diskutere om teksten er overbevisende eller ikke. Dette gjør Nils for at elevene relativt raskt skal kunne se hvordan de retoriske begrepene brukes i praksis. Nils bruker i liten grad lærebøkene i norsk i retorikkundervisningen, og bruker andre kilder som NDLA og diverse fagstoff/oppgaver som han finner på internett. NDLA er en nettressurs for elever og lærere i videregående skole (NDLA, 2022). Nils forteller at han pleier å bruke «ting jeg har opparbeidet meg selv. Er ikke så bundet til lærebøkene».

På spørsmål om hva slags undervisning i retorikk som engasjerer elevene, svarer Nils at det bør være «noe spennende vi leser, ser eller hører». Han ser det som fordelaktig dersom elevene er oppdaterte på nyheter, da han kan bruke dette i undervisningen om retorikk. Slik

kan han bruke konkrete, relevante tekster som elevene kan analysere. Helt konkret bruker han for eksempel «en uttalelse fra Donald Trump». Dette opplever Nils at engasjerer elevene, ettersom politiske uttalelser fra kjente personer er aktuelt for dem og gjerne noe de allerede har kjennskap til. Nils jobber gjerne med innledende etos når han jobber med noe elevene har kjennskap til fra før av. Han sier at de da gjerne jobber med tekster som omhandler en person elevene er kjent med. Han sier: «For da får de inn det her med innledende etos og troverdighet. Hvem er det? Jo, en person vi enten stoler på eller ikke». Det blir dermed lettere å undervise elevene i retoriske begreper når de engasjerer seg i teksten de skal analysere.

4.1.3 UNDERVISNINGEN I SAMMENHENG MED LÆREPLAN

Læreplanen «ligger til grunn for all undervisning nå», sier Nils. I sammenheng med innføringen av de nye læreplanene, har også Nils og skolen han jobber på hatt et større fokus på å integrere de tverrfaglige temaene i undervisning. Han legger også vekt på kritisk tilnærming til tekst, når han svarer på hvordan han bruker læreplanen i sammenheng med undervisningen om retorikk. Han sier at det er et overordnet tema, det «å være kritisk til omverdenen» og at det «er et mål for alle fag» at man skal være kildekritisk.

Nils er kjent med at retorikk formelt ble en del av læreplanen og norskfaget i 2006. Han sier videre at «Man skal kunne orientere seg i den jungelen av tekster som finnes i den moderne verden vi lever i nå. Retorikk er et verktøy vi har for å forstå den jungelen av tekster.». Nils sier at læreplanen ligger til grunn for all undervisning. Ifølge den skal elever allerede på ungdomsskolen bli kjent med retorikk og dermed appellformene. Nils opplever at dette ikke alltid er tilfelle, slik at han noen ganger må fokusere på å gi elevene på videregående skole en mer grunnleggende undervisning i appellformene og hva retorikk er til å begynne med. Han sier han da tar det «helt fra scratch», altså fra begynnelsen, selv om retorikk er et tema hvert eneste trinn på videregående.

Etter den grunnleggende innføringen i retorikk, så legger Nils først og fremst vekt på det å analysere tekster. Han sier at han pleier å bruke «retorikk som et analyseverktøy», ved å snakke om tekster som påvirker, for eksempel reklame og sammensatte tekster. Nils gir elevene tekster de skal analysere «i vid forstand», trekker spesifikt fram kongens tale på slottets hagefest, som han ber elevene retorisk analysere i undervisningen. Andre konkrete

eksempler han bruker, er en video av Siv Jensens «Morna, Jens»- utrop. I denne sammenhengen skal elevene spesielt vurdere patos.

På spørsmålet om hvordan Nils fremmer elevenes kompetanse i retorikk, så svarer han:

- 2) Nei, det er jo å bruke det ofte, og få dem til å få begrepene inn under huden. Og selvfølgelig så må de forstå hvorfor det er nyttig å vite, for de skal være kritiske til all informasjon i samfunnet. Det her med kritisk lesning og kildekritikk er en viktig del av den nye læreplanen.

Nils er altså bevisst på kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» i den nye læreplanen når han underviser i retorikk. Videre forklarer han at «retorikk er en måte å avkle mange tekster på». Han viser dermed elevene hvordan man kan se på bestanddelene i en tekst for å få bedre innblikk i hvordan og hva avsender prøver å overbevise om med teksten.

Videre under intervjuet spør jeg Nils om hva han tenker om sammenhengen mellom «Demokrati og medborgerskap» og undervisningen i retorikk. Han sier at:

- 3) Det har med at man klarer å orientere seg i samfunnet man bor i. Det handler om literacy og at elevene klarer å forholde seg til de tekstene og all informasjonen som er rundt oss hele tiden. Det gjelder også det her med om elevene klarer å stole på samfunnet rundt seg. Det går også på å være inkludert og utenforskap. Hvis man ikke forstår omgivelsene sine, så føler man seg fremmedgjort og utelatt. Så retorikk kan være veldig fint. Man klarer å analysere sine omgivelser og dermed forstå dem bedre.

Nils legger altså vekt på at elevene skal kunne orientere seg i mangfoldet av tekster i dagens samfunn, for å kunne være demokratiske medborgere. Han er også innom «Kritisk tilnærming til tekst» når han nevner at elevene skal kunne «stole på samfunnet rundt seg». For å være en del av demokratiet, må man kunne forstå og navigere i omgivelsene rundt seg. Nils mener at det er en forutsetning at elevene kan analysere og navigere i tekstene samfunnet, for å kunne delta i demokratiske prosesser.

Videre snakker Nils også om at undervisning om retorikk er viktig for at elevene skal «klare å få en stemme selv og påvirke ting rundt seg». Retorikk handler altså ikke kun om å analysere tekster, men om å kunne produsere dem selv og påvirke andre. Elevene må derfor være i stand til å «formulere et innhold som gir mening for de som skal høre på». Dermed må de også være

bevisste på hvem som er mottaker av den retoriske ytringen de produserer. Nils underviser derfor elevene sine i hva man bør ta hensyn til under en kommunikasjonssituasjon.

4.1.4 KORONAPANDEMIENS PÅVIRKNING PÅ KOMMUNIKASJON

Jeg gir Nils først en kort innføring i forskningsprosjektet til Ihlen. På spørsmål om hvilke refleksjoner Nils har rundt retorikk og koronapandemien, svarer han:

- 4) Ja, jeg har tenkt på det her med tillit. I Norge så har vi veldig høy tillit til staten og de institusjonene som er med på å bestemme. Den kommunikasjonen er viktig, for den skal overbevise oss om at det er nødvendig å stenge, gå med munnbind osv.

Nils opplever at det har vært høy oppslutning om å følge diverse råd og regler angående koronapandemien. Dette mener han har sammenheng med den høye tilliten den norske befolkningen har til myndighetene. Han sier også at «kommunikasjonen har vært tydelig, bra og overbevisende fra statlige hold». Nils mener altså at myndighetene har vært klare i kommunikasjonen med norske innbyggere under pandemien, og dette har vært med på å opprettholde tillit mellom innbygger og stat. Nils setter ord på det som «et tillitssamfunn». «Personlig så synes jeg at det kan være spennende å se på sånne taler for å ta frem retorikeren i meg, og se hva som fungerer bra» sier Nils og henviser til kommunikasjonen fra norske myndigheter under pandemien. Disse talene kan dermed bli brukt som analyseobjekter under retorisk analyse.

Videre spurte jeg Nils om hvorfor noen velger å lytte til fagpersonell, mens andre velger å lytte til eksempelvis en person på YouTube med mange følgere, som ikke nødvendigvis har riktig kompetanse til å uttale seg om en sak. Nils mener at:

- 5) Vi lever i en tid hvor sosiale medier er en økende grad av folks hverdag, og den mediemiksen vi inntar er i større grad personalisert. Samtidig går det raskere og raskere. Vi har større forbruk rundt det, og da er en YouTube-video som er kvikk, rask og morsom mer underholdende å se på kanskje, enn å lese tunge statlige dokumenter.

Nils trekker fram at det kan framstå som enklere for folk å se en underholdende video, enn å lese pressemeldinger fra staten. Dette fordi det er tidkrevende å skulle lese alt som produseres selv, og videoen fremstår da som mer tilgjengelig og lettere å fordøye. Internett muliggjør en stor informasjonsflyt, og det medfører at folk blir nødt til å navigere i informasjon fra mange ulike kilder. For å oppsummere, så mener Nils at politikerne ofte har innledende etos fordi mange har «høy tillit til dem her i Norge».

4.1.5 SAMMENDRAG

Nils tolker retorikkbegrepet på flere måter. Han trekker paralleller tilbake til antikken og utviklingen av taler, og setter det i sammenheng med retorisk analyse og produksjon av retoriske ytringer i skolesammenheng. Retorikk kan defineres i bred forstand ved at all kommunikasjon kan kalles meningsfull og retorisk, men for å unngå misforståelser underviser han ikke dette til elevene. For å engasjere elevene, sørger Nils for at klassen har hatt en grunnleggende opplæring i retoriske begreper. Videre bruker han relevante nyheter som kan oppleves som spennende for å skape engasjement hos elevene. Det er også fordelaktig dersom det er noe elevene har kjennskap til. Nils er oppdatert på innføringen av de nye læreplanene, og setter retorikk i sammenheng med de tverrfaglige temaene "Kritisk tilnærming til tekst" og "Demokrati og medborgerskap". Han fokuserer ofte på å bruke retorikk som et analyseverktøy. Koronapandemien har ifølge Nils vist at Norge er et tillitssamfunn, og at befolkningen stoler i høy grad på myndighetene. Kommunikasjonen fra staten har vært god, og dette opprettholder tilliten mellom innbygger og stat.

4.2 MONA (41)

4.2.1 LÆRERENS DEFINISJON AV RETORIKK

Da jeg spurte Mona om hvordan hun definerer retorikk, forteller hun straks at det er et utfordrende spørsmål. Videre setter hun begrepet i sammenheng med overbevisning. Hun trekker fram at retorikk handler om talemåter og sier at «i undervisningssammenheng så

bruker vi ofte å snakke om retorikk som et forsøk på å overbevise». Mona hadde ikke mer å tilføye på spørsmålet om hva retorikk er, enn det jeg har beskrevet i dette avsnittet.

4.2.2 UNDERVISNINGEN I SAMMENHENG MED ENGASJEMENT

Angående engasjerende undervisning, så sier Mona: «Retorikk er jo et tema som ofte engasjerer, fordi de (elevene) fort ser relevansen av det». Elevene er dermed ofte engasjerte i retorikk fra begynnelsen av undervisningen. Hun sier at «det fenger elevene på en helt annen måte enn hvis man jobber med dikt fra 1600-tallet».

Mona varierer i hvordan hun starter undervisningen om retorikk, og sier at det er avhengig av hvorvidt hun underviser yrkesfaglig og studieforberedende. Uansett starter hun med å snakke om hva retorikk er. Videre sier hun:

- 6) Starter også med å vise taler, og da fortrinnsvis av de man antar som gode retorikere, som Obama, Hitler og kanskje noen politikere fra våre dager. Greta Thunberg. Prøver å aktualisere det også, og vise at dette er aktuelt i mange sammenhenger.

Mona trekker fram personer som er mye i mediebildet, og som elevene derfor ofte vil ha kjennskap til. I denne sammenhengen legger hun først og fremst vekt på politikere, både fra tidligere og fra samtiden. Slik kan elevene se hvordan retorikk er aktuelt å lære om ved at læreren drar paralleller til historie og nyhetsbildet. Hun sier at hun «viser taler av Greta Thunberg der man kan se hvordan hun bruker de forskjellige appellformene for å nå målet sitt».

Mona forteller at elevene også lar seg engasjere dersom hun viser reklame. Hun sier: «Jeg opplever at det engasjerer hvis jeg for eksempel viser reklame, og så analyserer vi og ser på en måte hvordan de blir lurt av reklame». Reklame er en del av hverdagen til elevene, og det blir dermed tydelig hvordan skoleundervisningen har relevans til dagliglivet.

På den ene siden så sier Mona at skolen kunne blitt flinkere til å bruke tekster som elevene ser mye i hverdagen, i undervisningen. Likevel mener hun at skolen skal være en motvekt og vise

det de normalt ikke leser mye av selv, som nyhetsartikler i aviser. Hun konkluderer med at det er hensiktsmessig å bruke tid på begge deler.

4.2.3 UNDERVISNINGEN I SAMMENHENG MED LÆREPLAN

Mona sier at hun alltid tar utgangspunkt i læreplanen når hun planlegger undervisningen, og at hun ser på kompetansemålene for det aktuelle temaet. Videre forklarer hun at det er kompetansemålene som styrer undervisningen hennes, framfor læreboka. For at kompetansemålene skal oppleves håndgripelige for elevene, så bryter Mona dem ned i læringsmål. Hun sier:

- 7) Da bryter jeg ned kompetansemåla i læringsmål, og da er det en tanke om at man ikke skal gjøre det i noen særlig grad, men jeg anser det som nødvendig for at elevene skal forstå hva de skal jobbe med. Og så går vi gjennom på forhånd før vi starter på et nytt tema, hva er det vi skal lære her? Og hvordan vil du bli vurdert i dette emnet? Knyttet opp mot kompetansemåla, da

Læreplanen er altså styrende for undervisningen til Mona, og hun bruker aktivt kompetansemål og egenformulerte læringsmål. Hun sørger for at elevene er bevisste på hva de skal lære innenfor et tema, og også hva slags vurderinger de kan forvente.

På spørsmål om hva Mona legger vekt på i undervisningen om retorikk, så svarer hun:

- 8) I retorikken så handler det i hovedsak om å resonnere og analysere ulike tekster retorisk. Da handler det om å forstå hva det innebærer å analysere en tekst retorisk, og da er det i hovedsak det her med å finne ut hva som er formålet med teksten. Hva er årsaken til at teksten er skrevet, og på hvilken måte prøver avsender å nå dette formålet, gjennom appellformene? Det er da å snakke mye om formålet med teksten, og disse tre appellformene, etos, logos, patos, og grundig jobbe med dem.

Mona retter et større fokus mot retorisk analyse av ulike tekster, hvor hun retter analysen spesielt mot å undersøke hva som er formålet til tekstene. Videre setter hun dette i sammenheng med appellformene. Elevene får dermed en grundig opplæring i de sentrale retoriske begrepene, for å bedre kunne analysere tekster på egen hånd.

Mona gir elevene hovedsakelig tidligere eksamensoppgaver i undervisningen, for å nettopp forberede elevene på eksamen. Hun sier:

- 9) Oppgavetyperne er eksamensrettet med tanke på at jeg enten kan gi en sammensatt tekst hvor elevene skal gjøre en retorisk analyse av teksten. Eller at det er en saktekst med samme oppgaven, hvor de skal gjøre en retorisk analyse av teksten og bruke fagbegreper knyttet opp til det.

Samtidig sier hun at hun driver opplæring for en større sammenheng, og at retorisk analyse er aktuelt i veldig mange ulike situasjoner. Hun sier at det handler om å «forstå politikere, å forstå hva som gjør en til en god taler og å forstå når man blir lurt i en reklame». Mona gir dermed oppgaver både for å forberede elevene til eksamen og for at de skal forstå retorikk i ulike sammenhenger.

På spørsmål om hva Mona mener om retorikk i skolen, så svarer hun at: «Jeg mener retorikk er et av de viktigste temaene vi jobber med, fordi vi omgir oss med tekster hele tiden» og at «Alle bruker en form for overbevisning». Elevene trenger opplæring i hvordan de skal være kritiske til alle typer tekster de møter på i samfunnet. For å kunne være kritisk til tekster, så mener Mona at elevene bør kunne forstå dem, forstå formålet til avsender og reflektere over hvorfor de blir overbevist om noe. Hun sier dette om å være kritisk:

- 10) Da handler det om å kunne lese eller se sånne tekster med et litt kritisk blikk. Å kunne forstå dem, men hva er det som gjør at jeg blir overbevist av dette og hva er formålet til avsender her? Og hvorfor fungerer dette til å overbevise meg i den situasjonen jeg er i nå? Hvorfor fungerer det eventuelt ikke? Det å være kritisk til det, hvordan det på en måte kan lure oss, da, med tanke på reklame for eksempel, men også politisk.

Det Mona beskriver handler dermed om å opplære elevene i kritisk tilnærming til tekst. I samfunnet finnes det et svært stort mangfold av tekster, og elevene bør være bevisste på formålet med disse tekstene.

Mona er bevisst på å sette tverrfaglige temaer i læreplanen i sammenheng med undervisningen i retorikk. I tillegg til «Kritisk tilnærming i tekst», så knytter hun også «Demokrati og medborgerskap» sammen med retorikk. Hun sier at «når du jobber med retorikken, så treffer du jo midt i kjernen av demokrati og medborgerskap». Dette fordi «det

handler om å forstå tekster rundt seg, og forstå hvordan man blir overbevist selv, og hvordan man blir lurt.».

Når Mona nevner at man kan bli lurt av tekster, så trekker hun fram politisk propaganda som et eksempel på dette. For å kunne øke forståelsen for hvordan tekster overbeviser elevene, så må de kunne forstå dem. Elevene må også, i sammenheng med demokrati og medborgerskap, trenes opp i hvordan de kan bli mer bevisste når de skal overbevise andre om synspunktene deres.

Tekstene Mona bruker er gjerne dagsaktuelle og relevante, gjerne noe som har «stått i avisen dagen før, eller som har vært på nyhetene dagen før». Videre sier hun at «dannelse er en viktig del av norskfaget, og da må vi faktisk hjelpe elevene med å forstå det samfunnet vi lever i». I dette legger hun blant annet at elevene er nødt til å bidra til å delta i samfunnet ved å lese aviser og forstå de nyhetene de leser. De må være bevisste på hva avsender ønsker å formidle, og «forstå hva som gjør at de blir overbevist om en sak».

For å fremme elevenes kompetanse i retorikk, så begynner Mona undervisningen svært grunnleggende med hva retorikk er og hva som er å anse som en god retoriker. Videre går hun grundig gjennom appellformene ved å konkret gå gjennom hva hver appellform handler om. Når hun underviser om eksempelvis etos, så sier hun:

- 11) Når jeg snakker om etos, så snakker jeg om disse bestanddelene som etos, eller avsenders troverdighet, består av. Det her med at de skal på en måte vise til egen erfaring eller kunnskap om temaet, til sin egen kompetanse. Eller at de skal på en eller annen måte vise at de er moralske gode mennesker, altså det man kaller dyd i retorikken. Eller at de skal vise velvilje ovenfor andre i teksten sin. Eller også autentisitet, at de er autentiske og er seg selv bestandig. De fire bestanddelene er viktige for etos og hvordan vi kan se det i en tekst.

Mona bruker dermed relevante norske begrep i sammenheng med etos-begrepet, som troverdighet, dyd, velvilje og autentisitet. Hun arbeider på samme måte med patos og logos, og går nøye gjennom hva begrepene går ut på. Videre trekker hun inn begrepene kairos og aptum. Slik legger hun dermed grunnlaget for at elevene selv skal kunne retorisk analysere tekster.

4.2.4 KORONAPANDEMIENS PÅVIRKNING PÅ KOMMUNIKASJON

Når jeg stiller Mona spørsmål om hun har noen refleksjoner rundt retorikk og koronapandemien, så begynner hun å fortelle om sine erfaringer med nettundervisning. Det er først og fremst dette hun assosierer med koronapandemien og undervisning. Lærere landet over fikk nye utfordringer da de måtte legge om undervisningen slik at den ble tilpasset en nettbasert skole, over en periode. Mona kjente ikke på større utfordringer ved å undervise i retorikk via internett, da hun uansett synes temaet fenger elevene.

Det jeg egentlig ønsket informasjon om, var hvordan koronapandemien har påvirket retorikken i mediene og hvordan tradisjonelle medier har mistet terreng. Jeg forklarer noe av innholdet i artiklene jeg har brukt i teoridelen i sammenheng med dette. Noe av det jeg trekker ut, er hvordan eksempelvis fagpersonell på nyhetene kan oppleve mindre tillit fra mottakere, i forhold til informasjon mottakerne finner på sosiale medier. Jeg utdyper dermed for Mona hva jeg ønsket å spørre om, og hun svarer da at «jeg tenker at det også kom før pandemien, ikke som en følge av det». Hun sier videre at:

12) Men at det nettopp er derfor ekstra viktig å jobbe med retorikk fordi elevene skal bli mer kritiske til det de ser og hører, da. Å forstå hva er et logisk resonnement og hvilke kilder har blitt brukt her. For det knytter man jo til resonnementet, altså kildekritikk, da. Så jeg tenker jo at retorikken på en måte kan hjelpe litt der.

Avslutningsvis, så spør jeg Mona hvor viktig hun tenker avsenders innledende etos er i sammenheng med utsagn om korona. Mona svarer: «Etos handler om troverdighet. Det handler ikke bare om det vedkommende sier, men den bakgrunnen vedkommende har, og da at man er veldig bevisst det på kildekritikk. Det henger veldig sammen egentlig». Mona setter dermed innledende etos i sammenheng med kildekritikk.

4.2.5 SAMMENDRAG

Mona sier at det er utfordrende å definere retorikk, men setter det raskt i sammenheng med overbevisning og trekker fram at det handler om talemåter. Hun opplever at dette temaet generelt engasjerer i undervisningen, da elevene raskt forstår hvor relevant det er. Hun

foretrekker å starte undervisningen med å vise eksempler på gode retorikere og aktualiserer temaet ved å trekke fram personer som er mye i mediebildet. Videre opplever Mona at elevene er engasjerte i å jobbe med reklame. Hun varierer mellom å bruke eldre og nye tekster, da hun mener at skolen skal være en motvekt til de tekstene hun opplever elevene leser på fritiden og vise elevene det de normalt ikke leser så mye av selv. Læreplanen er alltid utgangspunktet til Mona når hun skal planlegge undervisning. Hun pleier å bryte kompetansemålene ned i læringsmål som skal oppleves håndgripelige for elevene. Videre forteller hun at hun legger vekt på at elevene skal resonnerer og analysere ulike tekster retorisk. Hun setter temaet i sammenheng med de tverrfaglige temaene "Kritisk tilnærming til tekst" og «Demokrati og medborgerskap». Avslutningsvis reflekterer Mona over koronapandemien og kommunikasjon. Mona mener at evnen til kritisk tilnærming til sosiale medier allerede var svekket før pandemien, og at dette gjør det spesielt viktig å jobbe med retorikk i skolen. Elevene har tilgang til mye kunnskap til enhver tid, og dette gjør at de trenger å lære om logiske resonnement og kildekritikk.

4.3 KRISTIAN (29)

4.3.1 LÆRERENS DEFINISJON AV RETORIKK

Når jeg ber Kristian definerer retorikk, så sier han det ikke finnes noe enkelt svar på det. Videre svarer han:

- 13) Jeg har pleid å bruke den som er lettes for elevene å forstå, og det er at det er kunsten å overbevise. Det er slik jeg har undervist det, i hvert fall i første. Og det har virket som den beste måten å komme igjennom på, da. Så det er slik jeg definerer det.

Kristian velger altså å tilrettelegge for at elevene i størst grad skal forstå hva begrepet innebærer. Erfaringene til Kristian tilsier at dette fungerer i retorikkundervisningen. Han definerer det slik han ville definert det for elevene. Videre sier Kristian også at «det er jo retorikk i mye, i alt sier noen», og vedkjenner at det finnes både brede og smale definisjoner av begrepet. Kristian ønsket ikke å tilføye noe mer på spørsmålet om hvordan han definerer retorikk.

4.3.2 UNDERVISNINGEN I SAMMENHENG MED ENGASJEMENT

Kristian beskriver variasjon i sin undervisning om retorikk. Han nevner blant annet at han konstruerer taler selv som elevene skal vurdere, gir elevene oppgaver om å lage taler selv, ber dem analysere reklamer, gir eksempler fra kjente teoretikere med kunnskap om retorikk, viser frem videoer og lignende og retter undervisningen mot eksamensoppgaver. Det er relevant å liste opp variasjonen i undervisningen til Kristian, da jeg i diskusjonsdelen skal drøfte hvordan variasjon av undervisningen kan oppleves engasjerende for elevene.

Jeg spør videre om Kristian kan nevne noen konkrete eksempler på hva slags videoer han har vist elevene. Han svarer at «Ja, det er politikere, det er alt mulig. Det har vært så mye forskjellig jeg har brukt». Et konkret eksempel er 1.mai-talen til Jens Stoltenberg, hvor Kristian bruker talen for å få elevene til å analysere hva Stoltenberg prøver å overbevise mottakerne om. Videre sier han at han viser mye politikere da «det er vel det mest populære nå». Her refererer han til at det var stortingsvalg da jeg intervjuet han.

For å fremme elevenes kompetanse i retorikk, så fokuserer Kristian blant annet på å gi dem selvtillit i norskfaget. Han sier at «så i første omgang så handler det om å gi selvtillit. Handler om å vise at de også har en stemme». Videre setter han dette i sammenheng med at alle bruker stemmen sin hver dag for å overbevise noen. Han sier:

14) Og jeg dro det eksempelet om at det første vi gjør fra barnealder er å skrike for å overbevise om at noen skal komme, så det har vi gjort hele livet i forskjellige former. Vi kan gjøre det dypere. Vise dem at de også kan greie ting, så det har jeg prøvd å overbevise dem om at de ikke skal gi opp og holde løpet ut, og lage en tale nå så de kan overbevise publikum om å stemme. Så det er først og fremst selvtillit jeg har jobbet mye med nå.

På spørsmål om hva Kristian gjør for å skape engasjement, så svarer han at:

15) Det blir veldig mye gruppearbeid, sånn team- og workshop- jobb. Sånn at de sitter sammen i tre og tre, og så har de holdt talene for hverandre. De har skrevet først et utkast, sittet i grupper og så har de holdt talene for hverandre og fått

tilbakemeldinger via tilbakemeldingsskjemaer, med små, enkle spørsmål som de skal tenke over når de skal gi tilbakemelding.

Disse tilbakemeldingsskjemaene Kristian referer til er satt i sammenheng med etos, patos og logos, slik at elevene får innarbeidet appellformene. Han har hentet disse skjemaene fra NDLA⁴. Tiden strekker ikke alltid til slik at Kristian får hørt alle tale på forhånd, så da opplever han at det fungerer bra at elevene sitter i grupper og hjelper hverandre. Han konkluderer med at han bruker mye gruppearbeid, også fordi «det har vært viktig for å skape litt godt samhold». Gruppearbeid er også hensiktsmessig dersom elevene føler seg utrygge på å tale foran hele klassen. Da fikk de først mulighet til å gjøre det i små grupper.

4.3.3 UNDERVISNINGEN I SAMMENHENG MED LÆREPLAN

For å sette undervisningen i sammenheng med læreplanen, så opplyser Kristian elevene om hvilke læreplanmål de skal gjennom. Han sier at:

16) Jeg har ikke gått så konkret inn på læreplanen. Jeg har fortalt det til dem at sånn er det, og at dette står, og at det er en del av det vi jobber med, men sånn veldig konkret i læreplanmålene i akkurat denne omgangen, har jeg ikke vært. Jeg har ikke snakka så mye om det egentlig.

Han informerer elevene om hva de skal lære, men velger per nå, mens jeg foretok intervjuet, å ikke gå konkret inn på læreplanen for elevene. Han sier at det ikke er «noe som trengs å nevnes alltid så mye». Han opplever at elevene forstår at oppleggene hans, eksempelvis omkring stortingsvalg og bruk av stemmerett, handler om «Demokrati og medborgerskap».

Kristian foretrekker å starte undervisningen i retorikk med en del praktiske oppgaver slik at elevene får mest mulig praktisk erfaring på forhånd. Han trekker fram et eksempel der han selv lagde en tale for å overbevise elevene om at Snapchat var «farlig». Dette gjorde Kristian for å demonstrere for elevene hvordan man holder og øver på å holde en tale. Deretter fikk elevene i oppgave å skrive sin egen tale som Kristian skulle vurdere. Elevene ble altså presentert med et praktisk eksempel Kristian hadde forberedt, for deretter å få i oppgave å

⁴ Nasjonal digital læringsarena

konstruere samme type oppgave selv. Kristian starter med praktisk undervisning i retorikk, og går gjennom teorien senere.

Kristian forklarer at han har fokusert på delen om muntlig kommunikasjon fra læreplanen når han lager det praktiske opplegget han beskriver. Videre setter han ord på noe som kan være utfordrende og hvordan han løser dette:

17) Så har jeg lagd et eget læreplanmål, det er vel ikke lov, men jeg lagde et om tilbakemeldinger. For å få et felles, for jeg har en fra lang botid og en fra kort botid, og så vil jeg alltid ha en felles så de er enige om noe. De skal ikke føle at det er så forskjellig, da. Så de har alltid et felles læreplanmål som jeg konstruerer litt selv, da, som handler om tilbakemelding i grupper, sånn som vi har holdt på og jobbet i retorikken.

Når det er elever med både lang og kort botid i klassen, så må Kristian forholde seg til ulike læreplaner. For å gjøre det enklest mulig for elevene å forstå hva de skal lære, velger Kristian å kombinere disse læreplanene i undervisningen.

Etter den praktiske begynnelsen, velger Kristian å rette fokuset mot eksempelvis reklameanalyser. Ellers refererer han til Jens Kjeldsen og sier han gir eksempler fra han, at han snakker om Aristoteles og den klassiske retorikken og ellers det teoretiske. Likevel prøver han å fokusere i størst grad på det praktiske i begynnelsen. Han sier: «jeg prøver å ikke gjøre det så teoretisk, så fremmed, for dem i første». Kristian begynner altså med praktiske eksempler, men har tanker om hvordan han skal lede en av sine nåværende klasser videre i forståelsen av retorikk. Han vil gi dem tidligere eksamensoppgaver for å forberede dem på retorisk analyse og generelt vise dem eksempler på retoriske ytringer. Slik varierer Kristian undervisningen i retorikk.

Kristian knytter tydelig retorikk i sammen med «Demokrati og medborgerskap» i læreplanen når han aktivt bruker stortingsvalget i retorikkundervisningen. Han bruker også et konkret eksempel om at det er lav valgdeltakelse i «nevner et fylke»⁵ for å oppfordre til at det er viktig å bruke stemmeretten sin. Han sier:

18) Valgdeltakelsen i «nevner et fylke» er ganske lav, den ligger i noen områder «nevner en by» under 50%, så jeg brukte en del av det på å overbevise elevene om

⁵ Jeg har anonymisert fylket for å ivareta personvern. Dette gjelder også sitatet nedenfor.

at det er få folk som stemmer i Norge og hvordan skal vi ta vårt samfunnsoppdrag for å få folk til å bruke stemmeretten. Så da sa jeg at oppgaven var å lage en video, eller en tale, og spille inn den der du skal overbevise et publikum, eller den som lytter. Du skal overbevise folk som ikke bruker stemmeretten sin til å bruke den.

Slik viser Kristian direkte til et problem i samfunnet og knytter det sammen med retorikk, for å tydeliggjøre relevansen av undervisningen. Dette opplegget opplever han at har fungert veldig godt og vært givende for han som lærer. I sammenheng med dette har Kristian også hentet artikler om «sofavelgere» og knyttet dette til media, for å vise elevene at det stemmer med virkeligheten. Han sier: «at de vet at det er en realitet med demokrati og hvordan du kan være en god medborger». Kristian viser at han er engasjert seg i å vise elevene viktigheten av å bruke stemmeretten sin.

På spørsmål om hvorfor retorikk er viktig å undervise om, så sier Kristian at «det handler om å avsløre litt av budskapet du får. Du svelger ikke alt rått. Du vet litt om intensjonen med det de sier». Når vi snakker om dette, trekker Kristian linjer tilbake til talen han holdt om Snapchat for elevene, der elevene lurte på om han faktisk mente det han sa. Dette ga Kristian muligheten til å forklare hvordan han hadde arbeidet for å prøve å overbevise dem, slik at han kunne sette dette i sammenheng med eksempelvis politikere. Han sier «de vil at du skal stemme på dem. Så enkelt er det.», og at man derfor må være i stand til å kunne avsløre retorikken politikere bruker, for å kunne forstå hva de prøver å overbevise mottakerne om.

Slik setter Kristian også retorikkundervisningen i sammenheng med «Kritisk tilnærming til tekst». Han forbereder elevene på hvordan de skal avsløre formålet til avsender i ulike situasjoner. Elevene bør spesielt være «kritiske til folk med mye makt, som har mye å si». Avslutningsvis snakker Kristian om hvordan han også underviser elevene i hvilket ansvar de har når de uttrykker seg. Han sier: «Du kan bruke alle virkemidler og du må huske at det går en grense. Du kan ikke si hva som helst, du har et ansvar».

4.3.4 KORONAPANDEMIENS PÅVIRKNING PÅ KOMMUNIKASJON

Jeg forklarer hovedtematikken i forskningen fra 2021 om koronapandemien og spør Kristian om hvilke tanker han har rundt dette. Kristian tenker at det kan ha sammenheng med at befolkningen har isolert seg og dermed ikke fått være i fysisk kontakt med andre mennesker.

Han sier at dette kan føre til at det blir vanskelig å være kildekritisk, ettersom «når du leser noe, så er det veldig statisk, hvert fall i kommentarfelt og sånne ting.». Han kommenterer videre at mangelen på å være i fysiske klasserom og fysisk kommunikasjon med andre, kan gjøre at diskusjonene blir færre, noe som gjør det «vanskeligere å bli motbevist». Dette tenker han blir spesielt utfordrende for elever.

I sammenheng med forskningen til Ihlen og vaksinemotstand, sier Kristian at «Da tror man at det her er sant fordi noen har sendt en artikkel av en eller annen som sier at vaksinen er feil, og den burde man ikke ta». Tilgangen til kunnskap via internett samt isolasjonen under pandemien, mener Kristian dermed kan være medvirkende årsaker til at elever og andre kan bli mindre kildekritiske, og dermed kritiske til tradisjonelle medier.

Videre spør jeg Kristian om hva han tenker om den store informasjonsflyten fra både tradisjonelle og sosiale medier, og hvilken betydning det har dersom man kan formulere seg godt, men ikke nødvendigvis har gode kildebakgrunn for det man sier. Jeg nevner eksempelvis «youtubere», altså mennesker som har YouTube-kontoer, som er gode på å spille på patosappellen, men som ikke nødvendigvis har høy innledende etos. Kristian svarer:

19) Jeg tenker at hvert fall hvis vi tar youtubere, så er det jo det du sier, at de som er flinke til å snakke for seg får ofte mange følgere. Så det er om å gjøre å være den tydeligste, den som er mest overbevisende. Så får du rett selv om du egentlig ikke har noe rett i det du sier. Det er så mye der ute. Det er mange kanaler, og mange steder å finne informasjon. Det har vært et veldig hardt mediekjør, et veldig ensidig fokus på det. Pressekonferanser hvert fall en gang i uka om det, kanskje to også. Kommunen har egne regler, nasjonen har andre regler. Det har vært veldig mye å forholde seg til. Og så er det forvirrende på et punkt, og så er det veldig lett å gå til noe som er veldig klart og tydelig, som en YouTube f.eks. som snakker om noe som er veldig lett å forstå.

Når Kristian sier at det har vært et «veldig ensidig fokus på det», så referer han til pandemien. Han reflekterer over at det har vært svært mye informasjon å forholde seg til under pandemien, noe som kan ha ført til at flere har valgt å forholde seg til de retoriske ytringene som inneholder enkel og tydelig informasjon. På spørsmål om viktigheten av avsenders etos i sammenheng med utsagn om korona, svarer Kristian at det for hans del personlig, er svært viktig, da avsender bør ha erfaring og kunnskap om korona. Han trekker også fram viktigheten av at det avsender sier må samsvare med det avsender gjør, for at hen skal beholde

den innledende etosen. Han trekker fram et eksempel på dette: «Sånn som at Erna var på hytta. Det ødelegger mye og skaper mistillit». Her viser Kristian til at Erna Solberg selv brøt en av koronareglene da hun var på hyttetur tidlig i 2021, og at dette reduserte hennes etos. Kristian avslutter med å si at tillit er viktig, men veldig skjørt.

4.3.5 SAMMENDRAG

Kristian bruker den definisjonen som er lettest for elevene å forstå når han skal definere retorikk (kunsten å overbevise), og definerer dermed begrepet slik han ville definert det for elevene. Videre sier han at det er retorikk i mye, " i alt, sier noen". For å engasjere elevene, varierer Kristian undervisningen i retorikk. Han konstruerer eksempelvis taler som elevene skal vurdere eller ber dem retorisk analysere reklamer. Han viser også videoer med kjente politikere, f.eks. 1-mai-talen til Jens Stoltenberg.

Da jeg intervjuet han høsten 2021 var det stortingsvalg, og dette rettet han et fokus mot i undervisningen om retorikk. Kristian jobber for å gi elevene selvtillit, og i retorikkundervisningen handler det om å vise dem at de har en stemme. Videre lar han elevene jobbe i små grupper med ulike oppgaver, for å skape engasjement. Dette opplever han fungerer godt fordi det er viktig å skape samhold. Læreplanen brukes i undervisningen ved at Kristian opplyser elevene om hvilke læreplanmål de skal gjennom. Han knytter stortingsvalget og bruk av stemmerett sammen med "Demokrati og medborgerskap", gir elevene en del praktiske oppgaver og trekker inn "Kritisk tilnærming til tekst" ved å undervise elevene om at de bør være "kritiske til folk med mye makt, som har mye å si".

Koronapandemien og isolasjonen den medførte, kan ha gjort at det har blitt vanskelig for folk å være kildekritiske, tenker Kristian. Mangelen på fysisk kommunikasjon kan gjøre det vanskeligere å bli motbevist. Tilgangen på kunnskap via internett kan gjøre elever og andre mindre kildekritiske. Dessuten har det vært mye informasjon å forholde seg til under pandemien, noe som kan ha ført til at noen velger å høre på den som klarer å formulere informasjonen enklest og tydeligst.

4.4 SOFIE (57)

4.4.1 LÆRERENS DEFINISJON AV RETORIKK

Da jeg spør Sofie om hvordan hun definerer retorikk, sier hun at «det er kunsten å overtale».

Videre sier hun at:

- 20) Men retorikk handler om å finne sannheten, så retorikk er ikke reklame. Da er vi over på manipulering. Retorikken ønsker og har som formål å finne sannheten. Da kan vi ikke begynne å undersøke reklame, for det har ikke noe med sannheten å gjøre.

Sofie sier hun går ganske godt gjennom hva retorisk publikum er, da det «blir misoppfattet i dagens undervisning». Hun gir eksempelet om at «man analyserer en reklame, og svaret om hvem som er retorisk publikum er liksom alle i Norge, hvilket det jo aldri er». Sofie er derfor nøye i undervisningen på at klassen skal analysere seg «fram til hvem som er de menneskene som kan påvirke problemet».

Sofie trekker fram et par kjente navn når hun snakker om hvordan hun definerer retorikk; Kjeldsen og Bitzer. Hun sier at Bitzer sier at:

- 21) Forskjellen på propaganda og retorikk, er at retorikeren er ute etter å finne sannheten, mens propaganda er ute etter å fremme talerens eget ønske og makt. Så propaganda er diktaturets verktøy, mens retorikken er demokratiets verktøy.

Videre sier Sofie:

- 22) Det er klart at når vi er så opptatte av at elevene skal avsløre reklamene som blir mer og mer intrikate, så er vi opptatte av at elevene ikke skal bli lurt. Det er også fordi reklamen er propagandaens verktøy, og ikke retorikkens verktøy.

Sofie mener at det burde rettes mer oppmerksomhet mot «den riktige retorikken, så vi kan fremme demokratiet», fremfor retoriske analyser av reklamer, som hun mener ikke har noe med retorikk å gjøre. Dette fordi «retorikken har et helt annet formål, for det bryr seg om deg

som person og ønsker at du skal bli en del av demokratiet». Hun mener reklame kun er opptatt av å selge deg noe og å skaffe penger, og at «reklamen bryr seg ikke om deg som person». Dette er et interessant perspektiv, som jeg vil komme mer tilbake til i diskusjonen.

4.4.2 UNDERVISNINGEN I SAMMENHENG MED ENGASJEMENT

I intervjuet er Sofie svært opptatt av å formidle hvordan hun definerer retorikk, og snakker dermed omfattende om dette. Det gjør at hun nevner lite om undervisningen i sammenheng med engasjement. Dette delkapittelet inneholder alle refleksjonene hennes rundt engasjement og retorikk.

Når Sofie starter undervisningen om retorikk, så forklarer hun blant annet appellformene og viser en video til hver av disse for å visualisere det. Hun sier det fort kan bli en del teoretisk, men at hun prøver å visualisere det. Deretter skal klassen sammen analysere en tekst, hvor de analyserer del for del, eksempelvis patos først.

For å engasjere elevene, får de lov til å velge emne selv dersom de skal holde debattinnlegg i klasserommet. Da går det igjen kjent tematikk som Sofie opplever engasjerer elevene, som «fraværsregel, alkohol, aldersgrenser, ulvedebatten, kvinnerollen og miljø». Elevene får med andre ord velge temaer de mener er aktuelle selv. Sofie opplever at elevene synes disse debattene er morsomme. Videre sier Sofie at «alle diskusjoner engasjerer jo», og at det engasjerer når hun viser elevene taler som Kongens tale på hagefesten. Hun sier også at temaer som rasisme og religion engasjerer, og det å sette tekstene hun viser elevene i kontekst og skape refleksjon.

4.4.3 UNDERVISNINGEN I SAMMENHENG MED LÆREPLAN

Når jeg spør Sofie om hvordan hun bruker læreplanen i sammenheng med undervisningen om retorikk, så svarer hun «ikke annet enn at det står at man skal undervise i retorikk». Dette svarer hun fordi:

23) Igjen så er vi tilbake til min kritikk av Jonas Bakken, som også skriver eksamensoppgavene. Og det er jo i eksamensoppgavene man ser hvordan de tolker læreplanen. Nå er det faktisk – og det skal han ha honnør for- gitt noen tekster hvor man skal prøve å finne etos, for eksempel. I stedet for at det bare gis en reklame og så skal du analysere og bruke retoriske begreper. De begrepene i seg selv er jo ikke interessante, det er jo effekten av dem. Innholdet, som er interessant at elevene skal lære seg. Og det syns jeg faktisk at læreplanen er bedre til å definere når det kommer til litteraturen, skjønnlitteraturen.

Sofie mener det er viktig at elevene lærer seg effekten av virkemidlene, i tillegg til å finne og analysere dem. Hun mener de skal gå i dybden og snakke om effekt, og at dette har «falt ut litt når det kommer til retorikken». Dette fordi «man har vært mer opptatt av å innføre begrepene slik at elevene lærer seg dem, men ikke lærer seg å forstå effekten av begrepen». Og det er effekten av begrepene Sofie mener er det viktigste å undervise om i retorikk.

Sofie pleier å starte undervisningen med en innledende teoribit om hva retorikk er. Hun setter retorikk sammen med det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap». Hun sier:

24) Det (retorikk) handler om å finne sannheten, og det er et alternativ til våpenkrigføring. Det er ikke krig med ord, men det er ordbruk med hensikten å finne hva som er sant. Det er viktigere å finne sannheten enn hvem som har rett. Retorikken er et veldig viktig grep i vårt demokratiske samfunn for å få et demokrati.

Sofie setter også retorikk i sammenheng med «Demokrati og medborgerskap» ved å skape diskusjoner i klassen. Hun stiller da spørsmålene «Hvordan skal du klare å gå fram for å finne sannheten? Er det viktig at du får rett? Hva er viktig». Retorikkundervisning er ifølge Sofie viktig «for å fremme demokratiet». Når Sofie skal gi oppgaver, så tar hun alltid for seg en tekst som eksempeltekst og «snakker om rollene i teksten og analysere dem». Dette gjør hun for å «finne sannheten, for å finne toleranse, for å se hvordan man kan fremføre en sak og likevel ha respekt».

Sofie mener at retorikkundervisningen er for demokratiet. Hun sier:

25) Jeg syns retorikk er et kjempeviktig fag, men det er så få som kan det. Og kritikk til Jonas Bakken også, for han er den som innførte at vi skal modernisere alt. Nå skal vi plutselig begynne å analysere reklamer retorisk, som egentlig ikke - det er

veldig få reklamer som handler om å finne sannheten, og dermed så går den oppgaven oftest ut på at vi skal lære elevene å ikke bli lurt. Det er ikke det det handler om. Det handler om å finne sannheten.

Sofie stiller seg kritisk til Jonas Bakken og det å retorisk analysere reklamer, da hun mener dette egentlig ikke handler om retorikk. Når hun gir elevene tekster, gir hun gjerne politiske taler, som «festtalen» Kongens tale fra hagefesten. Da ber hun elevene se etter hvem som er det retoriske publikummet, hva problemet er og at de skal se på konteksten. En annen konkret tekst Sofie bruker, er «Velkommen om bord, Per Sandberg», som er skrevet av Leger uten grenser.

For å fremme elevenes kompetanse i retorikk, så kjører Sofie debatt i klassen hvor de «får noen debattinnlegg hvor alle skal ha forberedt et innlegg». Hun gir elevene noen kriterier, som at de skal tenke gjennom hva de vil legge vekt på av følelser, hvordan de skal fremstå med god etos og hvordan de skal være logiske med kildebruk. I etterkant av innleggene, snakker Sofie og klassen om hvem som var den beste debattanten og hvordan hen overbeviste klassen. Sofie setter retorikkundervisning i sammenheng med «Kritisk tilnærming til tekst». Hun sier at: «Jeg gir alltid tilbakemeldinger om kildebruk, at de må være mer troverdige, at de kan vise mer engasjement».

4.4.4 KORONAPANDEMIENS PÅVIRKNING PÅ KOMMUNIKASJON

Om den retorikken som har blitt ført i media under koronapandemien, så sier Sofie:

26) Jeg har bodd i Sverige mens dette har pågått, og har sett to forskjellige bilder av det samme fenomenet, i Sverige som i Norge. Det er at media har blitt propagandister for regjeringen. Det har ikke vært gitt det store bildet, og man har spilt på frykten. Dette selv om Sverige og Norge har hatt to vidt forskjellige strategier, så har journalister og de som vanligvis skriver, tv også, har i størst grad tatt parti med regjeringen. Ikke alle, men mange. Vitenskapen har ikke vært klar. Det synes jeg er et skummelt trekk ved dagens retorikk – hvor lett det kan gå over til propaganda hvis det sprer seg en frykt i folket. Det er jo derfor facebook og andre sosiale medier får makten, fordi journalistene kanskje har gått bort fra

jobben sin, nemlig det å sette lys på alt. Det er jo de som skal være vokterne våre, og når de slutter med det, så må noen andre gjøre det. Det er min bastante opplevelse av det, og den tror jeg nok er nyansert.

Hun mener at media har tydelig spilt på frykt under pandemien og at vitenskapen ikke har vært tydelig nok. Dette gjør at hun stiller seg skeptisk til journalistikk under pandemien. På spørsmål om hvorfor folk går til ulike steder for å finne informasjon om pandemien, og da ikke nødvendigvis hos fagpersonell, så svarer Sofie at hun tror det er «en følgereaksjon av at man ikke har hatt den store åpenheten. At man ikke har turt å ta diskusjonen om hva som er rett og galt, fordi man har vært skråsikker».

Videre sier Sofie at det har vært «diktaturisk» i Norge, i motsetning til Sverige, «som har valgt strategi ut fra demokratiske prinsipper.» Hun sier at i Norge valgte man (regjeringen) «rett og slett å si at ingen mennesker er fornuftige, det er bare vi som vet hva dere må gjøre». Hun avslutter med å si at vaksinemotstandere har blitt motstandere fordi de er motstandere av denne formen for styringen, ikke nødvendigvis fordi de er motstandere av vaksinen.

4.4.5 SAMMENDRAG

Sofie setter retorikk i sammenheng med "kunsten å overtale", og sier at det er feil å definere all kommunikasjon som retorikk. Dette utdyper hun ved å forklare at retorikk handler om å finne sannheten, og at reklame derfor ikke kan være retorikk. Ifølge Sofie har retorikk som formål å fremme demokratiet. For å skape engasjement blant elevene, så gir Sofie dem i oppgave å holde debattinnlegg i klasserommet om temaer de engasjerer seg i og som de synes er aktuelle. Hun opplever generelt engasjement rundt diskusjoner.

Sofie sier hun ikke bruker læreplanen noe utover at "det står at man skal undervise i retorikk". Dette fordi hun er uenig i at det rettes såpass stor oppmerksomhet, ifølge henne, mot reklamer i lærebøker, eksamensoppgaver og lignende. Sofie mener det er viktig å lære elevene effekten av de retoriske begrepene, i tillegg til å finne og analysere dem. Hun setter retorikk i sammenheng med "Demokrati og medborgerskap" ved å ha diskusjoner i klasserommet. Hun sier at retorikkundervisning er viktig for å fremme demokratiet. Videre setter hun også

retorikk i sammenheng med "Kritisk tilnærming til tekst" ved å gi elevene tilbakemeldinger om kildebruk.

Angående koronapandemiens påvirkning på kommunikasjon, så mener Sofie at media ble "propagandister for regjeringen" og at de (journalister) har spilt på frykten til folk. Hun mener at vitenskapen ikke har vært tydelig nok, og at regjeringen ikke har latt befolkningen få ta del i avgjørelsene i forhold til pandemien

5. DISKUSJON

I denne delen av avhandlingen vil jeg forsøke å svare på formålet med denne oppgaven, ved å diskutere datamaterialet i sammenheng med relevant teori. Hensikten med dette kapittelet er å bidra til å finne ny innsikt i temaet jeg undersøker. Jeg minner om formålet jeg nevnte innledningsvis:

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan norsklærere tolker retorikk, hvordan de engasjerer elevene, knytter undervisningen med læreplanen og hva slags refleksjoner de har rundt koronapandemien og dens påvirkning på retorikken i kommunikasjon.

Jeg vil forsøke å svare på dette formålet ved å undersøke hvordan de ulike norsklærerne har formulert seg på spørsmålene under intervjuene, hvordan dette kan forankres i faglitteratur og likheter/ulikheter i synspunktene deres.

5.1 LÆRERNES DEFINISJON AV RETORIKK

Alle de fire informantene i denne studien svarte raskt at de forbandt retorikk med kunsten å overtale eller overbevise. Denne definisjonen beskriver også Bakken (2012) og Kjeldsen (2014). Kjeldsen (2014) forklarer at retorikk er å handle gjennom kommunikasjon, og derfor er det en uunngåelig del av hverdagen til mennesker. Nils formulerte at «Ja, på en god dag, så tenker jeg at alt er retorikk», og dette perspektivet kan forankres i Kjeldsens teori. Likevel velger Nils å ikke undervise dette til elevene, da han vil unngå å forvirre dem. Han velger å bruke retorikk som noe mer instrumentelt, og sier at retorisk analyse av reklame er et gjennomgående tema, samtidig som han underviser i også andre type tekster. Man kan trekke linjer fra Nils' instrumentelle bruk av retorikk til Bakkens spørsmålsliste for gjennomføring av retorisk analyse (Bakken, 2014, s. 80).

Både Mona og Kristian mener det kan være utfordrende å definere hva retorikk er. Mona sier at retorikk handler om talemåter og at hun snakker om det i undervisning som et forsøk på å overbevise. Monas definisjon av retorikk gjenkjenner vi altså Bakkens (2014, s. 15) idéer om

at definisjonen som omhandler å overbevise brukes da retorikk handler om hvordan man kan endre mottakers mening ved å ta i bruk språklige ferdigheter. Kristian gjør som Nils og tilrettelegger for at elevene i størst grad skal forstå hva retorikk dreier seg om ved å definere det for dem på enkelt vis som «kunsten å overbevise».

Nils forteller at retorikkbegrepet tradisjonelt handlet om det å tale, med henvisning til antikken. Begrepet ble generelt brukt om det å tale om politiske saker, og dette har sammenheng med ordets opprinnelige betydning; «en som taler offentlig» (Andersen, 1995, s. 11). Nils sier videre at i dag handler retorikk om hvordan overbevisning fungerer i ulike «typer uttrykk». Dette perspektivet er i tråd med det Kjeldsen (2014) mener, som sier at retorikk er å handle gjennom kommunikasjon. Retorikk handlet i antikken om talekunst, men begrepet handler generelt mer om å kommunisere i dag (Kjeldsen, 2014). Kristian anerkjenner dette synspunktet når han sier at «det er jo retorikk i mye, i alt sier noen».

Sofie har imidlertid et annet perspektiv enn de andre informantene, når det kommer til retorisk analyse av reklame. En av grunnene til at Sofie ønsket å stille til intervju, var grunnet hennes store engasjement for retorikk. Hun hadde noen sterke meninger som hun ville uttrykke, og hun sier at «retorikk handler om å finne sannheten, så retorikk er ikke reklame». Sofie følger Bitzer, som ifølge henne, mener at forskjellen på propaganda og retorikk, er at retorikeren er ute etter å finne sannheten.

Bitzer (1968) sier, i motsetning til Kjeldsen (2014), at meningsskaping mellom mennesker ikke er synonymt med en retorisk situasjon. Ytringer kan for eksempel være filosofiske eller poetiske, men ikke nødvendigvis retoriske. En overbevisende ytring trenger altså ikke å være en retorisk ytring (Bitzer, 1968, s. 3). Dette kan forklare hvordan Sofie mener at retorikk ikke er reklame, og at hun bruker Bitzers teorier for å forankre dette teoretisk.

Ettersom en situasjon er retorisk dersom noen kan forandre virkeligheten, krever den at det finnes et publikum (Bitzer, 1968, s. 7). Sofie er svært uenig i at reklame har et retorisk publikum som kan være alle. Bitzer skriver videre at det retoriske publikummet består av «those persons who are capable of being influenced by discourse and of being mediators of change» (Bitzer, 1968, s. 8). Personlig tolker jeg dette som at reklame kan ha et retorisk publikum, ettersom mottakerne kan bli påvirket til å kjøpe produktet til avsender. Jeg ser likevel hvordan Sofie kan tolke dette annerledes, da det å påvirke mottaker til å kjøpe en vare, ikke nødvendigvis fører til forandring av virkeligheten.

Sofie mener som sagt at «propaganda er diktaturets verktøy, mens retorikken er demokratiets verktøy». Det er interessant å notere at hun mener dette. Sofies utsagn kan ved første blick virke overraskende, siden det er noe avvikende fra det Bitzer sier om at det må oppstå et krav som kan løses retorisk for at kommunikasjon skal regnes som retorisk (Bitzer, 1968, s. 13). Dette kravet er retorisk når det er «capable of positive modification» (Bitzer, 1968, s. 7). På den andre siden, kan Sofies utsagn være påvirket av det sistnevnte sitatet av Bitzer, som mener at det retoriske kravet må kunne lede til positive forandringer.

5.2 LÆRERNES OPPLEVELSE AV HVA SLAGS UNDERVISNING SOM ENGASJERER

Mona opplever at retorikk engasjerer fra begynnelsen av, fordi elevene raskt ser relevansen av det. Her er det viktig å huske på at Mona arbeider på videregående skole. Vi husker fra Fredericks et al. (2004, s. 84). at elever viser større interesse for å lære når de har fått intellektuell kapasitet til å bli bevisste tilegnere av kunnskap, og Monas elever har nå den intellektuelle kapasiteten som kreves på grunn av alderen. På videregående har elever gjerne mer lærelyst, enn på de lavere trinnene. Dette kan samsvare med Monas opplevelser. Dessuten fører det til økt engasjement, dersom elevene opplever at oppgaver er relevante i forhold til det de skal lære (Parker et al., 2017, s. 39).

Elevers selvtillit øker når de kan velge oppgaver med kjent tematikk (Flotvik, 2020). Nils opplever noe av det samme som Mona, da han forteller at elevene engasjerer seg når han viser dem noe «spennende vi leser, ser eller hører». I denne sammenhengen er det fordelaktig at elevene er oppdaterte på nyheter, slik at Nils kan bruke relevante tekster fra hverdagen, f.eks. «en uttalelse fra Donald Trump». Ifølge Parker et al. (2017, s. 39) er det fordelaktig å gi elevene oppgaver som har sammenheng med deres verdier, interesser og målsetninger, og dette kan vise at det å bruke tekster fra mediebildet, slik som Nils gjør, skaper engasjement.

Flere av informantene kan fortelle at de bruker teknologi og multimedia i undervisningen sin for å blant annet skape engasjement. Nils forteller at han kan bruke kilder som NDLA og diverse fagstoff/oppgaver som han finner på internett i undervisningen. Mona viser taler av

eksempelvis Greta Thunberg for å trene elevene i å se etter appellformene, og Sofie viser videoer for å eksemplifisere appellformene, slik at hun kan visualiserer det for elevene. Slik vi husker fra Kahn, har det pedagogiske fordeler å bruke teknologi og multimedia i undervisning for å øke engasjementet hos elever (Kahn et al., 2017). Dessuten kan bruk av teknologi bidra til å variere undervisningen, som igjen kan bidra til å skape engasjement (Bai et al., 2021, s. 90).

Nils varierer undervisningen ved å forelese, gi elevene ulike typer tekster og bruke nettressurser. Mona og Kristian forteller blant annet at de lar elevene retorisk analysere reklamer og viser fram videoer, og Sofie lar blant annet elevene holde debattinnlegg og viser videoer av taler. Dette samsvarer med Aravopoulos (2017, s. 11) forskning som sier at bruk av ulike kreative medier kan øke engasjementet hos elever, og dette er noe de trives med (Aravopoulo, 2017, s. 11). Informantenes variasjon av retorikkundervisningen kan være positivt for å øke engasjementet hos elevene. Dette er i tråd med Bai et al. (2021, s 90) som skriver at ensidige forelesninger i klasserommet kan virke kjedsomt for elevene, og det er derfor heller hensiktsmessig å variere undervisningen for å skape og opprettholde engasjement.

I tillegg til variasjon og teknologi, nevner en av informantene mestringsfølelse som noe som kan skape engasjement hos elevene. Kristian fremmer elevenes kompetanse ved å fokusere på å gi dem selvtilit. Dette gjør han ved å gi elevene i oppgave å konstruere sin egen tale, som de skal holde for hverandre og gi hverandre tilbakemeldinger på med tanke på appellformene. Dette gjør han for å vise dem «at de også har en stemme». Dette stemmer overens med Dale (2020, s. 199) som skriver at mestringsfølelse kan være nært tilknyttet engasjement.

Kristian nevner at det å vise at en tekst har en autentisk mottaker, kan skape engasjement. Dette har sammenheng med oppgaven han ga elevene da de skulle lage taler for å «overbevise publikum om å stemme». Han viste til at det er lav deltakelse i «nevner et fylke»⁶, og ber elevene prøve å overbevise befolkningen i fylket om å bruke stemmeretten sin. Slik viser Kristian elevene relevansen av retorikkundervisningen for livet utenfor skolen. Ifølge Fredericks et al. (2004, s. 82) kan dette øke engasjementet og gi en følelse av forpliktelse overfor faget, hos elevene. Dessuten forklarer Fredericks et al. (2004, s. 79) at elever kan oppleve høyere engasjement ved at læreren viser at tekstene deres har en autentisk mottaker.

⁶ Jeg har anonymisert fylket for å ivareta personvern.

Sofie varierer undervisningen ved å la elevene holde debattinnlegg i emner de velger selv. Elever kan oppleve økt engasjement når de får muligheten til selvbestemmelse i oppgaver (Parker et al., 2017, s. 39). Sofies elever velger temaer de mener er aktuelle selv, som fraværeregler, kvinnerollen og alkohol. Slik kan valget oppleves som personlig meningsfullt, og dette er noe som kan øke engasjementet (Parker et al., 2017, s. 39).

Norsklærerne forteller altså om ulike strategier for å skape engasjement hos elevene. Mona opplever at det generelt er stor lærelyst for retorikk blant elevene på videregående, ettersom de ser relevansen av det. Nils forklarer at elevene engasjerer seg når de jobber med kjent tematikk i sammenheng med retorikk, i form av noe de har sett i mediebildet. Flere av informantene opplever også at det er positivt for engasjementet til elevene å bruke teknologi og multimedia i undervisningen sin. Alle informantene fortelle at de varierer undervisningen. Kristian retter fokuset mot å bygge elevenes mestringsfølelse ved å la dem konstruere egne taler.

5.3 LÆRERNES UNDERVISNING I SAMMENHENG MED LÆREPLANEN

Et av forskningsspørsmålene i denne studien handler om lærernes undervisning i sammenheng med læreplanen. Nedenfor vil jeg diskutere deres utsagn i relasjon til teori. Det er viktig å påpeke at jeg ikke skal evaluere hvor mye lærerne er i tråd med og følger læreplanen. Det som er interessant er å diskutere forskjeller og ulikheter i undervisningen deres. Jeg vil altså diskutere hvordan lærerne selv aktualiserer læreplanen og forholder seg til den, hvor det er forskningsspørsmålet «Hvordan bruker norsklærerne læreplanen for å utforme undervisningen?» som står i fokus.

Både Mona, Kristian og Nils forteller at de tar utgangspunkt i læreplanen når de planlegger undervisning. Dette i motsetning til Sofie, som tar avstand fra den i sammenheng med retorikk, ettersom hun er kritisk til hvordan eksamensoppgavene om retorikk formuleres, som er basert på kompetansemålene i læreplanen. Selv om Sofie ikke aktivt bruker læreplanen,

viser det seg at hun er innom flere deler av den i retorikkundervisningen sin likevel. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Alle informantene kan fortelle at de på ulike måter, eks. gjennom analyse av eksempeltekst eller gjennom videoer, går grundig gjennom appellformene med elevene. Flere av kompetansemålene i læreplanen i norsk sier at elevene skal både kunne «reflektere over bruken av appellformer» og selv «bruke retoriske appellformer i diskusjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sofie er særlig opptatt av at elevene skal forstå effekten av appellformene, og ikke kun begrepene i seg selv. Dette kan relateres til Penne et al. (2020, s. 86) som skriver at elevene skal trenes i å øke sin metaspråklige bevissthet når de lærer om retoriske begrep.

Elevene skal som nevnt «reflektere over bruken av appellformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kristian ser fordeler ved å starte undervisningen med et praktisk eksempel, og viser til at han selv lagde en tale om Snapchat der han skulle overbevise elevene om sitt synspunkt. Han viste både et godt og dårlig eksempel på hvordan det kunne gjøres, slik at elevene skulle reflektere over dette. Her kan vi dra paralleller til Kjeldsen (2014, s. 105) og det at elevene i retorikkundervisningen (i antikken) fikk oppgaver der de skulle analysere gode taler for å selv kunne etterligne dem i egen produksjon av muntlige ytringer.

Nils forteller at han setter «Demokrati og medborgerskap» i sammenheng med at elevene skal kunne forholde seg til tekstene og informasjonen i samfunnet, for å blant annet unngå utenforskap. I det tverrfaglige temaet står det at elevene skal kunne reflektere og forholde seg kritiske til mangfoldet av ytringer i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sofies undervisning samsvarer også med dette, da hun tilrettelegger for diskusjoner i klasserommet. Slik vi husker fra Bakken (2014, s. 121), viser forskning at elever først og fremst vurderes i presentasjoner, og ikke diskusjoner, selv om læreplanen beskriver at de skal vurderes i begge. Det er interessant at Sofie, som i motsetning til forskningen i Bakken, fokuserer på diskusjoner. Mona er også bevisst på det demokratiske ved retorikkundervisningen, og sier at hun selv driver opplæring for en større sammenheng, for eksempel å forstå politikere og hvordan man kan bli god til å påvirke. Kristian trekker paralleller til demokratiet ved å gi elevene i oppgave å formulere og fremføre appeller hvor de skal overbevise mottaker om å bruke stemmeretten sin. Det de fire informantene forteller henger i tråd med Kjeldsen (2014, s. 107) som skriver at det er demokratisk å undervise elever i retorikk. Ifølge Kjeldsen (2014, s. 196) ble elevene forberedt på å være en del av demokratiet ved å eksempelvis jobbe med å

skrive arbeidssøknader. Norsklærerne i denne studien viser at de også forbereder elevene på samhandling i et demokrati. Mona formulerer det ganske treffende: «når du jobber med retorikken, så treffer du jo midt i kjernen av «Demokrati og medborgerskap». Dette henger sammen med Kjeldsen (2014, s. 107), som mener det er demokratisk å undervise i retorikk, og Andersen (1995, s. 306), som beskriver at retorikkfaget skal gjøre elever til demokratiske medborgere.

Mona setter danning i sammenheng med at elevene skal forstå det samfunnet de lever i. Danning er en sentral del av norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Mona mener at alle bruker en form for overbevisning, og at elevene derfor må ha retorisk kompetanse i å forstå hverandre og være bevisste på hvorfor de lar seg overbevise av noe. Nils mener at elevene skal lære, i sammenheng med kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst», at de skal være kritiske til den informasjonen de får i samfunnet, ved kritisk lesning og kildekritikk. En studie av Nettum (2018, s. 90) viste at lærere opplevde at elevene ble bedre til å avdekke språklig manipulasjon. Dette kan henge sammen med Monas danningperspektiv og Nils' kritisk lesning av tekst, der de vil forberede elevene til å bli en del av samfunnet.

Dette kan relateres til den nye læreplanen på Vg3, der kildekritikk og retoriske analyser står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2022). Mona trekker linjer til politisk propaganda for å vise relevansen av å trene elevene i å være kritiske, Kristian trener blant annet elevene i å avsløre formålet til avsender, særlig de med mye makt, og Sofie veileder elevene i kildebruk og troverdighet i egenproduksjon av tekster. Informantenes refleksjoner har sammenheng med Penne et al. (2020, s. 85), som skriver at retorisk analyse er et middel for å avdekke språklig manipulasjon, slik at man får større kompetanse i å være kritisk til informasjons- og mediesamfunnet.

Lærere retter ofte oppmerksomhet mot retorisk analyse (Nettum, 2018, s. 89). Nils bruker retorikk som et analyseverktøy, og gir elevene tekster «i vid forstand» som taler, reklamer. Mona vektlegger det å resonnerer og analysere ulike tekster retorisk. Dette gjør også Sofie, med unntak av reklamer. Kristian bruker reklamer i sin undervisning, i tillegg til eksempler fra Jens Kjeldsen. Dette henger sammen med kompetansemålet på Vg3 som sier at elevene skal «skrive retoriske analyser og tolkninger av sakprosaetekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dessuten stemmer det overens med Nettums (2018) studie, ved at informantene i denne studien også ofte bruker tid på retorisk analyse i undervisningen.

På Vg2 nevnes det i kompetansemålet om retorikk at eleven skal kunne redegjøre for den retoriske situasjonen en tekst har oppstått i (Utdanningsdirektoratet, 2020). Mona viser at hun bruker dette kompetansemålet i undervisning, ved at hun i retoriske analyser retter et særlig fokus mot hva som er formålet med en tekst. Sofie forklarer at hun i eksempeltekster underviser elevene i retorisk publikum, påtrengende problem og konteksten til teksten. Kunnskap om den retoriske situasjonen kan som nevnt være nyttig med tanke på at elever skal bli rustet til å møte og formulere seg på sekundærdiskurser (Penne et al., 2020, s. 49). Derfor kan Monas og Sofies undervisning om den retoriske situasjonen øke den metaspråklige bevisstheten til elevene. Deres undervisning om den retoriske situasjonen har også sammenheng med Andersen (1995, s. 22) som mener at det behøves retorikk, ord, for å kunne løse en retorisk situasjon.

I studien til Nettum fant han ut at norsklærerne ofte ga elevene samtidstekster som de skulle analysere (Nettum, 2018, s. 83). Dette viser seg også i mitt datamateriale, da lærerne forteller at de bruker blant annet reklamer og diverse politiske taler som analyseobjekter. I kompetansemålene i læreplanen i norsk, nevnes det at elevene skal retorisk analysere sakprosaetekster, men ikke hvilken periode tekstene skal være utgitt i (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg tolker dette som at lærerne er frie til å velge de sakprosaetekstene som de mener egner seg i undervisning.

Lærerne i min studie gir som sagt elevene ofte i oppgave å retorisk analysere taler (videoer) og reklamer (med unntak av Sofie), som er multimodale tekster. Sofie gir andre typer multimodale tekster i undervisning, som «Kongens tale fra hagefesten». I dag er flertallet av sakprosaetekster multimodale tekster, på grunn av utviklingen av internett. Det er vanlig for elever å møte på slike tekster på skolen og i samfunnet (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Dette er også blitt synlig i læreplanen, der det nevnes at elevene skal kunne lese og skape multimodale tekster med en kritisk og etisk bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette henger også i tråd med Penne et al. (2020) og Andersen (1995) som beskriver at retorikk også har blitt en teori om sammensatte tekster, i motsetning til i antikken.

Kristian og Sofies forklaringer viser at de retter et fokus mot kompetansemålet på Vg1 og Vg2 som sier at elevene skal ««bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan settes i sammenheng med at elevene til Sofie skal produsere egne debattinnlegg og at hun tilrettelegger for diskusjoner, og med at Kristians elever skal produsere taler for å overbevise mottaker. Sofie

og Kristians elever planlegger dermed mot et tydelig mål, som ifølge Kjeldsen (2014, s 105) kan være hensiktsmessig.

Forskning viser at lærere i størst grad vurderer elever i presentasjoner, fremfor diskusjoner (Bakken, 2014, s. 121). Sofie viser med sin undervisning om debatt at hun er en motvekt til dette. Et av kompetansemålene i Vg2 nevner spesifikt at elevene skal vise retoriske ferdigheter i «diskusjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette retter Sofie et særlig fokus på, sammenlignet med de andre lærerne i denne studien.

5.4 LÆRERNES REFLEKSJONER RUNDT KORONAPANDEMIENS PÅVIRKNING PÅ KOMMUNIKASJON

I dette delkapittelet vil jeg drøfte informantenes refleksjoner rundt koronapandemiens påvirkning på kommunikasjon. Jeg er som nevnt bevisst på at denne delen av diskusjonen ikke nødvendigvis har like stor sammenheng som resten av diskusjonen. Likevel mener jeg dette er viktig å diskutere, da informantene i denne studien forteller at de ofte bruker politiske taler i undervisningen om retorikk. Derfor vil det at kommunikasjonen har endret seg under pandemien, ifølge Ihlen (2021), også vise seg i skolesammenheng.

Sofie mener at media har spilt på frykt under pandemien, og at det lett «kan gå over til propaganda hvis det sprer seg en frykt i folket». Journalistene har hatt, ifølge Sofie, et for ensidig fokus på frykt, slik at sosiale medier har fått større makt enn myndighetene og nettaviser. Sofies perspektiv samsvarer med det som studeres i forskningsprosjektet «Retorikk om pandemi», der det forskes på hvorvidt flere lytter til retoriske ytringer i sosiale medier, fremfor tradisjonelle medier (Ihlen, 2021).

Sofie sammenligner Norge under pandemien med et diktatur, ettersom hun mener det ikke har vært åpenhet om hva som er riktig og galt, da regjeringen har tatt alle avgjørelser for befolkningen. Ihlen skriver at for vaksinemotstandere så er avsenders etos viktigere enn informasjonen i seg selv (Ihlen, 2020, s. 165). Dette stemmer overens med Sofie perspektiv, som reflekterer over at vaksinemotstandere er motstandere av at myndighetene tar alle avgjørelser for folket, og ikke nødvendigvis av vaksinen i seg selv.

Kristian mener at tilgangen til kunnskap via internett i sammenheng med isolasjonen under pandemien, kan ha ført at flere er mindre kildekritiske til informasjon. Ihlen (2021) skriver at stadig flere bruker sosiale medier som en sentral kilde til kunnskap, og at dette byr på problemer for risikokommunikasjon. Det har vært mange regler å forholde seg til under pandemien, og Kristian tenker at dette kan ha ført til forvirring slik at det har blitt lett å gå til noen som formulerer informasjonen veldig klart og tydelig. Tradisjonelle medier kan miste terreng da «korte, følelsesladde argumenter kan fungere bedre», som man gjerne møter i sosiale medier (Ihlen, 2021). Dette henger sammen med Kristians refleksjoner.

I sammenheng med Ihlens (2021) forskning, presiserer Mona viktigheten av å jobbe med retorikk for å trene elevene i å være kildekritiske. Videre mener Mona at skepsisen til eksempelvis fagpersonell på nyhetene kontra informasjon på sosiale medier, var tilstedeværende også før pandemien. Kristian tenker det kan være lettere å gå til en kilde som er «enkel og tydelig». Nils sier eksempelvis at flere kan velge en underholdende youtube-video fremfor pressemeldinger fra staten, da det rett og slett er enklere å forholde seg til. YouTuberne kan i denne sammenhengen være flinkere til å spille på patosappellen enn myndighetene. Dette samsvarer med Ihlens forskningsprosjekt, hvor han skriver at flere søker informasjon fra sosiale medier fremfor å lese «relativt lange og komplekse ethos- og logosargumentene som offentlige myndigheter tradisjonelt har brukt» (Ihlen, 2021).

Det er interessant å merke seg Sofies refleksjoner om Norge som et diktatur, som nevnt tidligere, da disse står i motsetning til resultatene om tillit i Norge i «Retorikk om pandemi». Slik vi husker fra Offerdal et al. (2021, s. 249), kunne 80-90% av befolkningen under pandemien jevnlig rapportere at de hadde tillit til myndighetene, og dette var en følge av myndighetenes høye innledende etos. For Kristian avhenger avsenders etos av at hen har erfaring og kunnskap om korona, og at vedkommende selv følger reglene under pandemien. Nils mener at det i Norge er svært høy tillit til de institusjonene som er med på å bestemme, og hans perspektiv samsvarer dermed med statistikken i Offerdals artikkel (Offerdal et al., 2021, s. 249).

En pandemi er uforutsigbar og i stadig forandring, og det gjorde det utfordrende for Helsedirektoratet å tilby den riktige informasjonen til enhver tid (Offerdal et al., 2021, s. 259). Likevel mente de var viktig å være åpne om dette til befolkningen. På tross av de har vært åpne om situasjonen, mener Sofie som sagt at myndighetene har vært lite åpne om hva som er riktig og galt. Nils, på den andre siden, mener at kommunikasjonen fra myndighetene har vært

tydelig og overbevisende. Det er flere som er enige med Sofie, og dette var synlig i en episode av *Debatten* på NRK der helsemyndighetene ble kritisert for å ikke ha håndtert koronapandemien riktig. Likevel motsatte store deler av befolkningen seg kritikken på grunn av helsemyndighetenes åpne retorikk og politiske autoritet (Kjeldsen et al., 2021, s. 10). Nils sier den åpne retorikken har opprettholdt tilliten mellom innbygger og stat, og sier at det er et «tillitssamfunn» i Norge.

Det å vurdere retorikken under pandemien kan i seg selv være en skoleoppgave som egner seg i retorikkundervisningen, da det kan være et godt eksempel på viktigheten av avsenders etos og kildekritikk. Elever og lærere kan benytte denne gyldne muligheten til å vurdere hva slags retorikk som viste seg å fungere i en krisesituasjon. Med tanke på at informantene i denne studien alle kan fortelle at de bruker politiske retoriske ytringer i undervisningen sin, er det interessant å undersøke perspektivene deres på den retoriske kommunikasjonen under pandemien, for å blant annet se hvordan dette kan komme til (og kanskje har vært) synlig i retorikkundervisningen på videregående skole.

6. AVSLUTNING OG VIDERE FORSKNING

Når denne oppgaven skal oppsummeres, ønsker jeg å vende tilbake til denne studiens formål:

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan norsklærere tolker retorikk, hvordan de engasjerer elevene, knytter undervisningen med læreplanen og hva slags refleksjoner de har rundt koronapandemien og dens påvirkning på retorikken i kommunikasjon.

For å undersøke dette har jeg arbeidet rundt fire forskningsspørsmål.

6.1 HVORDAN DEFINERER NORSKLÆRERE RETORIKK?

Norsklærerne i denne studien satte raskt retorikk i sammenheng med det å overtale eller overbevise en mottaker, som beskrevet av Andersen (1995), Bakken (2014), Kjeldsen (2014) og Penne (2020). Nils og Kristian reflekterte over at det finnes brede definisjoner der all kommunikasjon kan defineres som retorikk, selv om de ikke bruker denne definisjonen i undervisningen, for å unngå forvirring rundt begrepet. Sofies perspektiv skiller seg ut i denne sammenhengen, ved at hun mener eksplisitt at reklame ikke er å regne som retorikk. Dette fordi hun følger Bitzers (1968, s. 3) definisjon av en retorisk ytring, som mener at en overbevisende ytring i seg selv ikke trenger å være retorisk. Bitzer (1968, s. 7) skriver også at et retorisk krav skal være kapabelt til positiv forandring. Dette kan forklare Sofies utsagn om at retorikk er demokratiets verktøy og at det skal lede til at man finner en sannhet.

6.2 HVA SLAGS UNDERVISNING I RETORIKK OPPLEVER NORSKLÆRERNE AT ENGASJERER ELEVENE?

Mona opplever tidlig i retorikkundervisningen et engasjement fra elevene rundt retorikkundervisning, som kan ha sammenheng med Fredericks et al. (2004, s. 84) sin studie, som viser at elever har større interesse for læring når de har blitt eldre. Nils opplever engasjement i klasserommet ved at han retorisk analyserer relevante tekster fra hverdagen sammen med elevene, eksempelvis artikler om Donald Trump. Slik skapes det engasjement ved at Nils bruker oppgaver som har sammenheng med elevenes interesser, som også nevnes i Parker et al. (2017, s. 39). Sofie lar elevene holde debattinnlegg i valgfrie temaer som en del av arbeidet med retorikk i klasserommet. Slik kan elevene oppleve oppgaven som personlig meningsfullt, som ifølge Parker et al. (2017, s. 39) fører til økt engasjement.

Norsklærerne forteller at de på flere måter bruker teknologi og multimedia i undervisningen sin om retorikk, og at dette kan skape engasjement. Mona og Sofie bruker eksempelvis videoer for å undervise elevene om appellformer. Dette kan øke engasjementet hos elevene, ved at det har pedagogiske fordeler (Kahn et al., 2017). Nils bruker ulike nettressurser i undervisningen, men foreleser også. Kristian lar elevene retorisk analysere reklamer, men demonstrerer også hvordan et debattinnlegg skal holdes. De fire norsklærerne skaper med dette variasjon i undervisningen, som samsvarer med Bai et al. (2021, s. 90) og Aravopoulo et al. (2017, s. 11) sine studier om engasjement.

Kristian fokuserer i retorikkundervisningen blant annet på å gi elevene selvtillit, ved at de skal konstruere egne taler i undervisningen hans. Ved å skape mestringsfølelse hos elevene, kan engasjementet deres for undervisningen øke, som også er synlig i Dales (2020, s. 199) studie. Talene skal konstrueres til en tenkt reell mottaker, slik at Kristian gir elevene autentiske mottakere. Bruk av autentiske mottakere er positivt for å skape høyere engasjement i undervisning (Fredericks et al., 2004, s. 79).

6.3 HVORDAN BRUKER NORSKLÆRERNE LÆREPLANEN FOR Å UTFORME UNDERVISNINGEN?

Norsklærerne bruker mange av de samme momentene i læreplanen i undervisningen deres, selv om Sofie eksplisitt sier hun ikke ønsker å følge den i sammenheng med retorikkundervisning. Refleksjon over appellformer i sakprosatekster nevnes i læreplanen i et kompetansemål fra Vg1 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Alle lærerne aktualiserer

appellformene ved å gå grundig gjennom dem i sammenheng med eksempelvis retorisk analyse. Dette kan føre til økt metaspråklig bevissthet hos elevene (jf. Penne et al., 2020, s. 86). Kristian velger å selv demonstrere for elevene hvordan en god tale kan se ut, og dette har sammenheng med at Kjeldsen (2014, s. 105) skriver at dette var vanlig praksis i retoriikkundervisningen i antikken.

Alle norsklærerne kan fortelle at de retter et fokus mot det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» i retoriikkundervisningen sin. Informantene trener også elevene til å være kritiske til det samfunnet de lever i, i henhold til kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst». Informantene kan alle fortelle at de arbeider med retorisk analyse i undervisningen sin. Ifølge Penne et al. (2020, s. 85) trener man, gjennom retorisk analyse, den kritiske evnen til språkmanipulasjon. Sofie bruker også tid på diskusjoner og debattinnlegg i sin undervisning om retorikk. Ifølge Bakken (2014, s. 121) vurderes elever gjerne i presentasjoner, fremfor diskusjoner og debatter. Dette samsvarer noe med min studie, hvor Sofie er unntaket, ettersom hun retter mer fokus på debatt og diskusjon. Dessuten undervises elevene ofte i retorisk analyse (Nettum, 2018, s. 89). Dette er gjeldene for alle informantene i denne studien, som analyserer ulike multimodale tekster i undervisningen.

6.4 HVORDAN MENER NORSKLÆRERE KORONA HAR PÅVIRKET RETORIKKEN I KOMMUNIKASJONEN PÅ TRADISJONELLE OG SOSIALE MEDIER?

I det siste forskningsspørsmålet mitt ønsket jeg å undersøke norsklærernes refleksjoner rundt koronapandemiens påvirkning på kommunikasjon, og i forlengelsen dermed også retorikk. Som nevnt tidligere, behøvde informantene at jeg forklarte litt om prosjektet til Ihlen før de svarte, hvor Ihlen undersøker hvorvidt flere lytter til informasjon fra sosiale medier, fremfor tradisjonelle medier (Ihlen, 2021). Sofie mener at journalistene har hatt et ensidig fokus på å spille på frykt, og at dette kan ha ført til at flere søker informasjon fra sosiale medier. Tradisjonelle medier i Norge har, for Sofie, mistet etos, som kan være viktigere enn informasjonen som formidles (Ihlen, 2020, s. 165). Slik stemmer det Ihlen undersøker overens med Sofies perspektiv. Nils og Kristian reflekterer over at det i Norge har vært høy tillit til styresmaktene. Dette samsvarer med Offerdal et al. (2021, s. 249), som beskriver at opptil 90% av befolkningen har jevnlig under pandemien rapportert at de anser myndighetenes

etos som høy. Dette står i motsetning til Sofies perspektiv, som sammenligner Norges måte å håndtere pandemien på med et diktatur.

Kristian, som Sofie, ser også hvordan mange kan ha følt at det er lettere å lytte til informasjon fra sosiale medier. Ihlen (2021) beskriver at dette er noe mange har gjort under pandemien. Kristian reflekterer over mengden av informasjon man måtte (og må) forholde seg til under pandemien, slik at tydelige og klare formuleringer på sosiale medier kan være enklere å forstå. I sammenheng med at tradisjonelle medier mister terreng, spesifiserer Mona viktigheten av å jobbe med kildekritikk og retorikk. Mona setter innledende etos i sammenheng med kildekritikk. Nils ser også hvordan avsendere som spiller på patos kan virke mer overbevisende, enn pressemeldinger fra staten. Dette henger sammen med Ihlen (2021), som beskriver at patosfylt argumentasjon som man møter på sosiale medier ofte kan virke mer overbevisende på mottaker enn den logosfylte argumentasjon i tradisjonelle medier.

6.5 VIDERE FORSKNING

I denne avhandlingen har jeg belyst et utvalg norsklærere sine holdninger og synspunkter på retorikkundervisning på videregående skole. Med tanke på Fagfornyelsen, altså utviklingen av de nye læreplanene i Kunnskapsløftet, og den situasjonen verden har vært (og er i) nå som følge av en pandemi, hadde det vært interessant å forske videre på hvilke metoder som brukes i retorikkundervisning. Dette for å se hvordan de nye læreplanene og endringen i retorikken i kommunikasjonen i samfunnet viser seg i klasserommet, for eksempel ved bruk av ulike tekster.

Antallet på informantene jeg intervjuet i denne studien er som nevnt tidligere begrenset på grunn av tiden jeg hadde til rådighet som mastergradsstudent. I et kvalitativt forskningsdesign er det hensiktsmessig å holde antallet informanter lavt, for å kunne gå i dybden på datamaterialet. Likevel hadde det vært interessant å undersøke formålet mitt videre ved samtaleintervjuer med flere informanter. Dette fordi det ikke lar seg gjøre å generalisere når en studie har såpass få informanter som denne, og fordi flere informanter kunne bidratt med en større innsikt i hvordan lærere underviser og opplever engasjement i temaet retorikk. I denne avhandlingen er det satt fokus på lærernes tanker og opplevelser av egen undervisning

og engasjement blant elevene. Det hadde vært spennende å forske videre på dette, ved å intervjuet et utvalg elever i videregående skole. Dette for å se hva elevene faktisk engasjeres av, og hva slags læringsutbytte de sitter igjen med.

Informantene i denne studien hadde svært samsvarende holdninger når det gjaldt viktigheten av retorikkundervisningen og hvordan den enkelt kunne knyttes sammen med det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap». Forskningsprosjektet til Ihlen omhandlet blant annet studier av etos, og hvilken rolle denne appellformen spilte under kommunikasjonen i tradisjonelle og sosiale medier. Norsklærerne fortalte at de alle brukte politiske taler som eksempler i retorikkundervisningen, og det er nærliggende å tro at kommunikasjonen fra myndighetene under pandemien også vil kunne være gjenstand for retorisk analyse i et klasserom. Pandemien er ikke over, og Ihlens forskning er fortsatt relativt ny. Det vil være interessant å sette Ihlens forskning i en skolekontekst, og se hvordan norsklærere tar i bruk retoriske tekster fra pandemien i undervisning.

LITTERATURLISTE

- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget
- Aravopoulou, E., Stone, M., & Weinzierl, L. (2017). Modernising the curriculum and pedagogy—to be or not to be? Using film and online video to engage students and enhance learning. *International Journal of Higher Education Management*, 4(1).
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2.utg.). Universitetsforlaget
- Bakken, J. & Blikrud, L. (2012). *Retorikk*. I P. T. Andersen, G. Mose & T. Norheim (Red.), *Litterær analyse: en innføring* (s. 110-131). Pax forlag
- Bai, X., Ola, A., Reese, S., & Eyob, E. (2021). A practical framework to engage students in college teaching. *Issues in Information Systems*, 22(4)
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1–14.
<http://www.jstor.org/stable/40236733>
- Bourdieu, P. (2013). Key Concepts. *Acumen Publishing* pp. 119 – 130 DOI:
<https://doi.org/10.1017/UPO9781844654031.011>
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal
- Brunstad, E., Bueie, A. A. , Claudi, M. Holm, E. S. & Hove, J. O. (2021). *Grip teksten - norsk vg2 - studieforberedende utdanningsprogram*. Aschehoug undervisning
- Dale, I. L. (2020). *Hva engasjerer elever i samfunnsfag?* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet] Brage https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2658788/Dale_IngridL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Eriksen, H, Garthus, K. M. K. & Schulze, A. (2020). *Intertekst*. Fagbokforlaget
- Federl, M. (23.01.2019). *Enkel grunnoppskrift på et debattinnlegg*. NDLA. Hentet fra <https://ndla.no/subject:1:576cc40f-cc74-4418-9721-9b15ffd29cff/topic:2:1654565d-85e0-4d9b-aa7b-beec121f2c7e6/topic:2:724a32ae-404b-4a52-b61d-c3f735746a83/resource:1:137915>

- Flotvik, E. S. (2020). *Elevers bruk og forståelse av retorisk teori*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo] DUO vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79803/Elevers-bruk-og-forst-else-av-retorisk-teori.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Hanser, G. A. & Kjeldsen, J. E. (2010). Rhetorical situations in everyday discourse, side 91-100 i J. Kangira & P.-J. Salazar (red), *Gender Rhetoric - North- South*. Windhoek, Namibia: Poly Press
- Ihlen, Ø., Toledano, M., & Nørholm, S. J. (2021). Using rhetorical situations to examine and improve vaccination communication. *Frontiers in Communication*.
<https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.697383>
- Ihlen, Ø. (09.08.2021). *Pandemic Rhetoric*. Uio. Hentet fra
<https://www.hf.uio.no/imk/english/research/projects/pandemic-rhetoric/>
- Ihlen, Ø. (2020). Science communication, strategic communication and rhetoric: the case of health authorities, vaccine hesitancy, trust and credibility. *Journal of Communication Management*, 24(3), 163-167. [10.1108/JCOM-03-2020-0017](https://doi.org/10.1108/JCOM-03-2020-0017)
- Johansen, A. H. (11.09.2017). – *Angrer på «Morna, Jens»*. Dagbladet. Hentet fra
<https://www.dagbladet.no/nyheter/angrer-pa-morna-jens/68680722>
- Kahn, P., Everington, L., Kelm, K., Reid, I. & Watkins, F. (2017). Understanding student engagement in online learning environments: *The role of reflexivity*. *Educ. Technol. Res. Dev.* 2017, 65, 203– 218.
- Karlsen, G. (2015). *Språk og argumentasjon*. Fagbokforlaget.
- Kjeldsen, J. E., Ihlen, Ø., Just, S. N., & Larsson, A. A. O. (2021). Expert ethos and the strength of networks: negotiations of credibility in mediated debate on COVID-19. *Health Promot Int.* [10.1093/heapro/daab095](https://doi.org/10.1093/heapro/daab095)
- Kjeldsen, J. E. (2014). *hva er RETORIKK*. Universitetsforlaget

- Kjeldsen, J. E. (2013). *Handout til foredraget*. Språkrådet. Hentet 17/2-2022 fra <https://www.sprakradet.no/upload/Jens%20Kjeldsen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portalforlag
- NESH (04.12.2018) : Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Malterud, Kirsti. 2001: [Qualitative research: standards, challenges and guidelines](#). I *The Lancet* 358. S. 483-488.
- NDLA (2022). *Nasjonal digital læringsarena*. NDLA. Hentet 22.02.2022 fra <https://ndla.no/nb/>
- Nettskjema (u.å.). *Nettskjema. Spørreskjema, påmeldinger og bestillinger*. Hentet 13.01.2022 fra <https://nettskjema.no/>
- Nettum, K. A. K. (2018). *Retorikk i skolen – hvorfor og hvordan? En undersøkelse av tre norsklæreres undervisning i retorikk ved to videregående skoler i Oppland*. [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet] Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2568823/Nettum.pdf?sequence=1>
- Offerdal, T. S., Just, S. N., & Ihlen, Ø. (2021). Public Ethos in the Pandemic Rhetorical Situation: Strategies for Building Trust in Authorities' Risk Communication. *Journal of International Crisis and Risk Communication Research*, 4(2), 247-270. doi:10.30658/jicrcr.4.2.3
- Parker F, Novak J, Bartell T. To engage students, give them meaningful choices in the classroom. *Phi Delta Kappan*. 2017;99(2):37-41. doi:10.1177/0031721717734188
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studenlitteratur AB

Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3.utg.)
Universitetsforlaget

UiO (31.08.2021). *Nettskjema-diktafon-appen*. UiO. Hentet fra

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-%E2%80%93-studieforberedende-utdanningsprogram>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg3-%E2%80%93-studieforberedende-utdanningsprogram>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2022. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv115>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2022. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv115?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket

for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk Vg3 SF – Vg3*

påbygging. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--norsk-vg3sf-og-vg3pabygging/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Kjerneelementer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

7. VEDLEGG

7.1 VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING TIL INFORMANTENE

Vil du delta i forskningsprosjektet «Retorikk i klasserommet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan fire norsklærere underviser i retorikk på videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg går nå siste året av et masterstudie i norsk ved Høgskolen i Østfold, og skal denne høsten begynne på masteroppgaven min. Dette betyr at jeg må samle inn datamateriale og analysere dette. I oppgaven min så ønsker jeg å finne ut hvordan informantene underviser i retorikk. Opplysningene fra intervjuet skal brukes i oppgaven min, som blir publisert i Brage, som er Høgskolen i Østfolds åpne institusjonelle arkiv.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlig er Marcus Axelsson.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne undersøkelsen kommer jeg til å intervju fire norsklærere som underviser på videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg intervjuer deg. Det vil ta ca. en time, og spørsmålene jeg skal stille handler om hvordan du underviser i retorikk, hvordan du skaper engasjement, hvordan du bruker læreplanen og hvordan du kobler retorikk sammen med livet utenfor klasserommet. Jeg kommer også til å ta lydopptak av intervjuet med nettskjema-diktafon-appen. Dette er kun for at jeg skal kunne lage korrekte transkripsjoner av det som blir sagt, slik at det blir lettere å analysere datamaterialet etterpå.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Oppgaven blir publisert i Brage, som er Høgskolen i Østfolds åpne institusjonelle arkiv.
- Jeg vil anonymisere deg for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang på personopplysningene dine. I oppgaven min vil navnet ditt og kontaktopplysningene dine erstattes med kode, og datamaterialet vil være lagret bak passord som kun jeg har tilgang på.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Da vil personopplysninger og opptak slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Østfold ved Marcus Axelsson på marcus.axelsson@hiof.no
- Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen på martin.g.jakobsen@hiof.no

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

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

Med vennlig hilsen

Madelen Eidal Vegarud, student ved Høgskolen i Østfold

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju.
- at det tas lydopptak av intervjuet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE

Form	Spørsmål
Oppstart	Informere informantene om prosjektet mitt, samtykkeerklæring, anonymitet og hvordan intervjuet skal foregå.
Undervisningen	Hvordan definerer du retorikk? Hvordan starter du undervisningen om retorikk? Hva legger du vekt på i undervisningen? Hva slags oppgaver gir du elevene? Hva mener du om retorikk i skolen? Hvordan fremmer du elevens kompetanse i retorikk?
Engasjement	Hva slags undervisning i retorikk opplever du engasjerer elevene?
Læreplan	Hvordan bruker du læreplanen i sammenheng med undervisningen i retorikk? Hvordan knytter du det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap sammen med retorikk når du underviser?
Retorikkens rolle i samfunnet	Hvorfor mener du at retorikk er viktig å undervise om? Hva tenker du om retorikkens rolle i samfunnet?

Retorikk og koronapandemien

Hvilke refleksjoner har du rundt koronapandemien og retorikk?
Hvordan har koronapandemien ført til nye retoriske betingelser? (med tanke på informasjonsflyten i tradisjonelle og sosiale medier)
Hvor viktig blir avsenders etos i sammenheng med utsagn rundt korona?

7.3 VEDLEGG 3: GODKJENNING AV PROSJEKTET FRA NSD

Vurdering

Referansenummer

879365

Prosjekttittel

Retorikk i klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marcus Axelsson , marcus.axelsson@hiof.no, tlf: +4769608347

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Madelen Eidal Vegarud, madelen.e.vegarud@hiof.no, tlf: 97162911

Prosjektperiode

01.10.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

03.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltelever.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema-Diktafon (ved UiO) benyttes i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!