

«Reklamen styrker forventningene til aptum og glir lett med tekstens kairos»

*En analyse av elevers bruk av retoriske
fagbegreper*

Mina Lippestad Gjestvang



Masteroppgave i norskdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2021

«Reklamen styrker forventningene til aptum og glir lett med tekstens kairos»

En analyse av elevers bruk av retoriske fagbegreper

© Mina Lippestad Gjestvang

2021

«Reklamen styrker forventningene til aptum og glir lett med tekstens kairos»

Mina Lippestad Gjestvang

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Begrepet *retorikk* kom inn i norsk skole med K06, og har blitt ytterligere vektlagt i LK20. Skriftlig retorisk analyse er en ofte gitt oppgave på skriftlig eksamen i norsk, og formålet med denne studien har i lys av dette vært å undersøke hvordan et utvalg norske elever på videregående bruker retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse. Problemstillingen lyder følgende: *Hvordan bruker et utvalg elever på Vg3 retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse?* Studiens empiriske materiale baserer seg på 17 forholdsvis lange autentiske elevtekster fra to ulike klasser på samme skole. For å besvare problemstillingen, har jeg gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse.

Teorien for denne studien er delt inn i to hovedområder: *retorikk* på den ene siden, hvor blant annet sentrale retoriske fagbegreper presenteres og redegjøres for, samt hvordan retorikk konstrueres i læreplanen, mens *skrivning i skolen* har vært toneangivende på den andre siden. Her presenteres blant annet tidligere forskning på elevers skrivekompetanse, samt forskning på elevers retoriske kunnskap og ferdighet.

Analyser av tekstmaterialet viser at elevene bruker mange ulike retoriske fagbegreper. I all hovedsak er det de fem begrepene *etos*, *logos*, *patos*, *kairos* og *aptum* som brukes. Dette funnet støtter i stor grad tidligere forskning gjort på retorikk i skolen. Et annet hovedfunn er at begrepene som brukes i liten grad defineres eller forklares av elevene. Dette kan tyde på at elevene har en manglende metaspråklig bevissthet når det kommer til retorikk, og at det kan være behov for et økt fokus på å utvikle et metaspråk for å omtale de retoriske fagbegrepene. Et tredje hovedfunn er at elevene i stor grad later til å forstå de retoriske fagbegrepene, men at de har vansker med å bruke de i den skriftlige fremstillingen. Dette funnet peker igjen på en manglende metaspråklig bevissthet rundt fagbegrepene som anvendes.

Forord

Fem år på Blindern er omsider ved veis ende. Da vi begynte på lektorprogrammet høsten 2016, virket innlevering av master som en fjern virkelighet, og det å skulle skrive en master fremstod kun som et hårete mål. Det ville vært løgn å si at tiden har flydd frem til tidspunktet hvor jeg nå står med en ferdig master, men tiden har til gjengjeld vært usedvanlig givende, lærerik og morsom.

Jeg vil først rette mine takksigelser til informantene, oppgaven ville ikke ha blitt til uten dere. Takk for at dere delte oppgavene deres med meg, slik at jeg fikk undersøkt ønsket tema. En stor takk må også rettes til Henriette Hogga Siljan for tydelig og konstruktiv veiledning i arbeidsprosessen. Ikke bare har hun veiledet selve arbeidet med å skrive denne oppgaven, hun har også bidratt med gode og motiverende ord, som har gitt meg troen på at oppgaven en vakker dag skulle bli ferdig.

Disse fem årene på lektorprogrammet har ikke bare vært kilde til ny kunnskap, jeg har også blitt kjent med noen av de mest fantastiske menneskene jeg vet om. Floridasquad fortjener en stor takk! Takk for kollokvier, men mest av alt: takk for at dere har gjort disse fem årene uforglemmelige. Ane og Maria, takk for upåklagelig korrekturlesing og motiverende samtaler.

Mine nærmeste må også takkes. Mamma, tusen takk for at du alltid har troen på meg og gir meg motivasjon til å jobbe, og pappa, takk for at du alltid roer meg ned når jeg overtenker og er på randen til å gi opp. Til slutt, takk til Christian som har vært stødig gjennom denne master-stormen, og stilt opp med god mat og dårlige TV-serier.

Mina Lippestad Gjestvang
Blindern, 2021

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	TEMAVALG OG NORSKDIDAKTISK RELEVANS	1
1.2	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL	3
1.3	OPPGAVENS OPPBYGGING	3
2	TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	5
2.1	RETORIKK	5
2.1.1	<i>Klassisk retorikk</i>	5
2.1.2	<i>Moderne retorikk</i>	5
2.1.3	<i>Sentrale retoriske begreper</i>	6
2.1.4	<i>Retorikk i læreplanen</i>	10
2.2	SKRIVING I SKOLEN	12
2.2.1	<i>Skrivekompetanse i læreplanen</i>	13
2.3	TIDLIGERE FORSKNING	15
2.3.1	<i>Elevens skrivekompetanse</i>	15
2.3.2	<i>Elevens retoriske kunnskap og ferdighet</i>	16
2.6	OPPSUMMERING	18
3	METODE	20
3.1	KVALITATIV TEKSTANALYSE	20
3.2	PRESENTASJON AV DATAMATERIALET	20
3.2.1	<i>Utvalgskriterier</i>	20
3.2.2	<i>Innsamlingsprosess</i>	21
3.2.3	<i>Tekstenes kontekst</i>	22
3.2.4	<i>Utvalg</i>	23
3.3	DATAANALYSE	24
3.3.1	<i>Analyse kategorier</i>	25
3.4	VALIDITET OG RELIABILITET	26
3.4.1	<i>Validitet</i>	26
3.4.2	<i>Reliabilitet</i>	28
3.5	ETISKE BETRAKTNINGER	28
4	ANALYSE	31
4.1	HVA SLAGS RETORISKE FAGBEGREPER BRUKER ELEVENE?	31
4.1.1	<i>Eksplisitt bruk av fagbegrepene</i>	31
4.1.2	<i>Implisitt bruk av fagbegrepene</i>	36
4.2	ELEVENS DEFINISJON AV DE ANVENDTE RETORISKE FAGBEGREPENE	38
4.2.1	<i>Etos</i>	41
4.2.2	<i>Patos</i>	42

4.2.3	<i>Logos</i>	43
4.2.4	<i>Kairos</i>	44
4.2.5	<i>Aptum</i>	45
4.3	ELEVENES ANVENDELSE AV FAGBEGREPENE.....	47
4.3.1	<i>Etos</i>	47
4.4.2	<i>Logos</i>	49
4.4.3	<i>Patos</i>	51
4.4.4	<i>Kairos</i>	53
4.4.5	<i>Aptum</i>	54
4.4	OPPSUMMERING.....	56
5	DISKUSJON.....	57
5.1	DOMINANS AV ETOS, LOGOS OG PATOS.....	57
5.2	DEFINERER BEGREPER IMPLISITT GJENNOM BRUK.....	59
5.3	SÆRLIG FOKUS PÅ VERBALTEKSTANALYSE.....	61
6	AVSLUTNING.....	65
6.1	HOVEDFUNN OG KONKLUSJON.....	65
6.2	DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	66
6.3	TIPS TIL VIDERE FORSKNING.....	67
	LITTERATUR.....	69
	VEDLEGG.....	73
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA.....	74
	VEDLEGG 2: OPPGAVE.....	77
	VEDLEGG 3: KVITTERING FRA NSD.....	78

1 Innledning

1.1 Temavalg og norskdidaktisk relevans

«*Kairos påvirkes av den retoriske situasjonen [...]» (Elevtekst 7)*

Utdraget fra elevtekst 7 viser hvordan det retoriske fagbegrepet *kairos* benyttes av en elev på Vg3, og eksemplifiserer en tendens når det kommer til elevers bruk av retoriske fagbegreper: det er vanskelig. Det kommer til uttrykk her ved at eleven på en upresis måte knytter fagbegrepet til den norske oversettelsen av begrepet. På denne måten er utdraget et eksempel på hvordan eleven ukorrekt benytter seg av det retoriske fagbegrepet *kairos*. Ifølge Bakken (2020, s. 134) kan det være vanskelig for elevene å benytte seg av ord fra så fremmede språk som gresk og latin i en norskfaglig tekst. Denne problematikken leder opp mot tematikken for denne oppgaven, nemlig elevers bruk av retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse, noe som de senere årene har blitt en nokså vanlig oppgavetype i norsk skolesammenheng.

Begrepet *retorikk* kom inn i norsk skole med Kunnskapsløftet i 2006 (K06). Før dette hadde ikke retorikken vært en del av læreplanen i norsk. Med fagfornyelsen og de nye læreplanene som trådte i kraft høsten 2020 (LK20), har retorikken i enda større grad blitt implementert og vektlagt, og det legges enda større vekt på retorikken som verktøy for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Likevel kan man se at retorikk som muntlighet og kommunikasjonsferdighet tones ned i kompetansemålene for Vg3 i den nye norsklæreplanen, og at et større fokus legges på skriftlig tekstanalyse (Utdanningsdirektoratet, 2019). I LK20 finner vi nå blant annet et kompetansemål for Vg3 som sier at elevene skal kunne «skrive retoriske analyser og tolkninger av sakprosaetekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 14). Siden skriftlig retorisk tekstanalyse generelt er styrket, settes det høyere krav til både elever og lærere når det kommer til kompetanse innenfor retorisk analyse.

Samtlige elever skal opp til skriftlig eksamen i norsk hovedmål siste året på videregående, og ifølge Bakken (2020, s. 24 & 113) er retorisk analyse en av de vanligste oppgavene å gi på avsluttende eksamen i norsk på Vg3. Nedtoningen av retorikk som en muntlig ferdighet og kommunikasjonsferdighet i kompetansemålene for Vg3, kan dermed ses på som en realistisk innretning mot skriftlig eksamen. Retorisk analyse er altså en mye brukt oppgaveform på eksamen, og det er ingen grunn til å tro at dette vil svekkes med det første. Da retorisk analyse ble innført i K06, var det med et eksplisitt krav om at elevene skulle benytte seg av fagbegreper fra retorikken i analysene. Viktigheten av bruk av fagbegreper fremheves også i læreplanen under skriving som grunnleggende ferdighet. Der heter det at «Å

kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevant for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Her stilles det altså et eksplisitt krav til at elevene tar i bruk norskfaglige begreper. I tillegg møter elevene i K06 et kompetansemål på Vg3 som er direkte knyttet til bruk av retoriske fagbegreper, hvor det heter at elevene skal kunne «bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosatexter» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12). Det stilles derfor krav til at elevene behersker å bruke et begrepsapparat fra retorikken ved eksamen i norsk på Vg3.

Mye tidligere forskning har vist at elever ikke mestrer sakprosaskrivning like godt som fiktive sjangere (KAL, 2000- 2002). På bakgrunn av dette har man i LK06 og LK20 satset mer på sakprosa og skriving generelt. Denne satsningen ser man blant annet med at skriving har blitt innført som en grunnleggende ferdighet i de nye læreplanene. I lys av dette er retorisk tekstanalyse en sjanger det derfor kan ventes å knytte seg noen utfordringer til. Bakken (2018) har tidligere sett på hvordan retorisk analyse presenteres for elevene i norsk på studieforberedende, mens Svennevig et al. (2012) har undersøkt hvordan elever benytter seg av retoriske ressurser i muntlige fremføringer. Flotvik (2020) på sin side, hadde en forholdsvis lik tilnærming i sin masteroppgave som denne hvor hun undersøkte hvordan elever på Vg3 bruker og forstår retorisk teori i skriftlige retoriske analyser. Likevel var fokuset hovedsakelig på elevenes egen forståelse av begrepene, og det er derfor behov for mer forskning på elevenes bruk av de retoriske fagbegrepene i skriftlig retorisk analyse. Som Bakken (2020, s. 134) påpeker, kan dette være en vanskelig oppgave for elevene, siden de retoriske begrepene stammer fra fremmede språk som er vanskelig å integrere i en norskspråklig framstilling.

Oppsummert viser dette at retorikk og skriftlige retoriske analyser er et svært relevant tema i norskfaget, og at det er begrenset kunnskap på feltet. Retorikken som moderne forskningsfag har heller ikke så lang fartstid i Norge, så det finnes ikke noen sterk tradisjon for hvordan man skriver retorikkfaglig på norsk. Måten begrepene brukes kan derfor, ifølge Bakken (2020, s. 134), variere fra forsker til forsker. Det er dermed mer behov for kunnskap både om undervisning, lærebøker og elevers kompetanse på feltet. I denne oppgaven vil jeg anlegge et elevperspektiv, hvor jeg er interessert i elevers retoriske skrivekompetanse.

For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg benyttet meg av kvalitativ tekstanalyse av et utvalg elevtekster fra Vg3. Utvalget består av 17 forholdsvis lange elevtekster, skrevet av elever i to ulike klasser på samme skole.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan et utvalg norske elever på videregående bruker retoriske begreper i skriftlig tekstanalyse. Med dette som bakgrunn, lyder problemstillingen for denne oppgaven følgende: *Hvordan bruker et utvalg elever på Vg3 retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse?*

Med retoriske fagbegreper mener jeg fagbegreper fra retorisk teori, mens med skriftlig tekstanalyse menes mer spesifikt elevtekster som er skrevet på bakgrunn av skriveoppgaver som eksplisitt inviterer til retorisk analyse av en multimodal tekst. Datamaterialet gjøres nærmere rede for i kapittel 3.2.

Problemstillingen er videre brutt ned og konkretisert i følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva slags retoriske fagbegreper benytter elevene seg av?
- 2) Hvordan definerer elevene de anvendte retoriske begrepene?
- 3) Hvordan brukes begrepene for å analysere den multimodale teksten?

Hensikten med det første spørsmålet er å kartlegge hvilke retoriske fagbegreper elevene aktiverer i tekstanalysen sin. Dette er relevant for å belyse det overordna aktive retoriske metaspråket. Det neste spørsmålet går nærmere inn på hvordan de definerer og forklarer, og dermed forstår, begrepene de bruker. Spørsmål tre ser nærmere på hvordan elevene bruker de retoriske fagbegrepene i analysen av den multimodale teksten skriveoppgaven instruerer dem til å analysere, deriblant om de knytter retoriske fagbegreper til analyse av aspekter ved verbaltekst eller bilde. Begrepet «retorisk fagbegrep» vil gjøres nærmere rede for i kapittel 3.3.1, og i kapittel 3.3 vil jeg redegjøre hvordan analysen er utført.

1.3 Oppgavens oppbygging

I dette kapittelet har oppgavens tema og problemstilling blitt presentert. I det neste kapittelet vil teoretiske perspektiver og tidligere forskning på feltet redegjøres. Teorien er delt inn i to hovedområder: 1) *retorikk* og 2) *skrivning i skolen*. Til slutt vil det gis en gjennomgang av tidligere forskning på elevers skrivekompetanse, hvor forskning på elevers generelle skrivekompetanse vil bli presentert først, og deretter studier gjort av retorikk i skolen. I kapittel tre, metodekapittelet, blir valg av forskningsdesign presentert og diskutert. Her blir blant annet utvalg og analysekategorier presentert. I kapittel fire presenteres oppgavens funn og analyser av disse. I kapittel fem blir oppgavens hovedfunn diskutert i lys av teori og

tidligere forskning. I oppgavens siste kapittel vil analysens funn bli oppsummert. Her pekes det samtidig på didaktiske implikasjoner og tips til videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil det gis en gjennomgang av relevant teori for denne studien, samt en presentasjon av tidligere forskningsfunn. Slik jeg ser det, kan denne oppgaven plasseres innenfor to felt: 1) *Retorikk*, og 2) *Skriving i skolen*. I det følgende vil jeg først presentere teorier om retorikk, hvor det er Aristoteles' *Retorikk* (2006) som er toneangivende for hvordan retorikkens begreper operasjonaliseres i studien. Her vil jeg blant annet gjøre rede for sentrale retoriske fagbegreper som er relevante i elevenes tekstanalyser. Deretter vil teori og tidligere forskning på elevers skrivekompetanse presenteres. Det er lite skoleforskning å vise til når det kommer til elevers arbeid med retoriske analyser, særlig elevers skriftlige retoriske analysekompetanse. Det vil derfor først være et overordnet fokus på elevenes generelle skrivekompetanse, før jeg går mer spesifikt inn på forskning på elevers bruk av retorikk.

2.1 Retorikk

2.1.1 Klassisk retorikk

Retorikken ble av Aristoteles (2006, s. 27) sett på som et redskap for å se hvilke overtalelsesmuligheter vi har i enhver situasjon, og defineres som «evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale». Denne definisjonen bunner i det synet at retorikken potensielt kan «skape troverdighet så å si i alt den blir presentert for.» (s. 27). Ifølge Andersen (1995, s. 11) oppstod retorikken i en muntlig kultur i det klassiske Athen, hvor forståelsen av ordet var knyttet til de som benyttet seg av retorikken, nemlig *retorene*. En retor talte i offentligheten, og var enten politiker eller taler, og ordets betydning var rettet mot læren om å tale (s. 11). Skriften i det antikke Hellas hadde ifølge Andersen (1995, s. 94) kun én essensiell rolle, nemlig å tjene det muntlige språk ved å fremkalle tale. Som vi skal se senere, har retorikken i dag utviklet seg til å gjelde alle former for kommunikasjon, og i den skolske konteksten som er gjeldende for denne oppgaven, er spesielt den skriftlige fremtredende.

2.1.2 Moderne retorikk

Kjeldsen (2015, s. 54) peker på at forståelsen av hva retorikk er har forandret seg mye gjennom historien. Ifølge Kjeldsen (2015, s. 53) har det siden midten av 1900-tallet vært en dreining bort fra det klassiske «retorikk er kunsten å overtale», til et syn på retorikk som et redskap for å forstå hvordan mennesker kommuniserer med hverandre. Den moderne retorikken har ikke som mål å utvikle gode talere, slik som i den klassiske, men heller et ønske om «å forske i forutsetninger for muntlig kommunikasjon og i hvordan mennesker faktisk kommuniserer med hverandre» (Kjeldsen, 2015, s. 53). Dette synet på retorikk er altså

ikke like innrettet på å lære mennesker å tale, men heller fokusert på å studere forutsetninger for menneskelig kommunikasjon.

2.1.3 Sentrale retoriske begreper

I retorikk er det, som i andre felt, nødvendig med et fagspråk for å kunne kommunisere presist. Retorikken tilbyr et fagspråk på samme måte som andre tekstdisipliner, og fagspråkterminologi er viktig av flere grunner. Blant annet har Engberg (1998) pekt på at fagspråk er viktig for: 1) å kunne kommunisere presist, og 2) for å kunne være nøyaktig og effektiv. Det å ha et fagspråk er altså nødvendig for å kunne skrive gode tekster, og ifølge Engberg (1998, s. 34) skal en fagterm være så presis at den i prinsippet skal kunne fungere kontekstfritt.

For å kunne analysere og finne ut av hvordan elevene bruker de retoriske begrepene, er det viktig med en forståelse av hva de retoriske begrepene faktisk innebærer. Sentrale begreper i det retoriske metaspråket, som ofte legges til grunn for tekstanalyser, er de ulike «appellformene» eller «bevismidler». Aristoteles (2006, s. 27) skiller mellom to hovedkategorier bevismidler: ikke-tekniske og tekniske. De *ikke-fagtekniske* kan forklares som alt det som ligger forut for en tale eller tekst, og er momenter som ikke har blitt skapt av tekstskaperen selv, slik som vitner, tortur, kontrakter og liknende. De *fagtekniske* bevismidlene er de som skapes i selve talen eller teksten, som taleren selv må tilveiebringe gjennom egen innsats. Det er denne typen bevismiddel som retorikkfaget har i oppgave å studere og lære bort, og Aristoteles (2006, s. 27) presenterer tre slike tekniske bevismidler, nemlig appellformene *etos*, *logos* og *patos*.

I tillegg til de tre appellformene *etos*, *logos* og *patos*, trekker Bakken (2020) frem særlig to andre retoriske fagbegreper som sentrale i tekstanalytisk sammenheng: *kairos* og *aptum*. En gjennomgang av læreboka *Moment Vg3* (Fodstad et al., 2016), en lærebok i bruk i mange norskklasserom, støtter dette. I kapittelet «Retorikk» finner jeg at det særlig er lagt vekt på nettopp disse fem fagbegrepene. I tillegg vil jeg ta inn et sjette fagbegrep som forekom i mitt datamateriale, nemlig *doxa*. Derfor vil disse begrepene bli gjort rede for i det følgende.

2.1.3.1 Etos

Det første av tre bevismidler Aristoteles (2006, s. 27) presenterer beror på talerens personlige karakter, og innebærer at mottakerne kan bli overtalt dersom de oppfatter avsenderens karakter som troverdig. Ifølge Aristoteles (2006, s. 104) knyttes tre ting til avsenders

troverdighet: 1) talerens forstand, 2) talerens personlige karakter, og 3) talerens velvillige innstilling. Med *forstand* menes oppfattelsen av en kompetent taler innenfor det området det omtales. Med *talerens personlige karakter* menes at avsender har god moral og gjør gode gjerninger. Til slutt utgjør *talerens velvillige innstilling* at avsenderen er vennlig og villig stemt overfor mottaker, og tydelig signaliserer at hen vil adressatens beste (Bakken, 2020, s. 50). Johansen (2002, s. 71) fremmer at det i moderne retorikk ikke er tilstrekkelig å vise forstand, personlig karakter og velvilje for å bli oppfattet som troverdig. Etter hans syn må man også være en *autentisk* person, altså være seg selv. Det er med andre ord inntrykket avsenderen klarer å gjøre på tilhørerne som utgjør avsenders etos.

Slik Aristoteles ser det, er troverdighet noe taleren må skaffe seg i løpet av talen, og ikke noe hen har forut for talen. Hvorvidt avsenderen besitter stor troverdighet før talen, er derfor av liten betydning ifølge Aristoteles (2006, s. 28). I lys av dette er det gjennom talens løp at avsenders etos etableres og forandres, og etos er på denne måten et dynamisk fenomen. I moderne retorikkforskning har det derfor blitt vanlig å skille mellom tre typer av etos: *innledende*, *avledet* og *endelig* etos (McCroskey, 2015, s. 67-85).

Innledende etos er oppfatningen mottaker har av avsenders troverdighet før møtet med teksten eller talen. Denne oppfatningen bygger på tidligere kjennskap til personen, eller informasjon man får om avsenderen forut for møtet med teksten eller talen. *Avledet* etos blir derimot til på bakgrunn av det inntrykket vi får av avsenders troverdighet på bakgrunn av selve teksten eller talen. På denne måten speiler avledet etos i stor grad det opprinnelige synet til Aristoteles (2006) på etos. *Endelig* etos på sin side vil være et resultat av både den innledende og avledet etos, nemlig inntrykket mottakerne sitter igjen med av troverdigheten til avsender etter å ha lest teksten eller hørt talen.

Oppsummert viser altså etos til avsenders troverdighet. I retoriske analyser anvendes gjerne begrepet for å si noe om hvilken troverdighet avsender har, både forut for teksten eller talen, men også hvordan den utvikles gjennom teksten. I tekstanalytisk sammenheng snakker man da altså om avsenders etos.

2.1.3.2 Logos

Det andre av de tre bevismidlene er logos. Mottakerne blir overbevist gjennom denne appellformen ved at de oppfatter resonnementene som sanne eller sannsynlige (Aristoteles, 2006, s. 28). Ifølge Aristoteles (2006, s. 28) vil mottakerne av en tale eller tekst tro på et argument dersom man kan bevise at det er sant eller sannsynlig, ved hjelp av overbevisende

argumenter som er aktuelle for saken. I korthet kan en si at avsender forsøker å overbevise gjennom å appellere til mottakerens fornuft.

Ifølge Bakken (2020, s. 69) er det særlig to elementer i teksten det er viktig at mottakere oppfatter som sanne eller sannsynlige. For det første må *beskrivelsene* være på en måte som mottakerne kan nikke gjenkjennende til og akseptere. Det andre er *argumentasjonen*, og her fremmer Bakken (2020, s. 69) at både påstandene vi fremmer, argumentene vi underbygger påstandene med, og måten påstand og argument relateres til hverandre på, må framstå som sanne eller sannsynlige hvis de skal ha noen overbevisende effekt.

Oppsummert representerer altså logos det fornuftige i form av de konkrete argumentene i saken. I tekstanalytisk sammenheng kan logos ofte brukes til å si noe om hvilke typer argumentasjon som brukes i teksten, men også hvilke eksempler som brukes (Bakken, 2020, s. 116).

2.1.3.3 Patos

Patos bygger på den tilstanden tilhøreren settes i, og ifølge Aristoteles (2006, s. 104) er det følelser som gjør at folk skifter mening og tar forskjellige avgjørelser. Ifølge Bakken (2020, s. 61) er det når avsender overtaler mottakerne sine gjennom å sette dem i en viss følelsesmessig affekt, at patos benyttes. Troverdighet skapes når teksten eller talen setter mottakerne i en viss sinnsstemning (Aristoteles, 2006, s. 28). Mottakernes følelser har med andre ord innvirkning på overtalelsesprosessen på mange måter. Bakken (2020, s. 61) fremmer tre ulike funksjoner følelser kan ha i overtalelsesprosessen. For det første må avsender vekke et minimum av følelsesmessig engasjement hos mottakerne for å holde på oppmerksomheten deres. Her fremmes det at leserne vil kjede seg dersom de ikke er følelsesmessig berørt på noen måte. For det andre har følelsene innvirkning på hvordan mennesker vurderer en sak. Ifølge Aristoteles (2006, s. 104) dømmer vi nemlig ikke likt om vi er triste eller glade, og på denne måten spiller følelsene en rolle når det kommer til hvordan teksten eller talen oppfattes. Til slutt har følelsene, ifølge Bakken (2020, s. 61), en motiverende funksjon hos mottakerne.

Oppsummert er altså patos noe som skal vekke et følelsesmessig engasjement hos tilhørerne. I tekstanalytisk sammenheng benyttes begrepet ofte for å si noe om hvordan patos benyttes for å vekke følelser hos mottaker.

2.1.3.4 Kairos

I tillegg til de tre appellformene etos, logos og patos, er kairos et sentralt retorisk begrep. I utgangspunktet hevder Aristoteles (2006, s. 25) at retorikken handler om å tilpasse overbevisningen til hver enkelt situasjon. For å bli god til å overbevise, holder det derfor ikke å vite hva man skal si – og hvordan man skal si det – man må også kunne velge det rette øyeblikket. Dette rette øyeblikket, den retoriske situasjonen, blir i retorikken kalt *kairos* (Andersen, 1995, s. 22). I moderne retorikkforskning er det vanlig å bruke begrepet *retorisk situasjon*, og dette er begrepet som blant annet brukes i læreplanen (Bakken, 2020, s. 136).

Bitzer (1968) forsøker i sin artikkel å avklare hva som kjennetegner en retorisk situasjon, og hva som eventuelt skiller en slik situasjon fra andre typer situasjoner. Den retoriske situasjon kan ifølge Bitzer (1968, s. 6) defineres som:

a complex of persons, events, objects, and relations presenting an actual or potential exigence which can be completely or partially removed if discourse, introduced into the situation, can so constrain human decision or action as to bring about the significant modification of the exigence.

Med andre ord kan den retoriske situasjon sies å være en situasjon der det er mulig å frembringe en forandring i verden ved hjelp av språklige ytringer (Bakken, 2020, s. 86). Ifølge Bitzer (1968, s. 6) er det i enhver retorisk situasjon tre konstituerende elementer: 1) et påtrengende problem, 2) et publikum, og 3) tvingende omstendigheter. Et påtrengende problem er et eller annet i verden som kan løses ved å bruke ord. Et publikum i en retorisk situasjon er personer man kan påvirke, og som har makt til å løse problemet. Til slutt må man i en retorisk situasjon ta hensyn til de tvingende omstendighetene, som er alle de personer, hendelser, gjenstander og relasjoner som på en eller annen måte påvirker hvordan du kan og bør overbevise.

Oppsummert viser altså kairos til det rette tidspunkt å ytre seg på, og hvilke faktorer som påvirker muligheten til å overbevise. I retoriske analyser anvendes gjerne begrepet for å si noe om de tre konstituerende elementene, nemlig 1) hvilket påtrengende problem avsenderen forsøket å løse, 2) hvem publikum er, og 3) hva de viktigste tvingende omstendighetene som regulerer hva avsenderen kan gjøre er.

2.1.3.5 Aptum

Aptum er et latinsk begrep som kan oversettes til «det som passer seg», men også ordet høvelig er vanlig å bruke (Andersen, 1995, s. 62-63). Andersen (1995, s. 63) skiller mellom *ekstern høvelighet* og *intern høvelighet*, hvor ekstern høvelighet handler om å tilpasse alle

bestanddelene i en tekst til situasjonen hvor teksten publiseres. Intern høvelighet på sin side handler om at de enkelte bestanddelene i teksten er høvelig til hverandre.

I retorikkfaget deles som regel en tale inn i fire hovedbestanddeler: innhold, komposisjon, stil og framføring (Bakken, 2020, s. 96). For å oppfylle kravet til intern høvelighet, må derfor hver av disse bestanddelene være høvelig i forhold til hverandre.

Oppsummert viser aptum til det som passer seg å si eller gjøre. I retoriske analyser anvendes gjerne begrepet til å forklare hvordan teksten tar hensyn til hva som passer i situasjonen, og om teksten oppfyller kravene til et godt retorisk språk (Fodstad et al., 2016). Det vil si både om det er et høvelig forhold mellom innhold, komposisjon og stil, men også om teksten er høvelig til avsenderen, mottakerne, saken og omstendighetene.

2.1.3.6 Doxa

Begrepet doxa betyr alminnelig mening eller oppfatning. Rosengren (2008, s. 71) definerer doxa som forutsetninger, antagelser og tro som råder i en stor eller liten gruppe mennesker. I lys av denne definisjonen handler altså doxa om menneskers virkelighetsoppfatning. Dette er viktig fordi man i retorikken må ta utgangspunkt i det man allerede er enige om for å kunne overbevise mottaker. Doxa er ikke et begrep som vanligvis tas med i analysemodeller for retorisk analyse i norsk skole, men når begrepet brukes, er det for å si noe om mottakernes felles virkelighetsoppfatning, og hvorvidt teksten går overens med denne eller ei.

2.1.4 Retorikk i læreplanen

Som tidligere nevnt, kom retorikken inn i norsk skole med K06, og retorikkens plass i skolen ble ytterligere forsterket i den reviderte norsklæreplanen fra 2013 og deretter i det reviderte læreplanverket fra 2020 (LK20) (Bakken, 2020, s. 11). Bakken (2020, s. 11-12) peker på at retorikk i norskfaget har fått to primære bruksområder: 1) elevene skal bruke retorikk til å analysere, tolke og reflektere over ulike type tekster, og 2) elevene skal trekke veksler på retorisk kunnskap når de selv skal overbevise andre gjennom språket. Dette skillet mellom retorikkens bruksområdet betegner Bakken (2020, s. 18) som retorikkens *analytiske* og *pedagogiske* side. I denne oppgaven vil denne todelingen betegnes som: 1) retorikken som analyseredskap, og 2) retorikken som kommunikasjonsredskap.

Med fagfornyelsen og innføring av ny læreplan i norsk høsten 2020 (NOR01-06), møter lærere og elever nye tverrfaglige temaer, kjerneelementer og kompetansemål. Retorikken gis en større plass i NOR01-06, både gjennom kompetansemålene, men også ved å bli implementert i de nye elementene. Felles for retorikken i læreplanens nye elementer, er

at den konstrueres som et kommunikasjonsredskap. Dette kommer frem blant annet under ett av seks kjerneelementer i norsk, nemlig *kritisk tilnærming til tekst*, hvor det heter:

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Det legges altså vekt på at retorikk er noe som skal *brukes* i egne tekster som et kommunikasjonsredskap. Retorikken får også en plass under grunnleggende ferdigheter i NOR01-06, verdt å merke seg her er at retorikken kun nevnes eksplisitt under muntlige ferdigheter. Selv om informantene i denne oppgaven fulgte K06 under innsamlingen av data, og kompetansemålene fra en annen læreplan (NOR1-05), er det relevant å se hvor fokuset er ment å ligge i norskfaget i fremtiden.

Det legges altså et fokus på retorikk som kommunikasjonsredskap og muntlig ferdighet i NOR01-06. Kompetansemålene for Vg3 i NOR1-05 speiler mer todelingen Bakken (2020) belyser, hvor retorikken konstrueres som både et analyseredskap og et kommunikasjonsredskap. Selv om kompetansemålene setter et mål og en retning for hva elevene skal lære, har eksamenssjangeren og oppgavene til eksamen, stor innflytelse på undervisnings- og vurderingspraksisen gjennom ungdomsskolen og videregående (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 233). Samtlige elever skal opp til skriftlig eksamen i norsk hovedmål i Vg3, og ifølge Bakken (2020, s. 24 & 113) er retorisk analyse en av de vanligste oppgavene å gi til skriftlig eksamen på Vg3. Retorisk analyse har på bakgrunn av dette fått en fremtredende plass i norskundervisningen, og kanskje da spesielt i Vg3. I lys av dette er det et spennende faktum å ha i bakhodet at med NOR01-06 er det et generelt større fokus på retorikk som en muntlig ferdighet, og kommunikasjonsredskap, mens det i kompetansemålene for Vg3 er en nedtoning av retorikk som nettopp et muntlig kommunikasjonsredskap.

Fokuset for denne oppgaven ligger på elevers retoriske analyser, nærmere bestemt elevers bruk av retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse. I K06 møter elevene to kompetansemål som direkte er knyttet til dette, hvor det heter at elevene skal kunne: «skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster» og «bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12). Det nevnes altså eksplisitt at elevene skal benytte seg av begrepsapparat fra retorikken i analysene.

Hvilke begrep elevene skal møte nevnes dog ikke, likevel løfter Bakken (2020) frem fem fagbegreper som er sentrale for retorisk analyse i skolesammenheng: etos, logos, patos, kairos og aptum. Dette er begreper som også er løftet frem i modeller for retorisk analyse i blant annet læreboka *Moment*. Elevene på Vg1 og Vg2 møter også et kompetansemål som sier at de skal kunne: «bruke kunnskap om retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). I tillegg møter elevene flere kompetansemål i NOR01-06 som legger sterkere føringer for hvilke begreper de skal møte. I kompetansemål for 10. trinn, Vg1 og Vg2 heter det at elevene skal kunne:

- «godkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer»
- «Gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosaetekster»
- «Lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9- 12).

I lys av dette skal elevene i det minste møte de retoriske appellformene etos, logos og patos i løpet av videregående. Det er dette som ligger til grunn for retoriske analyser i videregående skole i Norge.

2.2 Skrivning i skolen

For å kunne analysere elevs skriftlige retoriske tekstanalyser, må vi se nærmere på hva som mer generelt ligger i begrepet skrivekompetanse. Evensen (2010, s. 14) presenterer en forholdsvis spiss definisjon hvor han definerer skrivekompetanse som det å kunne ytre seg i skrift på en forståelig og hensiktsmessig måte tilpasset ulike situasjoner og formål. Med dette stiller han spørsmål ved hvilke semiotiske verktøy eleven har i verktøykassen som hen er i stand til å bruke med en viss kyndighet. En mer kompleks forståelse av begrepet finner vi hos Berge (2005, s. 6), som beskriver skrivning som en kompleks kompetanse bestående av ulike delkompetanser som innebærer mange ferdigheter. En slik forståelse er i tråd med Fasting og Thygesen (2007) som også opererer med en forståelse av skrivekompetanse som en kompleks ferdighet som består av et nettverk av delkompetanser. I definisjonen av skrivekompetanse som noe komplekst, ilegges det at selv om en elev behersker det å skrive for eksempel fiksjonsfortellinger, betyr ikke det automatisk at man kan skrive gode argumenterende kronikker. Siden skrivekompetanse i denne oppgaven begrenses til å gjelde ferdighet til å skrive tekstanalyse, vil det opereres med en enklere forståelse av begrepet, lik Evensens.

Et mye brukt argument når det kommer til grammatikkundervisning i skolen, kalles «metaspråksargumentet» (Hertzberg, 2008, s. 21). Et poeng med grammatikkundervisning er nettopp at elever skal kunne utvikle et grammatisk metaspråk som kan anvendes i tekstsamtaler og tekstanalyser. Tanken bak dette argumentet er at man trenger en metaspråklig bevissthet for å hevde seg i samfunnet, som vil si at man skal ha en bevissthet rettet mot selve språket som medium. På samme måte som metaspråksargumentet blir brukt i grammatikksammenheng, kan også metaspråksargumentet trekkes inn i retorikkundervisning. Retoriske fagbegreper utgjør et metaspråk, og ifølge Rødnes et al. (2016, s. 75) er elevene avhengig av en forståelse av hva fagbegrepene innebærer og hvordan de kan brukes, for at de skal være i stand til å ta i bruk slik fagterminologi.

2.2.1 Skrivekompetanse i læreplanen

Informantene i denne masteroppgaven er elever på Vg3, og fulgte dermed K06 høsten 2020 da mine data ble samlet inn. Med kunnskapsløftet ble det innført fem grunnleggende ferdigheter, og som en følge av dette ble skriving en del av samtlige fag i skolen. Dette innebærer at elevene må lære å skrive relevant innenfor de ulike fagene, og at skrivekompetanse utvikles gjennom hele skoleløpet parallelt med den faglige utviklingen. Berge (2005, s. 4) kaller K06 for en literacy-reform, og at skriftkyndighet her erklæres som grunnlaget for den avanserte læringen som foregår i skolen.

Skrivekompetanse fremmes som en viktig kompetanse for elever i blant annet NOU 2015: 8 (2015, s. 23). Skrivekompetanse beskrives her som viktig blant annet for å kunne forstå og kommunisere, samtidig som både lesing og skriving bidrar til læring i de ulike fagene. Det å kunne uttrykke seg skriftlig fremmes også som en viktig del av elevens personlige utvikling (NOU 2015: 8, 2015, s. 28). I lys av dette er skrivekompetanse en viktig forutsetning for å få utbytte av skole og utdanning, men også for å kunne delta i arbeidslivet og for å orientere seg i og påvirke samfunnet rundt seg.

Å lære seg å skrive tekstanalyser er en del av det å tilegne seg skrivekompetanse, og derfor også en del av den grunnleggende ferdigheten. Til tross for at skriving er innført som grunnleggende ferdighet i alle fag, får likevel norskfaget tildelt et spesielt ansvar for å utvikle elevens muntlige og skriftlige ferdigheter. Når det kommer til retorisk analyse, er dette særegent for norskfaget, og norsklæreren har derfor alene ansvar for å utvikle elevenes ferdigheter til å skrive innenfor denne sjangeren.

Denne masteroppgaven tar for seg tekstanalyser skrevet av elever på Vg3, men for å få et fullstendig bilde og en helhetlig forståelse av elevenes kompetanse til å skrive

tekstanalyser, er det nødvendig å se på hva læreplanen eksplisitt sier at elevene skal kunne. Nedenfor er en tabell med kompetansemål fra NOR1-05 som omhandler tekstanalyse fra 2. trinn- Vg3. Tabellen viser på denne måten progresjonsutviklingen elevene har fulgt gjennom skoleløpet. Kompetansemålene er hentet fra samtlige av de tre hovedområdene: muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, og språk, litteratur og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Årstrinn	Kompetansemål
2	«Bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster»
4.	«Lytte etter, gjenfortelle, forklare og reflektere over innholdet i muntlige tekster» «Lese, reflektere over og samtale om egne og andres tekster»
7.	«Lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten» «Referere, oppsummere og reflektere over hovedmomenter i en tekst» «Presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold»
10.	«Vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier» «Orienter seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget» «Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger»
Vg1	«Lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål» «Tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster»
Vg2	«Lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer» «Lese og analysere noen sentrale tekster på svensk og dansk» «Analysere innhold og vurdere bruk av virkemidler i tekster som er hentet fra ulike digitale medier»
Vg3	«Lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster i ulike medier og ta stilling til innhold og formål» «Skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkning og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster» «Tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster» «Analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng» «Bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster»

Tabell 1: kompetansemål

Slik det fremkommer av tabellen, har elevene jobbet med tekstanalyse, i en eller annen form, siden starten av skoleløpet. I tabellen er både muntlige og skriftlige tekster inkludert, og vi ser at kompetansemålene legger opp til at elevene tidlig skal kunne «reflektere» over innholdet i tekster. Det er først på 10. trinn at analyse nevnes eksplisitt som en kompetanse elevene skal besitte. Kompetansemålene bygger opp en naturlig progresjon til de mer omfattende kompetansemålene i Vg3, som blant annet sier at elevene etter endt skolegang skal kunne gi litterære tolkninger, tolke komplekse sammensatte tekster, og analysere ved hjelp av begrepsapparat fra retorikken. Her stilles det høye krav til analysekunnskapene til elevene.

2.3 Tidligere forskning

2.3.1 Elevers skrivekompetanse

Det finnes mye forskning på elevers skrivekompetanse. I det følgende presenteres fire studier som belyser elevers skrivekompetanse i norsk skole. Disse er alle relevante for mitt prosjekt.

Prosjektet «Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig» (KAL, 2000-2002) er en studie av 3300 eksamenstekster i grunnskolen fra 1998 til 2001, og er en omfattende dokumentasjon av norske elevers skrivekompetanse etter endt grunnskole (Evensen, 2003, s. 3). Det er særlig to funn her som er relevante for denne oppgaven. For det første viser KAL-materialet at elevene er særlig gode når det gjelder selvsentrerte og fortellende tekster, og at de i mindre grad behersker å skrive saktekster. For det andre viser det at kun omlag 15% av elevene velger oppgaver hvor det inviteres til sakpreget skriving (Evensen, 2003, s. 12). Elevenes tekstvalg på eksamen kan ses på som et uttrykk for hvilke tekster de mestrer best, og dette er en utfordring når det kommer til elevers evne til å skrive retoriske analyser, da retorisks analyse er en form for saktekst. KAL-materialet viser, med andre ord, at elevenes skrivekompetanse er for smal i forhold til den skrivekompetansen K06 legger opp til. Likevel påpekes det av Berge (2005) at det kan forventes at skrivekompetansen øker etter innføringen av de grunnleggende ferdighetene, og det kan derfor tenkes at resultatene hadde vist noe annet dersom KAL-studiet ble gjennomført nå. Det faktum at dette er resultater fra 10. klasse, må også tas i betraktning. Det påpekes i sammendragsrapporten fra KAL-studiet at den fortellende skrivemåten fremmes aktivt i opplæringen på ungdomstrinnet, mens dette er et aspekt som ikke blir tilsvarende vektlagt i videregående skole (Evensen, 2003, s. 16). Derfor kan det tenkes at resultatene hadde vært annerledes dersom analysen ble utført på eksamensbesvarelser på Vg3.

En nyere studie av elevers skrivekompetanse er utført av Fasting og Thygesen (2007). Med formål om å undersøke elevers skrivekompetanse, analyserer de et utvalg elevtekster fra skriveprøven som ble gjennomført på 7. trinn våren 2005. De nasjonale prøvene skal kunne fortelle eleven, elevens foresatte, lærer og skole, og samfunnet noe om elevens skrivekompetanse (Berge, 2005, s. 15). Et hovedfunn Fasting og Thygesen (2007, s. 302) presenterer, er at elevers ferdigheter til å skrive fagtekst er bedre enn deres ferdigheter til å skrive fortellinger. En forklaring på dette kan dog være at elevene i større grad hadde forberedt seg på forhånd til oppgaven hvor det skulle skrives fagtekst, enn fortellingen.

Som nevnt ble skriving, med innføringen av K06, en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag. Forskningsprosjektet «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring» (SKRIV, 2006-2008) ble startet for å bidra til nettopp dette (Smidt, 2011).

Funnene i SKRIV understøtter i stor grad funnene til KAL-prosjektet når det gjelder vekt på skjønnlitteratur og personlig orientert skriving. Hovedkonklusjonen i SKRIV-prosjektet er at elevene må vite hvorfor de skal skrive, hvem som er mottaker og hva teksten skal brukes til. I lys av dette er det viktig at skrivingen har et formål som kommuniseres tydelig til elevene.

Prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning* (Normprosjektet, 2012-2016) er en stor intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i norsk skole (Solheim & Matre, 2014). Prosjektet undersøker i korte trekk hva det er rimelig å forvente av skrivekompetanse hos elever på gitte årstrinn i skolen, og har som mål å utvikle og prøve ut eksplisitte forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering, og undersøke hvordan disse kan påvirke elevenes skrivekompetanse og lærernes vurderingspraksis (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Forventingsnormene i studiet er delt inn i syv ulike vurderingsområder, hvor det i vurderingsområde fire om språkbruk heter: «Skriveren skal bruke et relevant, variert og presist ordforråd, også fagbegreper.» (Solheim & Matre, 2014, s. 84). Her ser vi at det allerede på 7. trinn forventes at elevene bruker relevante fagbegreper når de skriver. Selv om studiet undersøker skrivekompetanse hos elever på barneskolen, gir funnene en viss indikasjon på tendensen av elevers skrivekompetanse, og hva som forventes når det kommer til bruk av fagbegreper.

Gjennomgangen av tidligere forskning på elevers skrivekompetanse viser en tydelig tendens til at elever er bedre på å skrive selvsentrerte og fortellende tekster enn de er til å skrive saktekster. Funnene fra normprosjektet viser likevel at det er å forvente at elevene behersker å benytte seg av relevante fagbegrep når de skriver.

2.3.2 Elevers retoriske kunnskap og ferdighet

Det er gjort noe tidligere forskning på retorikk og elevtekster, men de fleste av disse studiene er gjort på muntlige elevtekster. Det finnes mindre forskning på skriftlige retoriske analyser, og av den grunn blir det relevant for meg å også peke på studier av muntlig tekstanalyse. I det følgende vil jeg først ta for meg to studier som belyser 1) hvordan retorisk analyse presenteres for elevene i norsk skole, og 2) hvordan elever benytter seg av retoriske ressurser i muntlige fremføringer. Deretter presenteres tre masteroppgaver som mer direkte undersøker bruken og forståelsen av retoriske begreper i skolen og undervisning i retorikk.

Første studie er utført av Bakken (2018) som undersøkte hvordan retorisk analyse presenteres for elevene i norsk på studieforberedende. Han fant i denne studien spesielt to interessante funn. For det første finner han at retorisk analyse fremstilles som en «hybrid», der

elevene både skal vurdere en tekst ut fra den tradisjonelle språkbruksanalysens krav, men også den moderne retorikkens retoriske kritikk som bidrar med noe nytt til analysearbeidet, nemlig begrepene etos, logos, patos, kairos og aptum. Det påpekes av Bakken (2018, s. 102) at disse to måtene å vurdere en tekst på ikke alltid vil la seg forene, men heller være en rot til frustrasjon. For det andre finner han at det er en tendens til at de retoriske begrepene har utydelige definisjoner, og at det er et sprik mellom den analytiske og praktiske delen av retorikken i skolen. Bakken (2020, s. 134) peker også senere på vanskelighetene med å benytte fagbegreper fra så fremmede språk som gresk og latin i en norskspråklig framstilling. Problemer som å forstå hvilke ordklasser begrepene tilhører, hvordan ordene eventuelt kan bøyes, og hvordan man kan bruke dem i en norsk setning på en meningsfull måte, er noen elementer som pekes på som utfordrende for elever.

Andre studie er utført av Svennevig, Tønnesson, Svenkerud og Klette (2012) som så på hvordan elevene benytter seg av retoriske ressurser i muntlige fremføringer. De fant to viktige ting: for det første at personlig engasjement særlig knyttes til etosdimensjonen av en fremføring. Dette skjer ved at taleren etablerer sin troverdighet som fagformidler, og det er i denne sammenheng hovedsakelig verbale og kroppslige ressurser som utnyttes. For det andre er publikumskontakt sterkt relatert til patosdimensjonen av framføringene. En måte som benyttes for å vekke mottakernes følelser, er å illustrere og eksemplifisere det som det snakkes om. Dette gjøres ved hjelp av flere ulike semiotiske ressurser, blant annet både verbale og billedlige eksempler.

Flotvik (2020) undersøker i sin masteroppgave hvordan et utvalg elever på Vg3 bruker og forstår retorisk teori i skriftlige retoriske analyser. Hun gjorde to interessante funn. For det første viser analysene at elevene er komfortable med å bruke og snakke om begrepene etos, logos og patos, mens kairos og aptum brukes i mindre grad. For det andre finner hun at elevene opplever en frustrasjon over at ulike kilder gir ulike definisjoner og svar når det kommer til retorisk teori.

Kjønnerød (2016) undersøkte i sin masteroppgave hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå ved bruk av bevismidlene etos, logos og patos som grunnlag for vurdering. Et hovedfunn var at de retoriske appellformene oppleves, av både lærere og elever, som upresise og omfattende. Et annet funn er at den kunnskapen de besitter er sterkt knyttet til skriftlig retorisk analyse, samt at lærerens undervisningspraksis i høy grad er styrt av skriftlig eksamen i norsk hovedmål.

Nettum (2018) undersøkte i sin masteroppgave hvordan norsklærere underviser i retorikk ved to videregående skoler i Oppland. Han gjorde to interessante funn. For det første

fant han at samtlige av lærerne i stor grad fokuserer på den skriftlige retoriske analysen i retoriikkundervisningen, altså et fokus på retorikk som et analyseredskap. For det andre fant han at lærerne mener retorikk er et viktig undervisningstema, men at det er noe uklart hvor mye de retoriske begrepene skal vektlegges i undervisningen. Samtlige av lærerne uttrykker at målet med retoriikkundervisningen ikke er begrepene i seg selv. Viktig å nevne er at denne studien er gjennomført med utgangspunkt i lærerens retoriikkundervisning på Vg2.

Gjennomgangen av forskning gjort på elevers retoriske kunnskaper og ferdighet, viser for det første at det er et stort fokus på retorikk som et skriftlig analyseredskap i skolen. For det andre oppleves de retoriske begrepene både av lærere og elever, som vage og vanskelig å benytte seg av. Til slutt viser forskningen at elevene i større grad behersker bruken av etos, logos og patos, mens de har større vansker med kairos og aptum.

2.6 Oppsummering

Hensikten med dette kapittelet har vært å gi en presentasjon av relevant teori tilknyttet retorikken, og å kartlegge noe av tidligere forskning som er gjort på elevers skrivekompetanse og retorikk i skolen.

Innledningsvis i teoridelen ble fem sentrale retoriske fagbegreper presentert: etos, logos, patos, kairos og aptum, i tillegg til et sjette begrep: doxa. Deretter ble det gjort rede for retorikk og skriving i skolesammenheng. Viktige momenter herfra er at elever tidlig møter en form for tekstanalyse, selv om det ikke eksplisitt kalles «tekstanalyse», og at retorikk er et todelt fenomen i læreplanen: retorikk som kommunikasjonsredskap på den ene siden, og retorikk som analyseredskap på den andre. Til slutt ble det gitt en gjennomgang av tidligere forskning på feltet, hvor det kom frem at elever generelt mestrer personlig orientert skriving bedre enn skriving av saktekster, og at både elever og lærere finner retorikken og retoriikkens begreper som uoversiktlige, og at det er mangel på tydelige definisjoner av fagbegrepene innenfor retorikken.

3 Metode

3.1 Kvalitativ tekstanalyse

Problemstillingen og formålet med oppgaven legger sterke føringer for hvilken metode det er hensiktsmessig å benytte. Problemstillingen denne oppgaven reiser, stiller spørsmål ved *hvordan* elever bruker retoriske begreper i skriftlig tekstanalyse, og kan dermed karakteriseres som *beskrivende* eller *deskriptiv* (Larsen, 2017, s. 26). Når man benytter seg av en kvalitativ metode, betyr det ofte at man interesserer seg nettopp for hvordan noe blir gjort, opplevd, fremstått, sagt eller utviklet (Brinkmann & Tanggaard, 2012 ; Cohen et al., 2018 ; Patton, 2015; Silverman, 2011). Kvalitativ metode er i tillegg særlig godt egnet dersom man ønsker å undersøke fenomener som det er forsket lite på, og når man undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer grundig (Johannessen et al., 2010, s. 32). Formålet med denne oppgaven er å få dypere innsikt i hvordan elever bruker retoriske begreper i skriftlig tekstanalyse, og som belyst i forrige kapittel, er dette et område som i liten grad har blitt utforsket. For å besvare oppgavens problemstilling, har jeg derfor valgt en kvalitativ tilnærming, da problemstillingen for denne oppgaven er av en slik art at jeg finner en kvalitativ metodologisk tilnærming som hensiktsmessig.

Denne studien av elevers bruk av retoriske fagbegreper er basert på 17 autentiske elevtekster skrevet av elever på Vg3, og primærdata i studien er derfor de autentiske elevtekstene. I analysekapitlet vil jeg foreta en kvalitativ innholdsanalyse av elevtekstene med utgangspunkt i forekomst, forklaring og bruk av retoriske begreper. En slik kvalitativ innholdsanalyse skaper mulighet til å klassifisere og identifisere mønstre i bruken av retoriske begreper i elevtekstene (Fauskanger & Mosvold, 2014 ; Hsieh & Shannon, 2005). En nærmere analyse av oppgavens primærdata vil derfor kunne gi svar på hvordan elevene bruker de retoriske begrepene i analysene deres. Denne prosessen beskrives nærmere under delkapittel 3.3.

3.2 Presentasjon av datamaterialet

3.2.1 Utvalgsriterier

For å undersøke hvordan elever på Vg3 bruker retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse, har jeg benyttet en ikke-tilfeldig, formålstjenlig utvalgsprosedyre (purpose sampling). Denne utvalgsprosedyren innebærer en utvelgelse basert på spesifikke karakteristikk man ønsker, og er vanlig ved kvalitativ forskning (Cohen et al., 2018 s. 219).

I denne undersøkelsen var følgende fem kriterier viktige for meg: 1) elevtekstene skulle være svar på skriveoppgaver som eksplisitt legger til rette for retorisk analyse og bruk

av retoriske begreper i analysen av en tekst. Bakgrunnen for dette var at denne oppgaven undersøker nettopp hvordan elever bruker retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse, og da er det en forutsetning at elevene har skrevet retoriske analyser. Selve skriveoppgaven vil presenteres i kapittel 3.2.3. 2) Elevtekstene skulle være skrevet av elever på Vg3. Bakgrunnen for dette er for det første at retorisk analyse er en gjenganger på skriftlig eksamen i norsk på Vg3, og for det andre at elevene i Vg3 skal besitte en slags «ferdig» kunnskap. 3) I tillegg ønsket jeg at elevene skulle følge ordinær læreplan i norsk. Bakgrunnen for dette var at det er et flertall elever i Norge som følger ordinær læreplan, og det å starte med en undersøkelse av elever som følger ordinær læreplan virket som et naturlig utgangspunkt i søken etter kunnskap på området. 4) Jeg ønsket å samle inn tekster fra elever som alle hadde besvart den samme oppgaven. På denne måten ville jeg få data som hadde samme grunnlag og kontekst. 5) Til slutt ønsket jeg at elevtekstene skulle være skrevet i forbindelse med en fagdag eller heldagsprøve. Begrunnelsen for dette er at ved en heldagsprøve er rammen noenlunde lik som ved eksamen, og kunnskapen som kommer frem i elevtekstene er dermed et produkt av elevenes egen kunnskap og forståelse, ikke tekster som har vært objekt for underveisvurdering eller annen type hjelp.

3.2.2 Innsamlingsprosess

For å få tak i tekster på bakgrunn av de nevnte kriteriene, fulgte en innsamlingsprosess på tre steg. Første steg var å kontakte skoler. Jeg kom i forlengelsen av dette i kontakt med to norsklærere som underviste i norsk på Vg3 skoleåret 2020-2021 ved samme skole. Disse kontaktet jeg per e-post høsten 2020 med forespørsel om deltakelse i studien. Her ble også utvalgsriteriene presentert for lærerne. Etter samtale med lærerne viste det seg at elevene allerede hadde gjennomført en heldagsprøve med retorikk som tema, og fungerte som en avsluttende vurdering i temaet retorikk. I samarbeid med lærerne ble det derfor bestemt at det beste ville være å samle inn tekstene elevene allerede hadde produsert.

Neste steg i prosessen var å informere de aktuelle elevene om prosjektet. Grunnet rødt nivå på skolene i forbindelse med koronapandemien, skjedde dette puljevis i halve klasser. Elevene ble informert muntlig om prosjektet, og mottok både informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Læreren i hver klasse samlet inn samtykkeskjema slik at de hadde oversikt over hvem som samtykket til å delta. Disse ble overrakt meg og scannet og oppbevart på et sikkert M-område i tråd med retningslinjer fra NSD.

Tredje og siste steg i innsamlingsprosessen var å få tilgang til tekstene. Dette ble gjort ved at lærerne samlet inn tekstene og at jeg fikk tilgang til en aidentifisert versjon av disse.

Læreren beholdt kodingsnøkkelen mellom elevtekst og elev. Jeg har ikke hatt innsikt i hvilken elev som har skrevet hvilken tekst.

3.2.3 Tekstenes kontekst

Eleve tekstene er skrevet i løpet av en fagdag høsten 2020, og i forkant hadde elevene i begge de aktuelle klassene hatt en lengre periode med retorikk som tema. Heldagsprøven ble lagt opp til å være så lik en eksamenssituasjon som mulig. Det vil si at elevene satt hver for seg, uten mulighet til å kommunisere. Som ved eksamen i skriftlig norsk var alle hjelpemidler tillatt, og elevene hadde tilgang til nettsider som snl.no og ndla.no. Elevene hadde fire timer til disposisjon. Begge klassene hadde like rammer for skrivingen, og faglærere var kun til stede i rommet periodevis i løpet av dagen. Tekstene elevene har skrevet er langsvar, og i instruksjonene til elevene bes elevene eksplisitt om å skrive minimum 800 ord. Det vil si at samtlige tekster er forholdsvis lange.

Elevene fikk utdelt et oppgavesett hvor de kunne velge mellom tre ulike oppgaver, hvor alle oppgavene innebar at elevene skulle skrive en retorisk analyse av en gitt tekst. Som beskrevet over, var et kriterium for innsamling av tekstene at alle elevene skulle ha besvart den samme oppgaven, og derfor vil kun den aktuelle oppgaven bli presentert i det følgende.

I oppgaven som ligger til grunn for elevenes retoriske analyser, skulle elevene foreta en retorisk analyse av en reklame for Gilde, publisert i A-magasinet. Oppgaven lyder følgende:

Formuler kort hovedformålet med annonsen fra Gilde og analyser den sammensatte teksten. Bruk begreper fra retorikken. Legg særlig vekt på grep avsender gjør for å bygge egen etos. Vurder til slutt i hvilken grad teksten som helhet er godt egnet til å oppnå formålet.

Oppgaven etterspør altså eksplisitt bruk av «begrep fra retorikken». Selv om det ikke konkretiseres hvilke begrep dette innebærer, gjelder dette som oftest altså begrepene etos, logos, patos, kairos og aptum. Elevene oppfordres også til å legge særlig vekt på etos i besvarelsen sin.

Selve teksten elevene skulle analysere er en sammensatt tekst som består av et bilde, samt en kortere tekst. Overskriften på reklamen lyder følgende: «Står det Gilde på pakka, skal du være trygg på at kjøttet alltid er norsk, og at dyra har hatt det bra». Under har jeg lagt ved den sammensatte teksten elevene skulle analysere i sin helhet.



3.2.4 Utvalg

På bakgrunn av de beskrevne kriteriene samlet jeg inn til sammen 17 elevtekster fra to klasser ved samme skole. Under har jeg laget en tabell som viser oversikt over fordeling mellom klasse A og B.

	Antall	Elevttekst
Klasse A	10	1-10
Klasse B	7	11-17
Totalt	17	

Tabell 2: oversikt over fordeling av tekster

Av tabellen ser vi at ti av elevtekstene kommer fra klasse A, mens sju av tekstene kommer fra klasse B. Elevtekstene er valgt ut av lærer i de aktuelle klassene på bakgrunn av de nevnte kriteriene over. Det er derfor ikke tatt hensyn til elevenes faglige forutsetninger, som vil si at det ikke er skilt mellom sterke og svake besvarelser, eller gjort noen vurdering av tekstene på andre områder.

Det endelige utvalget består derfor av 17 tekster skrevet av elever på Vg3 ved en videregående skole. Samtlige tekster er anonymisert ved tallene 1-17, hvor elevtekst 1-10 stammer fra klasse A, og elevtekst 11-17 stammer fra klasse B.

3.3 Dataanalyse

Elevtekstanalysene i denne oppgaven har som mål å avdekke hvordan elever i Vg3 bruker retoriske begreper. Å bruke elevtekstanalyse som metode til denne typen problemstilling vil være hensiktsmessig da tekster nettopp kan gi kunnskap om faktiske, konkrete forhold, nemlig *hvordan* begrepene brukes (Bratberg, 2017 s. 11). Fokuset på hvordan begrepene brukes legger føringer for en deskriptiv analyse av elevtekstene, som er vanlig ved kvalitativ forskning (Everett & Furseth, 2012 s. 26).

Hsieh og Shannon (2005) presenterer tre ulike tilnærminger til innholdsanalyse: *summativ, konvensjonell og teoridrevet*. I denne oppgaven har jeg valgt en kombinasjon av en konvensjonell- og summativ innholdsanalyse. Ved en summativ tilnærming starter undersøkelsen typisk med en identifisering og kvantifisering av bestemte ord, med et ønske om å utforske bruken av begrepene (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283). På starten av arbeidet med analysene og kodingen hadde jeg en tydelig forståelse av hva jeg skulle se på, nemlig bruk av retoriske fagbegreper. Siden det er en spesifikk type begreper som er bakgrunnen for analysen i denne oppgaven, har analysen først og fremst hatt en summativ tilnærming til kvalitativ innholdsanalyse. Etter arbeidet med å identifisere retoriske fagbegreper, hadde jeg en mer konvensjonell tilnærming til innholdsanalysen. En slik tilnærming går ut på at forskeren går åpent inn i tekstene og skaper kategorier for koding induktivt i prosessen. Ved en slik tilnærming er målet å beskrive et fenomen, og man lar kategorier og navn til kategoriene komme fra dataene selv (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Den konvensjonelle tilnærmingen til analysen gjenspeiles i analysekategori to og tre, som blir presentert i kapittel 3.3.1, mens den summative tilnærmingen gjenspeiles i analysekategori én.

Analyseprosessen har i stor grad foregått i tre steg. Steg 1) *første møte med materialet*. Dette steget innebar å lese gjennom alle tekstene, og skaffe et hovedinntrykk av materialet. Dette steget var preget av en åpen og induktiv tilnærming til materialet, hvor jeg dannet meg et inntrykk der spesielle tendenser og sammenhenger ble oppdaget. I steg 2) *jakt etter retoriske fagbegreper*, hadde jeg en mer summativ tilnærming til materialet, hvor det var de retoriske begrepene som var interessante. I dette steget av prosessen streket jeg under alle retoriske fagbegrep som forekom i tekstene.

På bakgrunn av steg 1 og 2, ble det i steg 3) *utformet analysekategorier*. Her ble begrepene og tendenser i materialet kodet og samlet i større kategorier. Disse kategoriene blir presentert i delkapittel 3.3.1.

3.3.1 Analysekategorier

I dette underkapittelet presenteres analysekategoriene. Analysen er i hovedsak gjort på avsnitts-, setnings- og ordnivå, og kodingen foregår derfor også på disse tre nivåene. Ifølge Hsieh og Shannon (2005, s. 1285) avhenger suksessen i en innholdsanalyse i stor grad av kodingsprosessen. For å lykkes med kodingen, er det derfor lurt å ha et kodeskjema, altså ulike analysekategorier som brukes for å analysere teksten. Siden jeg har benyttet meg av en kombinasjon av konvensjonell- og summativ tilnærming til analysen, har noen kategorier blitt til underveis i prosessen (konvensjonell) ved hjelp av åpen koding, mens andre kategorier var klart på forhånd (summativ). Etersom jeg hadde mye datamateriale, har jeg laget en tabell for de ulike analysekategoriene. Dette gir en oversikt over hvordan analysen har foregått. Disse kategoriene vil det nå redegjøres for.

Problemstilling: <i>Hvordan bruker et utvalg elever på Vg3 retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse?</i>		
Hva slags retoriske fagbegreper bruker elevene?	Elevenes definisjon av de anvendte retoriske fagbegrepene	Elevenes anvendelse av fagbegrepene
<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke retoriske fagbegreper benytter elevene seg av? - Brukes begrepene eksplisitt eller implisitt? 	<ul style="list-style-type: none"> - Er fagbegrepene eksplisitt forklart eller definert i elevtekstene? - Begrepene som er forklart: er de korrekt forklart? - Hvilke begreper er korrekt forklart, hvilke synes mange elever å slite med? 	<ul style="list-style-type: none"> - Brukes begrepene for å analysere verbaltekst eller bilde? - Er eksemplene relevante? - Hvilken instans knyttes begrepene til? Og hvilken funksjon har de?

Tabell 3: analysekategorier

I kategori 1, *hva slags retoriske fagbegreper bruker elevene*, var jeg for det første interessert i å se spesifikt på forekomsten av ulike retoriske fagbegreper i elevtekstene. Dette vil kunne si noe om hvilke begreper elevene synes er funksjonelle å bruke, og hvilke de selv mener de behersker. Med fagbegreper her menes de retoriske begrepene det har blitt redegjort for i delkapittel 2.1.3. For det andre var det under denne kategorien interessant å se hvor mange begreper som brukes, og hvor frekvent de ulike begrepene brukes i elevtekstene. Ved å se på hvor frekvent de ulike begrepene brukes, kan det gi innsyn i blant annet hvilke begreper elevene er trygge på. Under denne kategorien faller også hvilke begreper elevene *ikke* bruker. I visse tilfeller er begrepsbruken til elevene implisitt, og siden ulike ord og forklaringer

elevene bruker utenom de eksplisitte begrepene er en stor del av hvordan de bruker retoriske begreper, vil også implisitt bruk av retoriske begreper omtales. En grunn til dette er at elevene i stor grad skriver om – eller henviser til – begreper uten å bruke selve begrepet, og dette er med på å gi et helhetlig bilde av deres bruk av retoriske fagbegreper.

I kategori 2, *elevenes definisjon av de anvendte fagbegrepene*, har jeg for det første sett på om begrepene har blitt definert eller ikke. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte en åpen og vid forståelse av «definisjon», og når det i det videre snakkes om hvordan elevene har definert begrepene, innebærer det i all form elevene har forsøkt å forklare fagbegrepene. For det andre var et fokus under denne kategorien å se om definisjonene som har blitt brukt er korrekte eller ikke. Hvilke begreper ser vi at de forstår og bruker hensiktsmessig, og hvilke begreper synes elevene å slite med? Dette vil gi innsyn i om elevene har forstått begrepene eller ikke.

I kategori 3, *elevenes anvendelse av fagbegrepene*, legges fokus på *hva* begrepene brukes til å analysere. Det vil si, brukes begrepene til å analysere verbaltekst eller bilde? I tillegg analyseres det her om elevene har benyttet eksempler, og om disse eksemplene er relevante. Til slutt rettes fokus mot hvilken instans begrepene knyttes til. Med instans menes det i denne sammenheng til hvem eller hva begrepene knyttes til. Det vil si knyttes begrepet til avsender, mottaker eller noe utenfor teksten. Det vil i denne sammenheng omtales hvilken funksjon de ulike begrepene tillegges.

3.4 Validitet og reliabilitet

3.4.1 Validitet

Det finnes mange perspektiver på validitet i kvalitativ forskning (Creswell & Miller, 2000, s. 124). Når kvalitative forskere snakker om validitet, referer de ofte til kvalitativ forskning som er sannsynlig, troverdig, og derfor forsvarlig (Johnson, 2013, s. 299). Troverdighet i forskning dreier seg om den indre validiteten i forskningen, og handler i stor grad om valg av en passende metode for å undersøke det ønskede fenomenet (Johannessen et al., 2010; Postholm & Jacobsen, 2011). I dag er det få som tror at det finnes «en beste måte» å samle inn data på, fordi all datainnsamling vil være beheftet med flere feilkilder (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Det stilles derimot et stort krav om refleksivitet i forskningen. Det vil si at forskeren åpent burde reflektere om svakheter og styrker knyttet til både innsamling- og behandling av data (Creswell & Creswell, 2018; Postholm & Jacobsen, 2011). I det følgende vil derfor valg gjort i prosessen med denne undersøkelsen redegjøres for og diskuteres.

Indre validitet påvirkes blant annet av forskerens *bias*. Her handler det om at forskeren må reflektere over hvilken rolle blant annet forutinntatte holdninger og bakgrunn har spilt på tolkningen av de innsamlede data (Creswell & Creswell, 2018, s. 200). Gjennom praksiserfaring fra læreryrket og lærerutdanningen har jeg blitt vant til å lese elevtekster med et «vurderingsblikk». Dette gjør at jeg typisk ser etter hva elevene har fått til, og hva de ikke har fått til ved gjennomlesning av tekstene. Også tidligere erfaringer med at elever ikke behersker retorisk metaspråk i analyser, kan ha farget synet mitt under analysene. I lys av dette kunne tidligere erfaringer ha ført til slutninger som ikke er fullstendig valide. Likevel har jeg gjennom hele prosessen med masterprosjektet hatt dette i bakhodet, og på bakgrunn av denne refleksjonen ikke latt mine tidligere erfaringer farge analysen i stor grad.

En potensiell svakhet ved denne studiens indre validitet, er bruken av kun én metode. Et typisk trekk ved kvalitativ forskning er at det ofte brukes flere type data for å belyse et forskningsspørsmål (Creswell & Creswell, 2018, s. 187). Ved å benytte en såkalt metodetriangulering kan studiens validitet styrkes. I denne studien kunne for eksempel intervju ha blitt benyttet som en substituerende metode. Dersom jeg hadde intervjuet et utvalg av elevene, ville jeg kunne fått en større innsikt i elevenes forståelse av de retoriske begrepene, og hvorfor begrepene brukes slik de gjør. En annen metode som kunne blitt benyttet i dette prosjektet, er observasjon. Å observere undervisningen kunne for eksempel gitt større innsikt i hvorfor elevene behersker noen begrep bedre enn andre. På den andre siden ville metodetriangulering ha krevd mye mer tid. Dessuten egner elevtekstanalyse seg for å svare på problemstillingen denne oppgaven reiser. Tekster kan nemlig gi kunnskap om faktiske og konkrete forhold, noe som er selve kjernen i denne undersøkelsens problemstilling (Bratberg, 2017 s. 11). I tillegg er det vanskelig innenfor rammen på 30 studiepoeng å legge mer datamateriale enn 17 forholdsvis lange elevtekster til grunn for analyse.

En potensiell fallgrube i kvalitativ forskning er at funnene til en viss grad kan være et resultat av forskerens subjektive holdninger (Johannessen et al., 2010, s. 232). For å sikre best mulig bekreftbarhet av funn og slutninger, og dermed også styrke resultatenes validitet, er det viktig med blant annet rike og tykke beskrivelser (Firebaugh, 2008; Johnson, 2013). I denne oppgaven har jeg etterstrebet å gi detaljerte beskrivelser av datamaterialet. Ved at deler av datamaterialet og funnene presenteres i tabeller, bidrar det til at funnene presenteres på en oversiktlig måte.

En styrke ved denne studien er at elevtekstene ble skrevet i en naturlig setting (Creswell & Creswell, 2018, s. 181). Tekstene ble som nevnt skrevet på en heldagsprøve i norsk før elevene fikk informasjon om prosjektet. På bakgrunn av dette produserte elevene

tekstene i en naturlig setting som de ellers ville ha gjort på en heldagsprøve i norsk. Dette kan ha bidratt til at de unngikk å føle et ekstra press til å prestere grunnet at tekstene skulle analyseres av andre enn læreren. Likevel kan hvilke begreper elevene benytter seg av i analysen avhenge av teksten som analyseres. Derfor vil en analyse av elevtekster skrevet av samme elevgruppe, men med ulik oppgaveformulering, kanskje kunne gi ulike resultater.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at forskningen skal være pålitelig. Det vil si at den skal kunne gjennomføres av andre forskere som undersøker tilsvarende fenomen, uten å komme fram til avvikende svar (Cohen et al., 2018 ; Everett & Furseth, 2012 ; Patton, 1999). Reliabilitet dreier seg derfor i stor grad om studiens transparens.

Ifølge Bratberg (2017 s. 26) står undersøkelsen overfor vanskeligheter når det kommer til reliabilitet dersom det er lagt stor vekt på egen tolkning. Jo større vekt forskeren legger på egen tolkning i analysearbeidet, desto større vanskeligheter står resultatene overfor når det kommer til etterprøvbarehet. Noen av analysekategoriene i dette prosjektet legger opp til at jeg som forsker må foreta en egen tolkning av materialet (kategori to og tre), spesielt når det kommer til om elevenes definisjon av begrepene kan sies å være korrekte, eller om eksemplene som benyttes er hensiktsmessige. For å styrke resultatenes reliabilitet, har jeg derfor, for det første, etterstrebet å gi detaljerte beskrivelser av materialet, og for det andre har jeg brukt representative og utfyllende eksempler fra elevtekstene. Dette er med på å gjøre studien mer transparent, og leseren inviteres dermed også til å ta del i tolkningsarbeidet.

Materialet i denne undersøkelsen er autentiske tekstanalyser skrevet av elever på heldagsprøve i norsk. Dette er derfor unike tekster, og selv om innsamlingsprosessen følges til punkt og prikke, vil ingen kunne oppdrive identiske tekster. Selv om det ikke er mulig å oppdrive identiske tekster, er det ikke umulig å få funn som ikke er alt for sprikende fra mine, dersom de samme utvalgskriteriene brukes.

3.5 Etiske betraktninger

All forskning som gjøres med mennesker har etiske implikasjoner (Everett & Furseth, 2012 s. 136), og skal være forankret i anerkjente etiske verdier (Befring, 2015 s. 28). Disse verdiene er utformet som *forskningsetiske prinsipper*, og er normer som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte. I dette delkapitlet av oppgaven diskuteres tre forskningsetiske normer med stor relevans for pedagogisk forskning:

1) informert og fritt samtykke, 2) konfidensiell og anonym deltakelse, og 3) aktsomhet for deltakerrisiko (Befring, 2015 s. 31).

Første steg i prosessen med å samle inn data til prosjektet, var å melde inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Siden et kriterium i innsamlingen var at jeg skulle ha tekster fra elever på Vg3, er dette en opplysning som gjør at prosjektet er meldepliktig. Prosjektet ble godkjent av NSD, og kvitteringen ligger som vedlegg. I prosjektet har jeg fulgt opp alle retningslinjer fra datainnsamling og datalagring som ble godkjent.

Et grunnleggende prinsipp i forskningsetikk er at all deltakelse skal bygge på et samtykke som er gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2015 s. 31). Det er ikke nok å kun informere, denne informasjonen må også være forstått. I tråd med NSD sine retningslinjer utarbeidet jeg derfor et informasjonsskriv og et samtykkeskjema til elevene. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble delt ut etter at jeg hadde informert deltakerne muntlig om prosjektet. Informasjonsskrivet inneholdt opplysninger om hvordan jeg ville behandle data, hvem som har tilgang til disse, og hvor lenge jeg skulle ha dataene. For å opprettholde kravet om frivillig deltakelse, samlet læreren inn samtykkeskjemaet fra elevene. På denne måten unngikk elevene å føle et press om å delta siden jeg som forsker var til stede. Samtykkeskjemaene ble scannet og oppbevart digitalt på M-området mitt, og skal slettes etter innlevering, mens papirversjoner umiddelbart ble slettet. Siden samtlige informanter i dette prosjektet er over 18 år, var det ikke nødvendig at foresatte ble involvert eller informert om prosjektet fra meg som forsker.

Informanter i forskning har krav på at opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt, og det stilles strenge krav fra NSD til gjennomføring av forskningsprosjekter hvor det innhentes ulike personvernopplysninger. I innsamlingsprosessen har elevene til enhver tid vært anonymisert, da det er lærer som har kodingsnøkkel til tekstene. Siden lærer har kodingsnøkkel til tekstene, vet jeg som forsker ikke hvilken elev som har skrevet hvilken tekst, og samtlige tekster har vært anonymisert ved bruk av tallene 1-17. Alt innsamlet materiale i prosjektet er blitt oppbevart på et sikkert lagringssted gjennom en av universitets lagringstjenester i tråd med beskrivelsen i NSD-søknad.

Informantene i dette prosjektet utsettes for minimale konsekvenser. Elevene er anonymisert ved tall, de representerer ingen spesiell gruppe, og resultatene i denne undersøkelsen vil heller ikke påvirke elevenes skolegang på noen som helst måte. Siden elevene ble informert om prosjektet i god tid etter at tekstene var skrevet, innebar det på denne måten ingen ekstra påkjenning eller personlig belastning for elevene. Hadde elevene

vært informert om prosjektet i forkant av heldagsprøven, kan det hende de hadde kjent på en ekstra påkjenning eller personlig belastning i form av en følelse av å bli vurdert.

4 Analyse

I dette kapittelet skal studiens funn presenteres. Formålet med kapittelet er å besvare problemstillingen ved å presentere analysen av elevtekstene. Problemstillingen lyder følgende: *Hvordan bruker et utvalg elever på Vg3 retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse?* De underordnede forskningsspørsmålene legger føringer for analysen:

- 1) Hva slags retoriske fagbegreper benytter elevene seg av?
- 2) Hvordan definerer elevene de anvendte retoriske begrepene?
- 3) Hvordan brukes begrepene for å analysere den multimodale teksten?

Analysekapittelet er strukturert etter disse forskningsspørsmålene, hvor analysen av forskningsspørsmål 2 og 3 er strukturert etter fagbegrepene som anvendes av elevene. Funnene presenteres i form av tabeller og utdypende kommentarer til tabellene med eksempler.

4.1 Hva slags retoriske fagbegreper bruker elevene?

4.1.1 Eksplisitt bruk av fagbegrepene

I dette delkapittelet skal fagbegrepenes forekomst og frekvens analyseres. Første steg for å kartlegge hvordan elever bruker retoriske begreper i skriftlig tekstanalyse, er å undersøke hvilke retoriske fagbegreper som anvendes, og med hvilken frekvens. Tabell 4 under gir en oversikt over hvilke retoriske fagbegreper som kommer til uttrykk i de totalt 17 elevtekstene, fordelingen av disse i elevtekstene skrevet i de to klassene, samt den samlede frekvensen av dem. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg se nærmere på hvordan begrepene i tabell 4 fordeler seg internt mellom hver elevtekst med utgangspunkt i tabell 5.

Begreper	Antall elevtekster begrepene forekommer i	Antall forekomster totalt	Klasse A	Klasse B
Etos	17	100	46	54
Logos	15	36	15	21
Patos	17	46	23	23
Kairos	15	26	16	10
Aptum	14	21	13	8
Doxa	2	4	0	4
Totalt	17	233	113	120

Tabell 4: oversikt over begrepenes frekvens i elevtekstene

Som det fremkommer av tabell 4 er alle de typiske fagbegrepene når det er snakk om retorisk analyse, representert i elevmaterialet. Elevene bruker mye fagbegreper, og de begrepene som forekommer er altså etos, logos, patos, kairos, aptum og doxa.

Hovedtendensen i materialet er at begrepene som brukes mest frekvent er *etos*, *patos* og *logos*. Likevel skiller bruken av *etos* seg tydelig ut ved å ha blitt brukt over dobbelt så mange ganger som nummer to på lista, *patos*. Videre ser vi av tabellen at *kairos*, *aptum* og *doxa* er de minst brukte begrepene. Disse tendensene skal vi nå se nærmere på.

Ut fra tabellen ser vi at det mest frekvente begrepet er *etos*. *Etos* forekommer totalt 100 ganger i materialet, fordelt på de 17 tekstene. Eksempler på denne bruken finner vi i et utvalg elevtekster:

Elevtekst 3: En annen viktig del med denne annonsen, er hvordan avsenderen bruker sin etos

Elevtekst 7: Gilde sin bruk av etos er god og også den mest dominerende appellformen

Elevtekst 13: Reklamen har derfor en svært sterk etos som gir tryggheten til mottakerne som avsender prøver å oppnå.

Som utdragene viser, er altså *etos* flittig brukt i elevtekstene. Begrepet nevnes i 17 av 17 elevtekster, og gjennomsnittlig nesten seks ganger per tekst. Det kan være flere grunner til at *etos* er et mye brukt begrep. For det første bes elevene eksplisitt i oppgaven om å legge vekt på grep avsender gjør for å bygge egen *etos*. En annen grunn kan være at *etos* kan forstås som et sterkt fremtredende bevismiddel i teksten som analyseres. Avsender av reklamen er et kjent varemerke, noe som inviterer elevene til å foreta en vurdering av deres *etos*. En tredje, og siste grunn, kan være at *etos* er et godt kjent begrep for elevene, som de har møtt både i lærebok og undervisning flere ganger. Dette vil jeg imidlertid komme nærmere inn på i kapittel 5.1.

Doxa er et begrep som kun anvendes i to elevtekster, og er slik det begrepet som forekommer færrest ganger. Dette finner vi blant annet i elevtekst 13:

Elevtekst 13: Aptum og doxa er to andre appellformer som ikke er like tydelig i Gilde sin reklame, men som fortsatt støtter teksten. [...] Doxa-appellen er om virkelighetsforståelsen, det som ikke trengs å argumenteres for. Denne formen er ikke like betydelig, men det er med.

Her ser vi hvordan *doxa* nevnes i sammenheng med *aptum*, og omtales som lite tydelig i teksten. Eleven forsøker å forklare begrepet, men mislykkes litt her, siden *doxa* ikke er en appellform. Det kan se ut til at eleven forstår *doxa* som en appellform, noe som ikke helt er i overensstemmelse med den faglige definisjonen som forklarer *doxa* som forutsetninger, antagelser og tro som råder i en stor eller liten gruppe mennesker. Likevel har eleven benyttet seg av ordet «virkelighetsforståelsen», som viser at hen har forstått noe av innholdet i begrepet. Lignende finner vi i elevtekst 14:

Elevtekst 14: Gilde bygger argumentasjonen sin på en felles doxa, nemlig at dyrene skal ha det bra. Dette er tenkt på i forbindelse med aptum. Det lønner seg i den aktuelle situasjonen å bygge argumentene på dyrevelferd.

Her ser vi også hvordan doxa knyttes til aptum. Begrepet nevnes kun kort i begge tekstene, uten noen utstrakt analyse. Verdt å merke seg er at både elevtekst 13 og elevtekst 14 stammer fra klasse B. Det kan være flere grunner til at doxa ikke benyttes like mye som de andre begrepene, men en grunn kan i lys av dette være at begrepet ikke har vært gjennomgått i den ene klassen. Siden disse to eksemplene viser de eneste forekomstene av doxa i materialet, vil ikke elevenes bruk av doxa bli videre analysert eller diskutert.

Med unntak av doxa, er aptum det minst frekvente fagbegrepet i datamaterialet. Av totalt 233 ganger elevene har benyttet seg av retoriske fagbegreper, nevnes aptum kun 21 ganger. Et eksempel på bruk av aptum finner vi i elevtekst 2:

Elevtekst 2: Reklamen styrker forventningene til aptum og glir lett med tekstens kairos.

Her ser vi hvordan aptum nevnes kort uten videre forklaring. Lignende finner vi også i elevtekst 16:

Elevtekst 16: Hos den sistnevnte mottakeren kan man si at avsenderen bryter kravene til aptum, fordi de ikke opptrer passende i forhold til situasjonen, men fremstår som om de ikke tar problemet seriøst, eller er respektløse.

I disse to utdragene ser vi hvordan elevene benytter seg av aptum i tekstene sine. Aptum er eksplisitt representert i 14 av 17 tekster, og er derfor også det begrepet som nevnes i færrest elevtekster totalt. Det kan være ulike årsaker til at aptum er et begrep som ikke anvendes mye av elevene. For det første kan aptum være et begrep elevene ikke har møtt like mye i undervisningen som de tre appellformene. For det andre kan det være at aptum er et begrep elevene opplever at er vanskeligere å benytte seg av. Ulike årsaker til dette vil bli diskutert nærmere i kapittel 5.1.

I likhet med aptum, har også kairos blitt benyttet i mindre grad enn de andre begrepene. Likevel er begrepet representert i 15 av 17 elevtekster, som vil si at det kun er to elever som ikke eksplisitt har benyttet seg av kairos. Eksempler på hvor kairos benyttes finner vi i elevtekst 10 og 13:

Elevtekst 10: Den spesielle situasjonen som annonsen springer ut av, annonsens kairos, er at nettopp deres merke er offer for diskusjoner og reaksjoner rundt dyremishandling»

Elevtekst 13: Kairos-appellen er passende for situasjonen som pågår.

Kairos brukes som vi ser i flere elevtekster, og tendensen er at kairos brukes 1-2 ganger per elevtekst, i motsetning til begrepene med høyest frekvens som har et gjennomsnitt på 5-6 ganger per tekst. Det kan være flere grunner til dette, likevel kan det tenkes at elevene finner det vanskelig å benytte seg av kairos. En videre drøfting av elevenes bruk av kairos følger i kapittel 5.1.

I det videre vil jeg se nærmere på fagbegrepene frekvens i de enkelte elevtekstene. Tabell 5 gir her en overordnet oversikt over antall ganger fagbegrepene forekommer i hver enkelt tekst, samt totalt hvor mange fagbegreper som forekommer i hver tekst.

Elevtekst	Etos	Logos	Patos	Kairos	Aptum	Totalt
1	2	2	2	0	1	7
2	4	0	1	3	2	10
3	4	2	6	3	2	17
4	8	3	2	2	0	15
5	4	1	1	0	1	7
6	7	2	1	1	2	13
7	5	2	3	3	1	14
8	4	2	2	1	1	10
9	5	0	1	1	1	8
10	3	1	4	2	2	12
11	8	1	4	1	2	16
12	8	3	5	1	0	17
13	3	2	1	2	2	10
14	11	3	4	1	2	21
15	6	2	2	2	0	12
16	9	4	2	1	1	17
17	9	6	5	2	1	23
Antall tekster begrepet fremkommer i	17	15	17	15	14	17

Tabell 5: oversikt over antall fagbegreper per tekst

Som det fremkommer av tabell 5, er det et stort spenn i hvilke – og hvor mange – begreper som benyttes i elevtekstene. Et eksempel på dette er forskjellen mellom elevtekst 1 og elevtekst 14. I elevtekst 1 har eleven kun benyttet seg av eksplisitte fagbegreper sju ganger, i motsetning til elevtekst 14, som har benyttet seg av fagbegreper hele 21 ganger. Skillet kommer særlig tydelig frem i avsnittet deres om etos:

Elevtekst 1: I reklamen prøver Gilde å bruke mye etos og fremstå som en troverdig leverandør. De viser til at siden 1964 har bøndene gått sammen for å levere det beste kjøttet over hele landet og at de fortsetter å forbedre seg i form av restriksjoner. De garanterer at om bøndene ikke holder standeren for

dyrevelferd så leverer de ikke kjøtt til Gilde. De påpeker også at de har kommet så langt som de har takket være bruk av antibiotika, godt avlsarbeid og den norske bonden. Gilde viser autentisitet i form av at de innser at de har en vei igjen å gå med å forbedre seg og prøver å fremstå som et selskap som er ærlige med deres kunder.

Her ser vi hvordan begrepet etos kun nevnes eksplisitt én gang. I motsetning til elevtekst 14, hvor etos nevnes eksplisitt hele seks ganger i samme avsnitt:

Elevtekst 14: Gilde bruker mye etos i reklamen. Etos-appellen har nylig blitt svekket, og gjennom reklamen vil de bygge opp etos igjen. Slagordet til Gilde er «Fra den norske bonden». Dette vil vanligvis gi en sterk etosappell, men sett i sammenheng med den retoriske situasjonen, er avsenders troverdighet svak. Den norske bonden har nettopp blitt avslørt i å ta snarveier som skader dyrene. På en annen side, er Gilde Norges største kjøttprodusent og har røtter helt tilbake til 1904. De har dermed innledende etos og avsender er forstandig. Gilde har drevet med kjøttproduksjon i over 100 år og har greie på det de skriver om. Det norske folk stoler på de når det gjelder kjøtt. Avsender styrker også troverdigheten ved å vise at de har gode verdier. Nederst i reklamen står det blant annet, «Holder man ikke standarden for dyrevelferd, leverer man ikke kjøtt til Gilde». Dette forsikrer mottaker om at kjøttet man kjøper kommer fra dyr som har det bra og styrker dermed etos.

Her ser vi altså at eleven har benyttet seg av etos seks ganger i samme avsnitt, noe som viser at det er stor forskjell på elevenes retoriske metaspråk. Noen elever anvender fagbegreper i analysen for å identifisere og diskutere funn, mens andre peker på samme funn uten å bruke retoriske fagbegreper. Det kan være flere grunner til et slikt spenn. Det kan for eksempel tenkes at noen elever har tolket oppgaven veldig bokstavelig, det vil si «Legg særlig vekt på grep som avsender gjør for å bygge egen etos». I lys av denne oppgaveformuleringen kan det tenkes at noen elever tolker dette som at etos skal nevnes så mye som mulig, mens andre elever ikke tolker oppgaven slik. Selv om det er et stort spenn i materialet, kan det dog ses en tendens til at elevene jevnt over bruker like mange begreper. Likevel skiller etos seg ut som et begrep en del elever har benyttet seg av i større grad.

Som det fremkommer av tabell 5, er det ikke kun et stort spenn i frekvensen ved bruk av etos. Et annet eksempel er elevenes bruk av logos, hvor det også er variasjoner i hvor mange ganger elevene har benyttet seg av begrepet. Eksempler på dette finner vi i elevtekst 5 og 17. I elevtekst 5 har eleven kun benyttet seg av logos én gang, mens i elevtekst 17 har eleven benyttet seg av begrepet 6 ganger.

Elevtekst 1: Måten annonsen bruker logos på, er både gjennom å forsvare seg selv, men også kritisere seg selv for hva som har hendt tidligere. Ved å gjøre dette prøver de å overbevise mottaker om at det ikke er slik lenger og at de skal forbedre seg. Måten de kritiserer seg selv på er at de anerkjenner at det har skjedd noen feil som de ikke var helt klare over, men ikke assosierer seg med [...]

Her ser vi altså hvordan begrepet logos kun nevnes eksplisitt én gang. I motsetning til elevtekst 17, hvor logos nevnes eksplisitt 6 ganger:

Elevtekst 17: Logos handler om argumentene til avsender er fornuftige og velformulerte. I denne annonsen har avsender en sterk etos, som forsterker logos. Argumentene til Gilde er både velformulerte og fornuftige, men på den andre siden ikke tilstrekkelige nok. Gilde argumenterer at de tar tryggheten på dyra veldig seriøst. De underbygger synspunktet sitt når de skriver at en rekke tiltak har blitt gjort siden den gang (rapportene i fjor ble vist), dette er et saklig argument som styrker tekstens logos. Vi kan deretter se at argumentasjonen består av lite statistikk. Dette svekker argumentasjonen, eller logos når de kommer med påstanden «Vi i Norge har kanskje verdens friskeste griser». [...]

Her ser vi altså at eleven har benyttet seg av logos hele fire ganger i dette kortet utdraget, noe som igjen er et eksempel på at det er stor forskjell på elevenes retoriske metaspråk. Det kan være flere årsaker til et slikt spenn, og når det kommer til bruken av logos, er ikke selve oppgaveteksten en av dem slik som med etos. Først og fremst later det til at elevene har ulikt utviklet retorisk metaspråk. Dette vil bli diskutert nærmere i kapittel 5.

4.1.2 Implisitt bruk av fagbegrepene

Alle elevtekstene inneholder bruk av retoriske fagbegreper, likevel er det et gjennomgående trekk i materialet at elevene i ulike passasjer av tekstene bruker andre ord og uttrykk på steder hvor det hadde vært naturlig med fagbegreper. En slik implisitt bruk av fagbegrepene er relativt frekvent. For å illustrere dette vil jeg se nærmere på tre tekstutdrag fra tre ulike elevtekster.

Teksten som skal analyseres er publisert i kjølvannet av en NRK- dokumentar som viste hvordan et utvalg norske grisebønder praktiserer dårlig dyrevelferd. Denne konteksten omtales blant annet i elevtekst 1 uten at det relevante fagbegrepet *kairos* benyttes.

Elevtekst 1: Reklamen ble publisert 8 dager etter en dokumentar som vakte reaksjoner og debatt. Dokumentaren handlet om hvordan griser har det på gårder og at en noen bønder ikke bryr seg om grisenes velvære, men heller om å kutte kostnader. Dokumentaren inneholdt opptak som er gjort med skjult kamera og viste hvor mye griser led. I etterkant av dokumentaren kalte landbruksminister Olaug Bollestad bransjen inn til møte for å rydde opp i problemet. Ved denne reklamen vil Gilde forsikre sine kunder om at de passer på at bøndene har gode forhold på sine gårder. Både dokumentaren og reklamen er publisert i samme type media, NRK og A-magasinet. Det gjorde de for å nå ut til det samme retoriske publikum, i dette tilfellet bønder og kunder. Gilde sitt formål er å bevise publikum at de er en god leverandør og har de samme verdigrunnlagene som deres kunder.

Her ser vi altså at det forekommer formuleringer slik som «Reklamen ble publisert 8 dager etter en dokumentar som vakte reaksjoner og debatt» og «det gjorde de for å nå ut til det samme retoriske publikum» og vi merker oss at eleven ikke anvender et retorisk metaspråk for å omtale disse komponentene. Lignende finner vi i elevtekst 14:

Elevtekst 14: Den sammensatte teksten er i stor grad overbevisende på publikum i den retoriske situasjonen. Dårlig behandling av dyr og brudd på dyrevelferd er et stort problem, og Gilde viser at

dette er noe de tar seriøst og kommer med løsning på problemet. De har satt inn en rekke tiltak som står for kvaliteten Gilde skal ha, og disse skal følges.

Her ser vi altså at eleven har benyttet seg av «den retoriske situasjon», som tydelig viser at det er kairos som omtales, likevel benyttes ikke fagbegrepet kairos. I disse utdragene beskriver elevene kairos uten å benytte seg av selve fagbegrepet. Siden «den retoriske situasjon» er den norske oversettelsen av kairos, kan dette tyde på at det er selve begrepet kairos de er usikre på hvordan skal brukes.

I teksten som skal analyseres står det blant annet at Gilde alltid benytter seg av norsk kjøtt, og at dyrene som brukes i produksjonen av kjøtt har hatt et godt liv. I elevtekst 9 analyseres dette i en lengre passasje uten at det anvendes relevante fagbegrep:

Elevtekst 9: Avsenderen prøver å overbevise mottaker om at Gilde alltid har norsk kjøtt, og at dyr har hatt det bra. Argumentene som brukes for å få frem dette er blant annet: «Norge har i dag kanskje verdens friskeste griser.», og at dette er på grunn av den norske bonde, antibiotika osv. Her bruker altså Gilde en strategi hvor de roser Industrien, og de norske bøndene våre for å få frem formålet. Videre bruker Gilde en annen strategi hvor de viser til en rapport fra i fjor sommer, hvor ikke alle bønder driver som de skal. De kritiserer kjøttindustrien istedenfor å rose den. Dette blir en positiv strategi selv om det går imot rosen de skriver først, dette er fordi de viser at det er et problem de vil belyse.

Utdraget viser en passasje hvor det ville ha vært hensiktsmessig å benytte seg av fagbegrepet logos. Vi ser at ord som «argumentene» benyttes som en slags erstatning for fagbegrepet logos: «Avsenderen prøver å overbevise mottaker om at Gilde alltid har norsk kjøtt, og at dyr har hatt det bra. Argumentene som brukes for å få frem dette er [...]». Det kan tenkes flere årsaker til at elevene ikke benytter seg eksplisitt av fagbegrepene, men det mest nærliggende her vil være å tenke at elevene ikke mestrer bruken av fagbegrepet.

Analysen av forekomst og frekvens av retoriske fagbegreper avdekket fire hovedfunn. For det første benytter elevene seg av mange fagbegreper, og disse brukes forholdvis frekvent. Dette viser hvilke begrep elevene finner relevante å benytte seg av. For det andre fant vi at begrepene etos, logos og patos er de begrepene som brukes mest, mens kairos, aptum og doxa er de minst brukte. Etos skiller seg ut ved å være det begrepet som brukes klart mest, mens doxa på den andre siden skiller seg ut i det lavere sjiktet av begrepene frekvens. For det tredje viser analysen at det er et stort spenn i hvor frekvent elevene benytter seg av begrepene. Noen elever holder seg til å benytte seg av hvert begrep 1-2 ganger, mens andre benytter de i langt større grad. For det fjerde er det en gjennomgående tendens at begrepene benyttes implisitt. Særlig kairos beskrives og omtales uten en eksplisitt bruk av selve begrepet.

4.2 Elevenes definisjon av de anvendte retoriske fagbegrepene

I dette kapittelet skal måten elevene har definert fagbegrepene analyseres. Dette er viktig fordi en slik analyse vil kunne avdekke hvor godt de ulike teoretiske fagbegrepene er forstått av elevene. Tabell 6 under gir en oversikt over hvilke begrep som defineres i hver enkelt elevtekst. I tabellen indikerer «ja» at begrepet er definert av eleven, mens «nei» betyr at begrepet ikke er definert. De rutene som er tomme, viser at eleven ikke har benyttet seg av det aktuelle fagbegrepet. Hovedtendensen når det kommer til elevenes definisjon av fagbegrepene, er at begrepene i liten grad defineres. Vi ser at majoriteten av elevene ser ut til å ha forstått etos, logos og patos, mens de har større vansker med begrepene kairos og aptum. Dette skal vi nå se nærmere på. Først gis det en analyse av den generelle tendensen, før vi går mer eksplisitt og systematisk inn i definisjoner av hvert enkelt fagbegrep.

Elevtekst	Etos	Logos	Patos	Kairos	Aptum	Total
1	nei	nei	nei	nei	nei	0
2	nei		nei	ja	nei	1
3	nei	nei	ja	ja	nei	2
4	nei	ja	nei	ja		2
5	nei	nei	nei	nei	nei	0
6	nei	nei	nei	nei	nei	0
7	nei	nei	ja	ja	nei	2
8	nei	nei	nei	nei	nei	0
9	nei		nei	nei	nei	1
10	nei	nei	nei	ja	nei	1
11	ja	ja	ja	ja	ja	5
12	ja	ja	ja	nei		3
13	ja	ja	nei	ja	ja	4
14	nei	nei	Ja	nei	nei	1
15	nei	nei	nei	ja		1
16	ja	ja	nei	ja	nei	3
17	ja	ja	ja	ja	nei	4
Totalt	5	6	6	10	2	30

Tabell 6: oversikt over fagbegrep som defineres

Et hovedfunn er altså at elevene generelt bruker retoriske fagbegreper uten å definere dem (se tabell 6). Eksempler på denne bruken kan vi finne i utdrag fra tre elevtekster:

Elevtekst 1: I reklamen prøver Gilde å bruke mye etos og fremstå som en troverdig leverandør.

Elevtekst 5: Teksten gjennomfører aptum godt, og måten de håndterer situasjonen på viser at de forstår hvorfor de får den kritikken de får, i stedet for å slå seg vrange og prøve å spille offeret.

Elevtekst 14: Tekstens kairos er tydelig.

Her ser vi altså at elevene benytter seg av fagbegrepene uten noen videre forklaring av hva de betyr. På denne måten blir mye av tolkningsarbeidet overlatt til leseren, og man får ikke noe eksplisitt innsikt i om elevene har forstått begrepene eller ei. At elevene ikke definerer begreper, kan ha ulike forklaringer. For det første kan det tyde på at eleven ikke forstår innholdet av begrepet, og derfor ikke klarer å definere begrepet som brukes. På den andre siden kan det tenkes at elevene i visse tilfeller ikke finner det nødvendig med en definisjon av begrepene som brukes, og at de heller tenker det holder å vise forståelse gjennom anvendelse.

Når elevenes definisjoner av begrepene analyseres som et ledd i å undersøke hvorvidt begrepene er forstått eller ikke, er det nødvendig å undersøke om det er nødvendig med en definisjon av begrepene som brukes. Et funn er at mange av elevene benytter seg av fagbegrepene uten å definere de, selv om det med fordel burde ha vært definert. Et eksempel på dette finner vi i elevtekst 2:

Elevtekst 2: Gilde bygger godt på etosen sin gjennom hele reklamen. Avsender har allerede en sterk innledende etos da det er en stor, kjent norsk kjøttproduksjonskjede. Det er de som tar aktiv del i kjøttindustrien, noe som gjør dem til en anstendig avsender under den aktuelle debatten. Nederst i tekstboksen er det også en velkjent Gilde-logo, leseren har derfor en aning av hvem som formidler budskapet uten å måtte lese gjennom teksten. Videre spiller Gilde på egen ekspertise og dyd. Dette gjør de ved å legge fram en rekke fakta om hvordan norske griser kanskje er «verdens friskeste griser» ved bruk av metoder og midler som den norske bonden bruker som gir Gilde anerkjennelse ettersom «fra den norske bonden» er slagordet til Gilde. I tillegg bygger Gilde på gode etiske moraler som de har tilfelles med flertallet av befolkningen. Dette gjør de ved å understreke den viktige rollen dyrevelferd har for Gildes bondegårder, noe som reklamen både innleder, nevner underveis og avslutter med. Dermed har Gilde en sterk etos som bygger på gode moraler med mye velvilje ovenfor både dyrene og forbrukeren.

Her ser vi altså at eleven har benyttet seg av fagbegrepet etos uten noen definisjon av begrepet. Dette tekstutdraget viser et eksempel på hvor eleven burde ha definert begrepet, da det ikke er tydelig om eleven har forstått begrepet eller ikke. Eleven skriver: «Gilde bygger godt på etosen sin gjennom hele reklamen.», men hva er etos? Et annet eksempel som illustrerer bruk av fagbegrep uten definisjon, finner vi i elevtekst 1:

Elevtekst 1: Ved å være ærlige prøver de også å skape medfølelse hos mottakeren og bygger opp patos. Men det gjør de ikke bare ved det de skriver i teksten. Reklamen inneholder også et bilde av en gris som er også med på å veke medfølelse i forhold til dyrene. Grisen på bildet ser sunn ut, med det prøver de å vise frem til deres standarder til dyrevelferd. Ikke minst vekker de følelser hos mottakeren da de sier at noen bønder vil heller kutte ned på kostnader istedenfor å ta vare på dyrene. Likevel er det ikke noe Gilde synes mye om og ikke aksepterer.

Her ser vi, i motsetning til i elevtekst 2, at det fungerer godt uten en definisjon av begrepet som brukes. Allerede ved første setning, «Ved å være ærlige prøver de også å skape medfølelse hos mottakeren og bygger opp patos.», får man et inntrykk av at eleven har forstått

begrepet patos. Dette kan komme av at eleven knytter begrepet til noe annet enn kun begrepet, nemlig «følelser», og på denne måten ikke lar begrepet stå for seg selv slik som det blir gjort i elevtekst 2. I lys av dette trenger ikke det at et fåtall av elevene har definert fagbegrepene som brukes å bety at begrepene ikke er forstått.

Selv om hovedtendensen er at begrepene som brukes ikke defineres, viser materialet at elevene i klasse B i større grad definerer begrepene som brukes enn elevene i klasse A. Av ti elever i klasse A, har kun seks elever definert minst ett av begrepene de bruker. Dette kan vi se eksempel på i elevtekst 4 og elevtekst 7:

Elevtekst 4: Den åpnede argumentasjonen eller logos-appellen finner vi i de to avsnittene i reklamen.

Elevtekst 7: I dagens samfunn er dyrevelferd et relativt viktig tema, og man kan derfor kalle dette for «det rette tidspunkt»/kairos.

Selv om begrepene her defineres, kan vi se at det er rimelig vage forklaringer som brukes. I elevtekst 7 har eleven valgt å forklare begrepet kairos ved å sidestille begrepet med «det rette tidspunkt» gjennom bruk av skråstrek, noe som kan sies å være en relativt vag definisjon.

I motsetning til klasse A, har elevene i klasse B i større grad definert og forklart begrepene som brukes. Samtlige elever i klasse B har definert ett eller flere begrep, og tendensen er at hver elev har definert de fleste begrepene som brukes. Eksempler på dette finner vi i elevtekst 12 og 17:

Elevtekst 12: Etos er et retorisk virkemiddel som sier noe om avsenderens troverdighet.

Elevtekst 17: Patos handler om hvordan mottakeren blir følelsesmessig engasjert.

Her ser vi altså hvordan elevene i klasse B kort og greit definerer begrepene som brukes. På denne måten kan man få innsikt i om elevene har forstått hva begrepene innebærer i en teoretisk forstand. Vi leser også av tabell 6 at hver elev i klasse B har en tendens til å definere flere begreper enn enkeltelevener i klasse A. At flere av elevene i klasse B definerer begrepene enn elevene i klasse A, kan komme av at de har ulike lærere, som kan ha lært klassene forskjellige ting. Det kan godt tenkes elevene i klasse B har fått beskjed om å definere begrepene, mens elevene i klasse A ikke har fått den samme beskjeden. For det andre kan det tenkes at elevene i klasse B har en større forståelse for begrepene.

I det følgende vil jeg gå mer eksplisitt og systematisk inn i definisjoner av hvert enkelt fagbegrep.

4.2.1 Etos

Etos er det mest brukte begrepet, men som vi leser av tabell 6 er det også det begrepet, med unntak av aptum, som defineres av færrest elever. Uavhengig av om begrepet er definert eller ei, er likevel tendensen at etos er et begrep elevene forstår og behersker godt.

Samtlige elever har benyttet seg av etos, men kun fem har definert det. Likevel ser vi gjennom materialet at elevene som har definert etos, har gjort dette på en tilfredsstillende måte. En tydelig definisjon finner vi i elevtekst 16: «Gjennom etosappellen forsøker avsenderen å overbevise mottakeren ved å fremstå troverdig.» Her ser vi at eleven tydelig definerer etos ved å si hva begrepet er, og hva det brukes til. Til sammenligning er definisjonen mindre klar i elevtekst 11: «Etos omhandler avsenderens troverdighet.» Denne eleven benytter seg altså av en mer vag definisjon av begrepet, nemlig ved å si at etos omhandler troverdighet. Selv om noen av definisjonene er mer vage enn andre, fungerer de godt og viser at elevene har forståelse for hva begrepet innebærer.

En klar tendens i materialet er hvordan elevene som ikke definerer etos, gjennomgående bruker «troverdighet» eller «forstandighet» som et supplement til begrepet. Hovedtendensen er at brukes etos i en innledende setning, og deretter brukes ord som «troverdighet» eller «forstandighet» til videre forklaring eller analyse i avsnittet. Eksempel på dette finner vi i elevtekst 7:

Elevtekst 7: Gilde sin bruk av etos er god og også den mest dominerende appellformen. Den er innledende fra første øyekast. De fleste vet hva Gilde er fra før, og mange har produktene i kjøleskapet hjemme. Leseren har i utgangspunktet like god troverdighet før, som etter de har lest teksten. Dette fordrer kanskje at leseren selv ikke har sett dokumentaren, men selvinnsikten til Gilde er så god at inntrykket av selskapet er ærlig og troverdig, også uavhengig dokumentaren. Gilde fremstår forstandig ved å vise til ambisjoner og erfaring fra langt tilbake i tid. De nevner at de forholder seg til rapporter, slik som dokumentarer og forskning, og leseren får inntrykk av at de tar det hele på alvor. På alvor både ovenfor kundene, men også dyrene. Det underbygger og styrker bedriftens dyd og velvilje. En slik ettervirkning på en dokumentar viser at Gilde selv er opptatt av respekt og gode verdier.

Her ser vi altså hvordan eleven har benyttet seg av etos i en innledende setning for å forklare leseren at det er etos som analyseres i avsnittet. Videre brukes «Troverdighet», «dyd» og «velvilje» til selve analysen av reklamen. Lignende finner vi i elevtekst 10:

Elevtekst 10: Gilde sin etos er god i annonsen. Etersom hele situasjonen omhandler hvor troverdig kjøttmerker i Norge er, er dette en viktig retorisk appell å få frem i sitt medium. Allerede før en har lest teksten viser Gilde god troverdighet fordi dette er et kjent norsk merke nordmenn flest, har et nært forhold til. De har erfaring og røtter tilbake til 1904. Dette er noe som styrker deres troverdighet.

Også her ser vi hvordan eleven benytter seg av etos til temasetning: «Gilde sin etos er god i annonsen.», og videre benytter seg av «troverdighet» til selve analysearbeidet. Ut fra

materialet kan det virke som at elevene bruker disse ordene som synonymer til etos. Det kan finnes ulike årsaker til dette, men jeg finner særlig to grunner som nærliggende. For det første kan det tenkes at elevene føler seg mer trygge på bruken av mer «vanlige» ord, og derfor har benyttet seg av disse til analysearbeidet. For det andre kan det tenkes at de opplever det som gjentakende og overflødig å bruke fagbegrepet etos gjennomgående hele veien. Dette diskuteres nærmere i kapittel 5.2. Uavhengig av grunn kan det likevel late til at eleven har forstått betydningen av etos, da etos omhandler avsenders troverdighet.

Selv om hovedtendensen er at elevene benytter seg av «troverdighet» og «forstandighet» til selve analysearbeidet, er det et par elever som kun benytter seg av etos. Dette ser vi for eksempel i elevtekst 4:

Elevtekst 4: I denne reklamen har Gilde en svak innledende etos. Selv om Gilde er en stor norsk kjøttprodusent som har bygget opp ett stort varemerke, så kommer denne reklamen i etterkant av en dokumentar som svekker Gildes navn og rykte. Igjennom reklamen forsøker avsender å bygge opp igjen denne etosen. Dette gjøres blant annet ved å først innrømme en feil som har blitt gjort og deretter utlyse at en rekke tiltak er satt i gang. Gilde anerkjenner en feil man selv har gjort noe som er med på å bygge opp etosen igjen. Nederst i reklamen konkluderer Gilde med at «Holder man ikke standarden for dyrevelferd, leverer man ikke kjøtt til Gilde» dette er med på å gjenoppbygge Gildes etos.

Her ser vi altså at eleven har brukt etos gjennomgående i analysen, uten å støtte seg på noen andre begrep. Når elevene har valgt å bruke begrepet på denne måten, uten verken å definere eller støtte seg på andre begrep, er det vanskelig å se om begrepet er forstått.

4.2.2 Patos

Begrepet patos forekommer i 17 av 17 elevtekster. Av disse 17 er det kun seks elever som har definert begrepet. Det materialet viser er at elevene som har definert patos, har gjort dette på en tilfredsstillende måte. En tydelig definisjon av patos finner vi i elevtekst 7: «Formålet med appellformen patos, er å vekke mottakers følelser.» I denne definisjonen forteller eleven direkte hva patos er, og viser slik forståelse for begrepet. En mer vag definisjon finner vi i elevtekst 17: «Patos handler om hvordan mottakeren blir følelsesmessig engasjert.» Her ser vi altså at eleven har valgt en litt mer vag definisjon av patos. Det er et gjennomgående trekk i materialet at begrepet defineres på en vag måte. Likevel knyttes patos til følelser hos samtlige elever som har definert begrepet, og det knyttes til evnen til å vekke følelser hos mottaker. Gjennom disse definisjonene viser elevene at de har forstått hva begrepet innebærer, og hva appellformen går ut på.

I likhet med etos, knyttes også patos til andre ord hvor elevene ikke har definert fagbegrepet. Det materialet viser er at patos brukes i en innledende setning, og i resterende del

av avsnittene brukes andre ord til selve analysearbeidet av teksten. Teksten som analyseres inneholder et bilde av en gris som ser ut til å ha det bra, og for å analysere dette brukes «medfølelse» og «følelser» gjennomgående av elevene. Et eksempel på dette finner vi i elevtekst 3:

Elevtekst 1: Ved å være ærlige prøver de også å skape medfølelse hos mottakeren og bygger opp patos. Men det gjør de ikke bare ved det de skriver i teksten. Reklamen inneholder også et bilde av en gris som er også med på å vekke medfølelse i forhold til dyrene. Grisen på bildet ser sunn ut, med det prøver de å vise frem til deres standarder til dyrevelferd. Ikke minst vekker de følelser hos mottakeren da de sier at noen bønder vil heller kutte ned på kostnader istedenfor å ta vare på dyrene. Likevel er det ikke noe Gilde synes mye om og ikke aksepterer.

Her ser vi altså hvordan patos brukes eksplisitt i en temasetning, mens det i resten av avsnittet tas i bruk ord som «medfølelse» og «følelser» for å analysere teksten. Lignende finner vi i elevtekst 4:

Elevtekst 4: Denne reklamen spiller på patos-appell. Som tidligere nevnt er den sammensatte tekstens blikkfang en liten gris som ser inn i kameraet. Her bruker avsender et bilde for å vekke følelser hos mottaker. Ingen har lyst til å behandle en liten søt gris dårlig noe Gilde heller ikke skal gjøre i etterkant av denne reklamen. I tillegg til den lille grisen så er overskriften i tekstboksen skrevet med a-ender. Dette er noe som er grammatisk rett, men ikke vanlig hos alle nordmenn. A-ender er vanlig i forskjellige dialekter og ved bruk av a-ender i denne reklamen kan det gi en følelse om at avsenderne av reklamen er bønder som vet hva de driver med.

Også her ser vi hvordan eleven har benyttet seg av patos i en temasetning for avsnittet, og videre brukes «å vekke følelser» til selve analysearbeidet av reklamen. Ved å bruke slike fraser til analysearbeidet med patos, viser elevene at de har forstått betydningen av begrepet, til tross for at begrepet ikke defineres. En klar tendens er at patos er et begrep elevene behersker godt.

4.2.3 Logos

Av til sammen 15 elevtekster logos forekommer i, defineres begrepet kun seks ganger. Felles for disse definisjonene er at de har en tendens til å være vage. Et eksempel på dette ser vi i elevtekst 4: «Den åpne argumentasjonen eller logos-appellen finner vi i de to avsnittene i reklamen.» Her har eleven valgt å definere logos ved å trekke likhetstegn til «den åpne argumentasjonen», noe som kan betegnes å være av en vag karakter. Lignende finner vi i elevtekst 11: «Logos er knyttet til det saklige innholdet i teksten.» I denne definisjonen har ikke eleven skrevet hva logos er, men hva det kan knyttes til. Dette kan tolkes som at eleven ikke er helt trygg på hva begrepet faktisk betyr. Likevel viser elevene en viss forståelse for innholdet av begrepet.

I likhet med både etos og patos, benytter elevene seg av andre begreper i omtalelsen av logos. Gjennomgående er at «argumentasjon» og «fornuft» brukes. Et eksempel som illustrerer dette, finner vi i elevtekst 15:

Elevtekst 15: Reklamens Logos-appell er nokså sterk. Gilde velger å legge alle kortene på bordet og innrømme at de har hatt episoder som burde vært unngått. Argumentene er saklige og enkle: «Står det gilde på pakka, skal du være trygg på at kjøttet alltid er norsk, og at dyra har hatt det bra». Gilde bruker forsvarlige argumenter, som er naturlig, når de i all hovedsak har blitt angrepet. De underbygger disse argumentene med fornuftig lovprising om standarden de har satt: «Holder man ikke standarden for dyrevelferd, leverer man ikke kjøtt til Gilde». Saken i seg selv er en stor prioritet for Gilde, derfor er det desto viktigere at riktigheten av argumentene og budskapet kommer tydelig frem. [...]

Her ser vi altså hvordan logos brukes i temasetningen «Reklamens Logos-appell er nokså sterk.», mens det i selve analysearbeidet brukes ord som «argumentene» og «fornuft». Denne bruken av logos og ekstraord er gjennomgående i materialet, og bruken av ord som «argument» og «fornuft» viser at elevene har forstått begrepet. Fraværet av begrepet kan i lys av dette tyde på at elevene synes selve begrepet er vanskelig å bruke.

Logos later altså til å være et begrep elevene til en viss grad forstår. Definisjonen og forklaringene er mer vage enn ved bruk av etos og patos, men likevel vises en forståelse av hva begrepet innebærer ved å knytte det til relevante ord.

4.2.4 Kairos

Et funn er at kairos er det begrepet som defineres av flest elever (tabell 6). Kairos utgjør til sammen en tredjedel av begrepene som har blitt definert. Gjennomgående i materialet er at kairos defineres ved å sidestille det med «situasjonen» rundt reklamen. Disse to eksemplene viser hvordan begrepet defineres:

Elevtekst 3: Situasjonen, reklamen sin kairos, er med på å forklare reklamen sitt hovedformål.

Elevtekst 10: Den spesielle situasjonen som annonsen springer ut av, annonsens kairos, er at nettopp deres merke er offer for diskusjoner og reaksjoner rundt dyremishandling.

Her ser vi altså hvordan kairos defineres ved at det likestilles med «Reklamens situasjon» og «Den spesielle situasjonen». Dette kan regnes som relativt vage definisjoner av begrepet.

Lignende finner vi også i elevtekst 16:

Elevtekst 16: Den retoriske situasjonen, altså kairos, er som følger: 19. juni 2019 publiserte NRKs brennpunkt en dokumentar med navn «griseindustriens hemmeligheter» hvor de avslørte hvordan norske bønder mishandlet griser under produksjonen, noe som skapte mye oppmerksomhet og misnøye blant det norske folk.

I dette utdraget benyttes «den retoriske situasjonen», som jo er det norske begrepet for kairos. Felles for definisjonene er at kairos likestilles med et annet ord eller uttrykk. Denne typen definisjon er hensiktsmessig, og kan gi uttrykk for at elevene har forstått hva kairos innebærer.

Selv om begrepet stort sett defineres på riktig måte, kan elevenes omtalelse av begrepet tyde på at de ikke helt forstår kairos. Begrepet omtales i stor grad som en appellform eller et retorisk virkemiddel. Eksempler på dette finner vi i elevtekst 2 og 13:

Elevtekst 2: De retoriske virkemidlene samsvarer godt, særlig kairos, aptum og patos er svært viktige for at Gilde skal klare å hente seg inn på godsiden igjen.

Elevtekst 13: Appellformen kairos handler om det tidsbaserte som påvirker tekstens budskap. Kairos-appellen er passende for situasjonen som pågår.

Her ser vi altså hvordan kairos omtales som en appellform og et retorisk virkemiddel. En slik omtalelse av begrepet er ikke hensiktsmessig eller riktig i forhold til begrepets rette betydning, noe som kan tyde på at elevene ikke fullt ut har forstått begrepet. Det kan være flere ulike årsaker til at kairos omtales som en appellform. For det første kan det tenkes at elevene har blitt presentert for kairos samtidig som etos, logos og patos, og at det på denne måten ikke har blitt skapt et tydelig skille mellom de ulike begrepene, noe som kan ha vært en kilde til forvirring for elevene. For det andre kan det tenkes at elevene omtaler kairos som en appellform i mangel av andre beskrivende ord for begrepet. Med andre ord kan det tenkes de mangler en metaspråklig bevissthet rundt fagbegrepet. Dette vil bli drøftet nærmere i kapittel 5.2.

4.2.5 Aptum

Vi ser ut fra tabell 6 at aptum er det begrepet som defineres av færrest elever. Aptum nevnes eksplisitt i 14 av 17 tekster, men defineres kun i tre. Et eksempel på en vag definisjon av begrepet finner vi i elevtekst 9:

Elevtekst 9: Annonseren er passende formulert for situasjonen med tanke på at alle nordmenn kan lese den, og i forhold til den nylige publiserte NRK dokumentaren. Reklamen oppfyller altså kravet til aptum, og fungerer etter hensikten med annonsen.

Her ser vi altså at det ikke er en tydelig og konkret definisjon av aptum, men eleven har forsøkt å forklare begrepet ved å si at «Annonsen er passende formulert for situasjonen [...]». I elevtekst 11 finner vi eksempel på en mer tydelig og konkret definisjon:

Elevtekst 11: I retorikken er aptum kravet om at man skal velge rett uttrykksmåte til rett tid. Gilde gjør en sterk vurdering av den retoriske situasjonen (kairos) når de velger å gi ut denne sammensatte teksten rett etter en slik dokumentar, og møter dermed kravene til aptum. Gilde velger en uttrykksmåte som tjener det synet de vil formidle – altså rett uttrykksmåte til rett tid.

Her ser vi altså at eleven har definert aptum på en tydelig måte ved å si «I retorikken er aptum kravet om at man skal velge rett uttrykksmåte til rett tid.» En slik definisjon er hensiktsmessig, og viser at begrepet er forstått tilstrekkelig. Likevel argumenteres det at Gilde har møtt kravet til aptum ved å gi ut dokumentaren på akkurat dette tidspunktet. Dette kan tyde på at eleven tenker det er rett uttrykksmåte til rett tid grunnet at det er et tidspunkt hvor Gilde kan få mye oppmerksomhet for reklamen, og ikke at det er høvelig å si i denne situasjonen. I lys av dette kan det tenkes at eleven har misforstått og ikke fullt ut forstår begrepet. En annen tydelig og konkret definisjon av aptum finner vi i elevtekst 13:

Elevtekst 13: Aptum og doxa er to andre appellformer som ikke er like tydelig i Gilde sin reklame, men som fortsatt støtter teksten. Aptum-appellen går ut på egnethet og om innholdet er tilpasset situasjonen.

Her ser vi altså at eleven har definert aptum på en tydelig måte ved å si «Aptum- appellen går ut på egnethet og om innholdet er tilpasset situasjonen». Selv om denne definisjonen er litt vagere enn den i elevtekst 11, viser den at elevene har forstått essensen i begrepet, ved at «egnethet» brukes for å forklare aptum. Tross dette ser vi at eleven har definert aptum som en appellform, noe som kan tyde på at eleven ikke helt forstår begrepet siden aptum ikke er en appellform.

Analysen av elevenes definisjoner av begrepene avdekket fem hovedfunn. For det første viser materialet at begrepene i liten grad defineres. For det andre fremkommer det av analysen at elevene i klasse B i større grad har definert begrepene som brukes enn elevene i klasse A. For det tredje viser analysen at når begrepene defineres, gjøres dette stort sett riktig. For det fjerde knyttes fagbegrepene til andre ord i selve analysearbeidet. Dette gjøres ved at de bruker fagbegrepet i en innledende setning, for så å benytte seg av andre ord i den videre analysen. På denne måten viser de fleste elevene at de kjenner fagbegrepet, og at de forstår det. Femte og siste funn er at kairos og aptum omtales som appellformer, og at dette er begrep det later til at elevene ikke helt forstår betydningen av.

4.3 Elevenes anvendelse av fagbegrepene

I det videre vil jeg se nærmere på hvordan elevene bruker fagbegrepene, og *hva* de brukes til. I den forbindelse er det særlig to ting som undersøkes. For det første skal jeg undersøke hvilke begrep som brukes for å analysere verbaltekst, og hvilke som brukes for å analysere bildet i reklamen. Hovedtendensen er at de fleste elevene bruker fagbegreper for å analysere verbalteksten, mens bildet kommenteres nesten utelukkende i sammenheng med patos. For det andre vil jeg også i det følgende gå inn på hvilken instans de ulike begrepene knyttes til, og dermed hvilken funksjon de ulike begrepene tillegges. Hovedtendensen her er at det later til at elevene ikke har noen felles forståelse av hvilken instans de ulike fagbegrepene kan knyttes til. Vi skal nå gå nærmere inn på disse to fokusområdene ved å ta for oss et begrep av gangen.

4.3.1 Etos

Et hovedfunn når det kommer til etos, er at begrepet i all hovedsak brukes til å analysere verbalteksten i reklamen. I verbalteksten uttrykker forfatteren at Gilde er en produsent man kan stole på, og bruker blant annet formuleringer som: «Står det Gilde på pakka, skal du være trygg på at kjøttet alltid er norsk [...]». I den forbindelse ser vi at flere av elevene knytter dette til etos. Et eksempel på dette finner vi i elevtekst 12:

Elevtekst 12: Gilde forholder seg til etos gjennom store deler av annonsen. Etos er et retorisk virkemiddel som sier noe om avsenderens troverdighet. Dette er noe man forstår at Gilde kan og vil bruke for alt det er til, ettersom de selv er et av de største merkevarerne innenfor kjøtt. Ved kun å skrive «Står det Gilde på pakka, skal du være trygg på at kjøttet alltid er norsk, og at dyra har hatt det bra» er allerede endel lesere overbevist grunnet Gildes store troverdighet. For å underbygge den sterke etosen som allerede finnes i Gilde, benytter Gilde seg av faktaopplysninger. «I 1964 samlet norske bønder seg bak en felles ambisjon: Å stå samlet om levering av trygt, norsk kvalitetskjøtt over hele landet. Denne opplysningen gir oss relevant troverdighet i norske bønder, som er produsentene av kjøttet Gilde distributører.

Her ser vi altså hvordan elevene bruker etos for å analysere verbalteksten i reklamen. Det vises også direkte til sitater fra teksten for å underbygge egen analyse. Dette gjør at elevene viser forståelse for hva etos betyr, men også at de behersker å bruke begrepet i egen analyse. Bruken av direkte sitat viser at elevene kan å bruke etos til å analysere en konkret tekst.

I tillegg til at etos brukes for å analysere verbaltekst, benyttes også begrepet til å analysere konteksten reklamen ble gitt ut i. Reklamen ble gitt ut i etterkant av en dokumentar som avdekket en rekke kritikkverdige forhold fra 13 grisefarmer i Norge. Denne konteksten analyseres av mange elever ved hjelp av etos. Et eksempel som illustrerer dette, finner vi i elevtekst 4:

Elevtekst 4: I denne reklamen har Gilde en svak innledende etos. Selv om Gilde er en stor norsk kjøttprodusent som har byggede opp ett stort varemerke, så kommer denne reklamen i etterkant av en dokumentar som svekker Gildes navn og rykte. Igjennom reklamen forsøker avsender å bygge opp igjen denne etosen.

Her ser vi altså hvordan eleven benytter seg av etos for å analysere konteksten teksten er gitt ut i: «[...] så kommer denne reklamen i etterkant av en dokumentar som svekker Gildes navn og rykte.» Lignende finner vi i elevtekst 16:

Elevtekst 16: Gjennom etosappellen forsøker avsenderen å overbevise mottakeren ved å fremstå troverdig. Den innledende etosen svekkes på grunn av situasjonen griseindustri befant seg i. Fokuset på dyrevelferd for griser er på et toppunkt og folk flest føler nok at bedrifter som Gilde har bedratt og løyet for dem, noe som betyr at troverdigheten til Gilde i utgangspunktet er svært lav.

I likhet med elevtekst 4, benyttes også etos her for å analysere konteksten rundt reklamen. Her trekkes også begrepet *innledende etos* inn, noe som viser at elevene har forstått ulike dimensjoner av etos-begrepet, og viser slik at de både forstår hva begrepet innebærer, men også at de behersker å bruke det.

Et hovedfunn i elevenes bruk av etos, er at elevene tillegger begrepet en dobbel funksjon. Elevene knytter på den ene siden etos til noe avsender *har*. Eksempler på hvor etos knyttes til noe avsender har, finner vi i elevtekst 2 og 16:

Elevtekst 2: Dette er elementer som er med på å bygge avsenders etos, hvorav Gildes troverdighet styrkes og de kan lettere gjøre et godt inntrykk hos mottaker.

Elevtekst 16: Gjennom teksten forsøker avsenderen å bygge opp merket «Gilde» som noe kvalitet sikkert og dyrevennlig, for å styrke sin etos.

Her ser vi altså at elevene knytter etos til noe avsender selv besitter, ved «avsenders etos» og «[...]for å styrke sin etos.» Dette kan ha sammenheng med hvordan etos defineres og forklares av elevene. Som vist i kapittel 4.2.1, brukes troverdighet som et synonym til etos, og hvilken troverdighet avsender har. I lys av dette er det nærliggende at elevene omtaler etos som noe avsender har, da de i oversatt betydning skriver om avsenders troverdighet. En annen grunn til at elevene omtaler etos som noe avsender har, kan komme direkte fra ordlyden i oppgaven: «Legg særlig vekt på grep avsender gjør for å bygge egen etos.» Som vi ser omtales etos som noe avsender har også i oppgaven elevene skriver ut fra. En slik forståelse og bruk av etos er korrekt, og brukes dermed på riktig måte av elevene.

På den andre siden brukes etos som noe avsender *braker*. Eksempler på dette finner vi i elevtekst 1 og 14:

Elevtekst 1: I reklamen prøver Gilde å bruke mye etos og fremstå som en troverdig leverandør.

Elevtekst 14: Gilde bruker mye etos i reklamen.

Her ser vi altså hvordan etos omtales som noe avsender bruker. Dette kan komme av at elevene ser på etos som et virkemiddel som brukes i teksten av avsender på lik linje med andre språklige virkemidler de er vant med å analysere i faget.

Vi ser også at enkelte elevene bytter på innad i teksten om etos er noe avsender har eller noe avsender bruker. Dette finner vi eksempel på i blant annet elevtekst 3. Som temasetning i avsnittet om etos skriver eleven: «En annen viktig del med denne annonsen, er hvordan avsenderen bruker etos.» Her ser vi hvordan etos knyttes til noe avsender bruker. I avsluttende avsnitt, derimot, skriver eleven: «Derfor er kairos så utrolig viktig i denne annonsen, samtidig som Gilde har en god og sterk etos.» Her knyttes etos til noe avsender har. Denne vekslingen av hvilken instans begrepet knyttes til, kan være et tegn på at elevene ikke er helt sikre på hva som er riktig å skrive, og hvilken instans etos skal knyttes til.

4.4.2 Logos

Et hovedfunn når det kommer til hvordan logos brukes, er at begrepet nesten utelukkende brukes til å analysere verbalteksten. I verbalteksten bruker avsender flere argumenter for hvorfor Gilde produserer godt kjøtt, og bruker formuleringer som: «Holder man ikke standarden for dyrevelferd, leverer man ikke kjøtt til Gilde.» I den forbindelse ser vi at flere elever knytter dette til logos. En elev skriver blant annet:

Elevtekst 15: Reklamens Logos-appell er nokså sterk. Gilde velger å legge alle kortene på bordet og innrømme at de har hatt episoder som burde vært unngått. Argumentene er saklige og enkle: «Står det Gilde på pakka, skal du være trygg på at kjøttet alltid er norsk, og at dyra har hatt det bra». Gilde bruker forsvarlige argumenter, som er naturlig, når de i all hovedsak har blitt angrepet. De underbygger disse argumentene med fornuftig lovprising om standarden de har satt: «Holder man ikke standarden for dyrevelferd, leverer man ikke kjøtt til Gilde» [...]

Her ser vi altså hvordan elevene bruker logos til å analysere verbalteksten. I likhet med etos ser vi her eksempler på at elever benytter seg av direkte sitat fra teksten som analyseres for å bygge opp under deres analyse. Dette gjør at elevene viser god kjennskap til – og kunnskap om – hvordan logos skal brukes i en tekstanalyse.

Tendensen når det kommer til bruken av logos, er likevel at omlag halvparten av elevene knytter analysen til konkrete eksempler i teksten, mens den andre halvparten kun

eksemplifiserer ved å beskrive reklamen med egne ord. Et eksempel som illustrerer sistnevnte, finner vi i elevtekst 5:

Elevtekst 5: Måten annonsen bruker logos på, er både gjennom å forsvare seg selv, men også kritisere seg selv for hva som har hendt tidligere. Ved å gjøre dette prøver de å overbevise mottaker om at det ikke er slik lenger og at de skal forbedre seg. Måten de kritiserer seg selv på er at de anerkjenner at det har skjedd noen feil som de ikke var helt klare over, men ikke assosierer seg med. De forsvarer dette med å informere at en rekke tiltak er satt inn siden den gang, og med at Norge kanskje har verdens friskeste griser. De fortsetter med at Norge har så friske grise, grunnet arbeidet de norske bønderne gjør. Dette kan også forsås på en måte som selv prising, og tilsi at Norge har så friske griser grunnet det arbeidet Gilde gjør.

Her ser vi altså hvordan elevene har benyttet seg av logos til å analysere verbalteksten i reklamen. Forskjellen er at eksemplene som brukes, kun beskrives i stedet for å vise direkte til selve analyseobjektet. Selv om det ikke direkte henvises til reklamen, viser fortsatt elevene gjennom å bruke gode eksempler, at de kan benytte seg av logos på en hensiktsmessig måte i analysen.

Ser vi nærmere på hvilken funksjon elevene tillegger logos, finner vi en tredeling i materialet mellom 1) Logos som noe i teksten, 2) Logos som noe avsender tar i bruk, og 3) Logos som noe avsender besitter. I det videre vil jeg gjøre rede for dette.

Ser vi på 1) logos som noe i teksten først, finner vi at mange elever anser logos for å være noe som er i selve teksten. Et eksempel på dette finner vi i elevtekst 7: «Logos i teksten er mindre synlig enn de andre virkemidlene, men kommer frem ved bruk av argumenter som er garantier.» Her ser vi altså at eleven antyder at logos er noe som finnes i selve teksten, og noe som kan være skjult eller komme frem ved bruk av argumenter. Dette kan komme av at logos, slik som vi så i kapittel 4.2.3, som regel brukes i sammenheng med ord som «argumenter». Argumenter er noe som finnes i selve teksten, og denne bruken av logos kan dermed være et resultat av dette.

Når det kommer til 2) Logos som noe avsender tar i bruk, ser vi derimot at mange elever konstruerer logos som noe avsender selv tar i bruk for å overbevise mottakeren. En slik måte å bruke logos på finner vi i elevtekst 12:

Elevtekst 12: Grunnet Gildes sterke etos, blir det ikke nødvendig at logos blir tatt i bruk i like stor grad, men de er knyttet sammen. Logos sier oss noe om fornuften og logikken i det avsender uttaler. For at annonsen skal nå frem på best mulig måte, bruker Gilde fornuftige og relevante begreper.

Her ser vi altså at eleven konstruerer logos som noe avsender tar i bruk: «[...] blir det ikke nødvendig at logos blir tatt i bruk i like stor grad [...]». Dette kan, i likhet med etos, komme

av at elevene ser på logos som et virkemiddel som brukes i teksten av avsender på lik linje med andre språklige virkemidler de er vant med å analysere i norskfaget.

Til slutt viser materialet at logos konstrueres av mange elever som noe avsender besitter. To eksempler på dette finner vi i elevtekst 4 og 10:

Elevtekst 4: Dette er ikke faktabaserte setninger og disse påstandene blir ikke videre begrunnet, men er selv om med på å bygge opp under avsenders logos.

Elevtekst 10: Gilde sin logos, er at de prøver å overbevise mottakeren om at Gilde er til å stoles på, og at dyrene de handler med blir behandlet godt.

Her ser vi altså hvordan logos konstrueres som noe som avsender selv besitter: «[...] men er selv med på å bygge opp under avsenders logos.». Felles for denne forståelsen er at elevene mener avsenders logos avhenger av argumenter og bevis.

I likhet med etos, finner vi også at enkelteleven innad i teksten varierer med hvilken instans logos knyttes til. Dette finner vi eksempler på i elevtekst 4. Som allerede vist, knyttes logos i elevtekst 4 hovedsakelig til noe avsender har. Likevel skrives det i tekstens avsluttende avsnitt: «Reklamen har bruk av logos selv om meste parten av denne reklamen er bygd opp av etos og patos.» Her ser vi altså hvordan elevene også innad i egne tekster kan knytte logos til forskjellige instanser, og gir slik begrepet flere funksjoner. Dette skal diskuteres nærmere i kapittel 5.3.

4.4.3 Patos

Hovedtendensen når det kommer til bruk av patos, er at det brukes til å analysere både verbaltekst og bilde, og elevene peker gjerne på et samspill mellom disse. Et eksempel som illustrerer dette, finner vi i elevtekst 10.

Elevtekst 10: Patosappell er sterk i denne annonsen. Som sagt er dette et alvorlig tema, og mange kan bli spesielt truffet. Dette gjør at mottakerne kan være følsomme, fordi det handler om dyremishandling. Dette kan ha vært grunnen til at Gilde har brukt ordet «pakka» i tittelen, som en kan se på som en humoristisk vri og måte å vise identitet på fordi Gilde er en merkevare dannet av bønder. Tekstavsnittene i annonsen er også der for å vekke følelsene til mottakerne. I det første avsnittet står det «I1964 samlet norske bønder seg bak en felles ambisjon: Å stå samlet om levering av trygt, norsk kvalitetskjøtt, over hele landet.». Dette kan vekke følelser fordi historien deres kan vise en type nasjonal følelse, «... hele landet.», og tradisjon, ettersom denne ambisjonen ble dannet for over 50 år siden av norske bønder. Sist, men ikke minst kan bilde brukt i annonsen være med på å styrke patosappellen. I annonsen er det avbildet en gris på nært hold. Vinkelen, klarheten og størrelsen er alle faktorer brukt for å strekke ut til mottakeren. Bildet strekker seg utover hele formatet, og klarheten er spesielt sentrert ansiktsuttrykket til grisen, som både kan sees på som glad, og frisk. Dette er med på å vise og bevise at grisene Gilde handler med, er behandlet og lever godt.

Her ser vi altså hvordan eleven først har benyttet seg av patos til å analysere verbalteksten, og viser direkte til eksempler i teksten. Deretter knyttes dette sammen med bildet i teksten, og patos benyttes til å analysere bildet i den sammensatte teksten. På bildet ser vi en gris som tilsynelatende har det bra, og i den forbindelse skriver eleven at dette kan være med på å vekke følelser hos leser. Denne bruken av patos er hensiktsmessig når det kommer til å analysere denne reklamen, da det nettopp er et samspill mellom bilde og verbaltekst som appellerer til mottakers følelser. Elevene viser altså slik en god forståelse av patos, og at de behersker å bruke begrepet i analysen.

På lik linje med logos later patos til å være et begrep elevene mener reflekterer tilbake på avsender og selve teksten. På den ene siden konstrueres patos av mange elever som noe som brukes av avsender. Et eksempel på dette finner vi i elevtekst 5:

Elevtekst 5: Gilde bruker også patos på en måte som får leseren til å få empati for dem også. De gjør dette ved å fjerne navnet sitt fra hendelsene, og distanserer seg fra de som har feilbehandlet dyrene.

Her ser vi altså hvordan patos eksplisitt knyttes til avsender, og konstrueres til å være noe avsender bruker for å overbevise mottakeren. En slik forståelse og bruk av begrepet kan sies å være hensiktsmessig, da patos er et redskap avsender kan ta i bruk for å overtale leseren.

På den andre siden knyttes patos til selve teksten av mange av elevene. To eksempler som illustrerer dette, finner vi i elevtekst 6 og 16:

Elevtekst 6: Den sammensatte teksten inneholder også patos.

Elevtekst 16: Gilde forsøker å distansere seg så mye som mulig fra dyremishandling slik at folk kan kjøpe mat fra dem med god samvittighet. Dette er med på å styrke reklamens patos.

Her ser vi altså hvordan elevene konstruerer patos som noe som finnes i selve teksten. En slik forståelse og konstruksjon av fagbegrepets funksjon er ikke hensiktsmessig, og eleven har misforstått hvordan begrepet skal brukes. Dette kan komme av at elevene tolker begrepet på lik linje med at teksten kan inneholde en appell til mottakers følelser, slik som bildet av grisen, som de fleste elevene har brukt for å analysere patos. Dette vil bli diskutert nærmere i kapittel 5.3.

Selv om tendensen er at patos knyttes til enten tekst eller avsender, er det én elev som skiller seg ut i bruken av patos. Denne eleven knytter begrepet til mottaker, og ser på det som noe som kan vekkes i mottaker:

Elevtekst 8: Reklamen til Gilde kan også virke provoserende. Innledningsvis ser man ingen tegn til annerkjennelse av avsløringen, dermed kan det virke som om Gilde ikke tar noen form for ansvar, dette kan oppfattes som svært provoserende for publikum, og vekker dermed patos på en negativ måte. Likevel endrer det seg raskt da vi ser senere i teksten ser at Gilde faktisk tar ansvar. Dermed virker ikke teksten lenger provoserende, men virker heller sympatisk. Med tanke på konteksten kan dette ha blitt gjort med vilje for at folk først skal tenke at, «Wow, det er typisk å prøve å overbevise oss etter den skandalen», deretter etter å ha lest hele reklamen tenker mottaker at, «Wow, her har de faktisk gjort tiltak.» Dette vekker igjen patos hos leseren, men denne gangen på en positiv måte.

Her ser vi hvordan eleven viser til patos som noe som kan vekkes hos mottaker. Det kan late til at eleven bruker patos synonymt med «følelser». Eleven virker å ha forstått hva begrepet betyr, likevel har eleven totalt misforstått hvordan patos skal brukes.

4.4.4 Kairos

Som vi så i delkapittel 4.2.4, definerer elevene i stor grad kairos på en hensiktsmessig måte. Likevel ser vi av materialet at begrepet i ulik grad brukes riktig. Dette skal vi nå se nærmere på.

Kairos brukes i all hovedsak til å analysere tidspunktet reklamen ble publisert, samt selve dokumentaren som ble gitt ut i forkant av publikasjonen. Reklamen ble, som tidligere nevnt, gitt ut i etterkant av en dokumentar som viser hvordan griser blir behandlet dårlig på et utvalg norske grisefermer. I den sammenheng skriver en elev:

Elevtekst 16: Den retoriske situasjonen, altså kairos, er som følger: 19. juni 2019 publiserte NRKs brennpunkt en dokumentar med navn «griseindustriens hemmeligheter» hvor de avslørte hvordan norske bønder mishandler griser under produksjonen, noe som skapte mye oppmerksomhet og misnøye blant det norske folk. Ni dager senere publiserer A-magasinet en reklame for Gilde, som er en av disse bedriftene i griseindustrien. Gilde, som alle andre matvareprodusenter, vil ikke tillate en nedgang i salget, derfor er formålet med reklamen å hindre nettopp dette.

Her ser vi hvordan eleven bruker kairos til å analysere først og fremst dokumentaren som definerer selve situasjonen reklamen ble utgitt i. For det andre brukes kairos til å analysere tidspunktet for publikasjonen av reklamen. Denne bruken av kairos kan tyde på at elevene har forstått hva kairos går ut på, samt hva begrepet skal brukes til i en analyse.

Et annet aspekt når det kommer til elevenes forståelse av kairos, er hva de faktisk skriver om den retoriske situasjonen. Samtlige elever har redegjort for selve situasjonen rundt publikasjonen av reklamen, som kan sies å være det påtrengende problemet. Likevel har nesten ingen av elevene verken nevnt eller omtalt de to andre konstituerende elementene i den retoriske situasjon, nemlig *et retorisk publikum* og *tvingende omstendigheter*. Et eksempel på dette finner vi i elevtekst 14:

Elevtekst 4: Kairos handler om det rette tidspunktet, dette innebærer å benytte seg av mulighetene som ligger i den aktuelle situasjonen slik at man kan forsterke virkningen av den retoriske teksten. Reklamen er publisert i A-magasinet som er et populært og seriøst helgemagasin som er en del av Norges største papiravis, Aftenposten. Gildes reklame kom i etterkant av en NRK Brennpunkt-dokumentar, «Griseindustriens hemmeligheter», noe som preger reklamens kairos. Ved hjelp av skulte kameraer viste denne dokumentaren opptak av hvordan griser ble behandlet av bondene på forskjellige gårder rundt om i landet. Dokumentaren skapte reaksjoner og debatt om behandlingen av griser på norske gårder. Den retoriske situasjonen er at Gilde og Gildes bønder ønsker ikke å bli assosiert med bondene fra dokumentaren.

Her ser vi altså at eleven har definert kairos riktig til å begynne med, men omtaler likevel ikke situasjonen som en retorisk situasjon. Dette utdraget viser dermed at selv om definisjonen av begrepet er riktig, betyr ikke det nødvendigvis at elevene har forstått begrepet i sin fulle grad.

Hvis vi ser på hvilken instans kairos knyttes til, er hovedtendensen at kairos tilknyttes noe i selve teksten. To eksempler som illustrerer dette, finner vi i elevtekst 4 og 14:

Elevtekst 4: Gildes reklame kom i etterkant av en NRK Brennpunkt – dokumentar, «Griseindustriens hemmeligheter», noe som preger reklamens kairos.

Elevtekst 14: Tekstens kairos er tydelig.

Her ser vi altså hvordan elevene konstruerer kairos til å være noe som hører teksten til. Dette kan komme av flere ulike årsaker, men mest nærliggende kan tenkes å være at elevene tenker på den norske oversettelsen «Den retoriske situasjon», og dermed tekstens situasjon.

4.4.5 Aptum

Som belyst i kapittel 4.1.1, er aptum et retorisk fagbegrep som i forholdsvis liten grad opptrer i elevtekstene. En følge av dette er at begrepet dermed også i begrenset grad brukes for å peke på analytiske poenger i både verbaltekst og bilde, og at begrepet i liten grad knyttes til teksteksempler i elevtekstene.

Det er særlig tre aspekter ved elevenes bruk av aptum som fremkommer som en gjennomgående tendens i materialet. For det første brukes ikke aptum til å analysere verken verbaltekst eller bilde. For det andre suppleres heller ikke analysen med konkrete eksempler, slik som det har blitt gjort i blant annet etos. For det tredje nevnes aptum kun kort, og vies ikke egne avsnitt slik som de andre begrepene. Eksempler som illustrerer dette, finner vi i elevtekst 5 og 7:

Elevtekst 5: Teksten gjennomfører aptum godt, og måten de håndterer situasjonen på viser at de forstår hvorfor de får den kritikken de får, i stedet for å slå seg vrang og prøve å spille offeret.

Elevtekst 7: Reklamen er hensiktsmessig og bruken av aptum er også brukt på et nyttig vis.

Her ser vi altså hvordan aptum for det første ikke knyttes til selve reklamen, og for det andre at det heller ikke benyttes eksempler for å supplere analysen. Disse utdragene viser også en tendens i materialet med at aptum kun nevnes kort, uten videre forklaring eller anvendelse. Felles for elevene er at aptum ikke har blitt viet et eget avsnitt slik som de andre begrepene har, ofte «flettes» det bare inn i et avsnitt om et annet begrep, eller i avslutningen. Dette kan komme av at aptum er et begrep elevene verken forstår eller mestrer å benytte.

Det finnes også eksempler på utdrag hvor elevene har misforstått aptum helt. Dette ser vi blant annet i elevtekst 6:

Elevtekst 6: Når det gjelder aptum, ser man at skriften er meget delikat fremført, og godt gjennomtenkt. Gilde har fremstått gjennom mediumet «plakat», der de har et stort bilde, og en litt mindre tekstboks. For å understreke budskapene sine, har de repetert det viktigste flere ganger. Gilde er spesielt godt skikket til å legge ut en slik plakat etter skandaledokumentaren, fordi de har fått sterk kritikk. Derfor har de forsøkt å treffe publikum med en beklagelig, og forsikrende tone.

Her ser vi altså hvordan aptum har blitt benyttet til å analysere verbalteksten. Aptum brukes her til å analysere selve strukturen i reklamen, noe som viser at eleven har misforstått både innholdet i begrepet, men også hvordan det skal brukes.

Når det kommer til hvilken instans aptum knyttes til, ser vi at aptum gjennomgående konstrueres som noe som ligger utenfor teksten, og knyttes ikke til noen spesiell instans. Et eksempel som illustrerer dette, finner vi i elevtekst 1:

Elevtekst 1: I og med at det er to mottakere og at denne reklamen er et slags svar på dokumentaren så er den sammensatte teksten passende og fungerer etter hensikt. Med andre ord oppfyller de kriteriene til en bra aptum.

Her ser vi altså hvordan aptum ikke tilknyttes noen spesiell instans, eller tillegges noen funksjon. Aptum blir på denne måten konstruert som et diffust fenomen. Dette vil vi komme tilbake til i kapittel 5.

Analysen av elevenes anvendelse av fagbegrepene avdekket tre hovedfunn. For det første bruker de fleste elevene de retoriske fagbegrepene til å analysere reklamens verbaltekst. Bildet kommenteres utelukkende i sammenheng med patos. For det andre ser vi at elevene benytter seg av konkrete eksempler fra teksten når etos og patos analyseres, mens det i mindre grad brukes direkte eksempler i analysearbeidet med logos, kairos og aptum. For det tredje avdekket analysen at elevene ikke har en felles forståelse av hvilken funksjon de ulike fagbegrepene skal tillegges. Elevene gir begrepene ulike funksjoner, og som materialet viser, gjøres dette også innad i den enkelte elevteksten.

4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg, ved hjelp av en kvalitativ tekstanalyse, vist hvordan elevene har benyttet seg av retoriske fagbegreper i skriftlige tekstanalyser. Hovedtendensen er at elevene benytter seg av mange retoriske fagbegreper, og at disse er representert i nesten alle elevtekstene. Funnene viser at begrepene som brukes, i liten grad defineres. Til tross for dette kan det likevel virke som at elevene har en god forståelse av de fleste begrepene. Funnene viser også at begrepene etos, logos og patos er begreper elevene forstår, og at dette er begreper de i all hovedsak behersker å bruke. Funnene kan dog tyde på at elevene synes det er vanskelig å skille mellom hvilke av begrepene som er appellformer og retoriske virkemidler, og hvilke som ikke er det. Spesielt viser analysen at kairos og aptum er begreper elevene sliter med å skille fra de tre andre. En hovedtendens virker å være at elevene stort sett forstår betydningen og innholdet i begrepene, men at de har vansker med hvordan de skal brukes i analysene.

5 Diskusjon

Problemstillingen for denne masteravhandlingen lyder følgende: *Hvordan bruker et utvalg elever på Vg3 retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse?* Denne problemstillingen har videre blitt brutt ned og konkretisert i tre forskningsspørsmål:

- 1) Hva slags retoriske fagbegreper benytter elevene seg av?
- 2) Hvordan definerer elevene de anvendte retoriske begrepene?
- 3) Hvordan brukes begrepene for å analysere den multimodale teksten?

I dette kapittelet vil funnene fra forrige kapittel diskuteres i lys av teori og tidligere forskning. Kapittelet struktureres etter hovedfunn knyttet til problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene.

5.1 Dominans av etos, logos og patos

Analysen av forekomst og frekvens av retoriske fagbegreper avdekket fire hovedfunn: 1) elevene benytter seg av mange fagbegreper som brukes forholdsvis frekvent, 2) etos, logos og patos er begrepene som brukes mest, mens kairos, aptum og doxa brukes i minst grad, 3) det er et stort spenn i hvor frekvent elevene benytter seg av begrepene, og 4) begrepene benyttes i stor grad implisitt. I det følgende vil disse funnene diskuteres i lys av teori og tidligere forskning.

Når det gjelder hvilke begreper elevene bruker, ser vi at det i all hovedsak er de fem retoriske fagbegrepene etos, logos, patos, kairos og aptum som forekommer i elevtekstene. Ifølge Bakken (2020) vil en analysemodell for retorisk analyse vanligvis inkludere disse fem begrepene, noe også en gjennomgang av norsklæreboka *Moment Vg3* viste. I lys av dette er det derfor ikke overraskende at det i all hovedsak er disse fem begrepene som forekommer i materialet. Likevel fremkommer det av analysen at det i to elevtekster forekommer et sjette begrep, nemlig doxa. Det som er påfallende er at begge elevtekstene dette fagbegrepet forekommer i, stammer fra den samme klassen: klasse B. Nærliggende er derfor å tenke at elevene i klasse B har fått eksplisitt undervisning i begrepet doxa, mens elevene i klasse A ikke har fått det. I læreplanen NOR1-05 møter elevene nemlig kompetansemålet som sier de skal kunne: «bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosattekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12). Hvilke begrep de skal møte, nevnes dog ikke, og det er som tidligere nevnt opp til læreren hvilke begreper elevene skal møte i undervisningen. På bakgrunn av dette kan det derfor late til at hvilke begrep elevene benytter

seg av, i stor grad avhenger av hva læreren legger vekt på og underviser i. På den andre siden er det kun to av sju elever i klasse B som har benyttet seg av doxa, og det kan derfor tenkes at disse elevene har tilegnet seg dette begrepet på egenhånd.

Som beskrevet i kapittel 2.2, kan metaspråksargumentet trekkes inn i retorikkundervisningen. Det handler om at elevene skal kunne utvikle et retorisk metaspråk, som blant annet kan anvendes i tekstanalyser. Normprosjektet viser i tillegg at det tidlig forventes at elevene bruker relevante fagbegreper når de skriver (Solheim & Matre, 2014). På bakgrunn av dette burde det kunne forventes at elevene benytter seg aktivt av de retoriske fagbegrepene i analysene sine der det er relevant, og ikke kun nevner de uten videre bruk. Funnene fra analysen viser at elevene benytter seg av mange fagbegreper som brukes relativt frekvent, og at elevene i størst grad benytter seg av etos besvarelsen sin. Derfor kan det stilles spørsmål vedrørende hvorvidt det å bruke noen fagbegrep mer enn andre, tilsvarer å benytte seg av relevante begreper. I tillegg er det et spørsmål om hvorvidt elevene har en metaspråklig bevissthet rundt deres anvendelse av de retoriske fagbegrepene. Dette vil bli diskutert nærmere i det følgende.

De begrepene som brukes minst, med unntak av doxa, er kairos og aptum. I kapittel 4.1.1 ble mulige forklaringer til dette presentert, blant annet at kairos og aptum kan være begreper elevene ikke møter like mye i undervisningen som de tre appellformene. I læreplanen, både NOR1-05 og NOR01-06, møter elevene kompetansemål som eksplisitt sier at de skal kunne bruke retoriske appellformer, både som kommunikasjonsredskap og analyseredskap. På bakgrunn av dette er det derfor ikke overraskende at det er begrepene etos, logos og patos som brukes mest av elevene, da det kan tenkes det er disse begrepene de møter mest. På den andre siden trekkes også fagbegrepene kairos og aptum inn som sentrale begreper i tekstanalytisk sammenheng (Bakken, 2020). I lys av dette er de fem begrepene etos, logos, patos, kairos og aptum alle begreper elevene har møtt både i undervisningen og i læreboka. Det skulle dermed ikke ha vært så stor forskjell i bruken av de ulike begrepene. En mulig årsak kan derfor være at lærerne har vektlagt de tre appellformene i større grad enn kairos og aptum.

Et hovedfunn i analysen av hvilke begrep som brukes, er at det forekommer implisitt bruk av fagbegreper. Dette fremkommer i ulike passasjer i tekstene der det tydelig er et begrep som omtales, uten at det aktuelle begrepet eksplisitt nevnes. Et eksempel som ble gitt på dette i kapittel 4.1.2, var en implisitt bruk av logos. Her var det tydelig at eleven har forstått at det er viktig å foreta en analyse av argumentene i teksten, men mestret ikke å knytte dette til fagbegrepet logos. En slik implisitt bruk av fagbegrepene kan tyde på at elevene

mangler et retorisk metaspråk, og at de derfor har vansker med å benytte seg av det. Bakken (2020) fremhever at det kan være vanskelig for elever å benytte seg av begreper fra fremmede språk i en norskspråklig fremstilling, noe også resultatene i denne studien kan tyde på. Som beskrevet i kapittel 2.1.3, er fagterminologi viktig av flere grunner, blant annet for å kunne kommunisere nøyaktig, effektivt og presist (Engberg, 1998). Når elevene fører en implisitt bruk av begrepene, er begrepsbruken lite presis, noe som fører til at analysene blir mindre presise. I tillegg er det, som tidligere nevnt, viktig med en metaspråklig bevissthet i skriveprosessen, og Myhill og Jones (2007) fant i sin studie at gode skrivere kan å benytte seg av fagbegreper. I lys av dette er det derfor ikke tilstrekkelig at elevene viser en implisitt kunnskap om begrepene. For å kunne vise sin retoriske skrivekompetanse, må elevene aktivt benytte seg av de retoriske fagbegrepene. Dette handler om at elevene har analytiske redskaper de må anvende eksplisitt for å fagliggjøre de retoriske analysene sine.

5.2 Definerer begreper implisitt gjennom bruk

Analysen av elevenes definisjoner av fagbegrepene avdekket fem hovedfunn: 1) begrepene defineres i liten grad, 2) elevene i klasse B definerer fagbegrepene i større grad enn elevene i klasse A, 3) når begrepene defineres, gjøres dette stort sett riktig, 4) fagbegrepene knyttes til andre ord i selve analysearbeidet, og 5) kairos og aptum omtales som appellformer, og disse begrepene virker det som at elevene har vansker med å forstå.

Av analysens funn ser vi at de retoriske fagbegrepene i liten grad defineres. En mulig forklaring til dette finner vi hos Bakken (2018) og Flotvik (2020), der det påpekes at det er en tendens til at de retoriske fagbegrepene ofte har utydelige definisjoner, noe som kan være en rot til forvirring hos elevene når det kommer til forståelse av de retoriske fagbegrepene. Likevel viser funnene i analysen at når elevene definerer fagbegrepene, defineres de i stor grad riktig. Dette kan tyde på at elevene forstår selve betydningen av begrepene, og at mangel på definisjon i elevtekstene ikke nødvendigvis er resultat av uklare definisjoner i lærebøker og undervisning. På en annen side ser vi av analysen at de fleste av definisjonene er forholdsvis vage, noe som kan tyde på elevene mangler et presist retorisk metaspråk for å omtale begrepene. I lys av dette kan det late til at elevene i stor grad forstår betydningen av de ulike retoriske fagbegrepene, men at de mangler en metaspråklig bevissthet rundt fagbegrepene.

Funnene i analysen viser at elevene i stor grad snakker om fenomener i reklamen uten å navngi dem. Det vil si at elevene benytter seg av andre ord enn selve fagbegrepet i analysearbeidet. Ifølge Bakken (2020) kan det være tilstrekkelig at elevene bruker begrepene patos, logos og aptum i innledende setninger, mens etos burde bli brukt mer aktivt gjennom

hele analysen som et synonym til «troverdighet». Som analysen avdekket, er en gjennomgående tendens at de retoriske fagbegrepene brukes i innledende setninger, og at andre ord benyttes i selve analysearbeidet. Selv om Bakken (2020) fremmer at det er tilstrekkelig med en slik anvendelse av de retoriske fagbegrepene, er bruken av fagbegreper viktig for å kunne kommunisere presist, og for å kunne være nøyaktig og effektiv (Engberg, 1998). I lys av dette er fagbegreper nødvendig for å kunne skrive gode tekster, og en aktiv bruk av de retoriske fagbegrepene kunne dermed ha bidratt til at elevtekstene ble mer nøyaktige og presise, og dermed også hatt et mer faglig preg. Ifølge Skaftun (2009, s. 97) er det nemlig viktig med et begrepsapparat for å kunne behandle en tekst på et faglig vis. På bakgrunn av dette kan det være nødvendig med en aktiv bruk av samtlige begreper, ikke kun etos, for å gi teksten et faglig preg.

Analysen av elevenes definisjoner av fagbegrepene avdekket at elevene i klasse B i større grad definerer begrepene enn elevene i klasse A. Vi ser av funnene at samtlige elever i klasse B har definert begrepene, og disse har i tillegg definert i gjennomsnitt flere begrep hver enn det elevene i klasse A har. Funnene fra analysen viste også at elevene i klasse A hadde mer vage definisjoner enn elevene i klasse B. Det kan i lys av dette tenkes at elevene i klasse B har en større metaspråklig bevissthet rundt de retoriske fagbegrepene, og at de derfor mestrer å gi mer presise definisjoner av begrepene. I kapittel 4.2 presenterte jeg i tillegg to mulige årsaker til denne ulikheten i materialet, blant dem var at klassene har ulike lærere, og kan dermed ha lært ulike ting når det kommer til hvorvidt begrepene skal defineres eller ikke.

Vi ser av analysen at de begrepene elevene har størst vansker med, er kairos og aptum. Kairos defineres i stor grad riktig, men den videre omtalelsen av begrepet viser til at elevene ikke har forstått begrepet i sin fulle grad. Felles for kairos og aptum er at disse omtales av elevene som appellformer. At kairos og aptum er begreper elevene i større grad har vansker med, er ikke overraskende. Flotvik (2020) viser blant annet til at dette er begrep elevene i mindre grad bruker og forstår i sine tekstanalyser. I kapittel 4.2.4 presenterte jeg noen mulige forklaringer til hvorfor dette er begrep elevene har vansker med. En mulig forklaring til at elevene omtaler kairos og aptum som appellformer, ligger i at det kan tenkes at elevene blir presentert for kairos og aptum samtidig som de blir presentert for de tre appellformene. Dersom det ikke skapes noe tydelig skille her, kan det være vanskelig for elevene å se forskjellen mellom de to type begrepene. I lys av dette vil det være nødvendig å skape et tydelig skille for elevene, slik at disse ikke blandes. En annen forklaring kan være at elevene omtaler kairos og aptum som appellformer i mangel av andre beskrivende ord for begrepet. Dette er en plausibel forklaring da Nettum (2018) finner at dette er begrep heller ikke lærerne

mestrer, og de har ingen god forklaring på hvorfor elevene skal bruke de. Igjen kan dette type på at elevene mangler et retorisk metaspråk, og at dette er noe de trenger å utvikle. Skal elevene være i stand til å ta i bruk relevant fagterminologi, krever det nemlig at de har en forståelse av hva de ulike fagbegrepene innebærer.

5.3 Særlig fokus på verbaltekstanalyse

Analysen av elevenes anvendelse av fagbegrepene avdekket tre hovedfunn: 1) de fleste elevene bruker fagbegrepene til å analysere reklamens verbaltekst, 2) konkrete eksempler fra teksten benyttes i analysearbeidet med etos og patos, mens det i mindre grad brukes konkrete eksempler i analysearbeidet med logos, kairos og aptum, og 3) elevene har ingen felles forståelse av hvilken funksjon de ulike fagbegrepene kan tillegges.

Funnene fra analysen viser at begrepene oftest brukes til å analysere reklamens verbaltekst. Et unntak fra dette finner vi i elevenes bruk av patos, som viser at begrepet i stor grad brukes til å analysere bildet i reklamen. Svennevig et al. (2012) finner i sin studie at patosdimensjonen ofte knyttes til flere ulike semiotiske ressurser, blant annet billedlige eksempler. På denne måten stemmer funnene mine overens med tidligere forskning, og viser at elevene i stor grad bruker de retoriske fagbegrepene til å analysere verbaltekst, med unntak av patos som brukes til å analysere både verbaltekst og bilde. At elevene legger mer vekt på analyse av verbaltekst fremfor bilde, kan ha noe med hva lærerne legger vekt på i deres tilbakemeldinger. Løvland (2006) finner nemlig i sin doktoravhandling, hvor hun undersøker hvordan multimodalitet blir vurdert av lærerne, at det i all hovedsak gis tilbakemelding på den verbalspråklige fremstillingen. Dette sender et signal til elevene om at verbalteksten er viktigere enn bildet, og elevenes fokus på analyse av verbaltekst er derfor ikke overraskende.

Det at elevene knytter sammen teori, anvendelse og eksempler, er noe som ofte er ønskelig i skolen, og Rødnes (2014) løfter frem viktigheten av å forankre analysen tydelig i teksten som analyseres. Dette løftes frem som viktig blant annet for at elevene skal kunne komme videre i egen litteraturforståelse, og for å få en nærhet og forståelse til teksten som analyseres. Dette kan overføres til retorikk, og det er nærliggende å anta at når elevene tydelig forankrer analysene i teksten, er dette et uttrykk for en forståelse av hvordan fagbegrepene skal benyttes i analysearbeidet. I lys av dette kan det at elevene benytter seg av de retoriske fagbegrepene for å analysere reklamens verbaltekst og bilde, være et uttrykk for at de mestrer å benytte fagbegrepene som et verktøy i analysen.

Analysen av elevenes bruk av kairos og aptum viser at disse begrepene verken knyttes til verbaltekst eller bilde. Elevene benytter seg av kairos for å analysere noe utenfor teksten,

nemlig situasjonen som omringer teksten. En slik bruk av kairos er forenelig med hvordan den retoriske situasjon defineres av Bitzer (1968) og Andersen (1995). Et viktig funn i Flotvik (2020) sin masteroppgave var blant annet at kairos er et begrep kun et fåtall av elevene behersker å bruke. På bakgrunn av dette viser mine funn et annet aspekt ved elevenes bruk og forståelse av kairos enn hva Flotvik fant. På den andre siden viser mine funn at elevene analyserer den ordinære situasjonen, heller enn den retoriske situasjonen, og på denne måten samsvarer funnene med Flotviks funn. På bakgrunn av dette mangler elevene en dypere forståelse av hva kairos faktisk er.

Analysen av elevenes bruk av aptum viser at det er et begrep elevene i liten grad mestrer eller forstår. Det kan late til at begrepet kun benyttes for at elevene skal vise at det er et begrep de vet om. Utover dette vises det i liten grad kunnskap om aptum, og de viser heller ikke at dette er et begrep de behersker å bruke i en analyse. Nettum (2018) finner i sin masteroppgave at lærerne omtaler aptum som et begrep elevene må ha med, men at det ikke forventes særlig mer utover det. Sett i lys av dette er det ikke overraskende at det er nettopp slik aptum brukes av elevene. Aptum er et begrep det er mulig å forankre i teksten som analyseres ved omtale av tekstens eksterne høvelighet, og at elevene ikke forankrer deres analyse av aptum i reklamen, kan derfor være et uttrykk for at de ikke vet hvordan aptum skal brukes i analysearbeidet. På bakgrunn av dette later aptum til å være et begrep elevene verken forstår eller vet hvordan skal brukes, noe også Flotvik (2020) fant i sin masteroppgave.

Analysens funn viser at elevene i stor grad benytter seg av konkrete eksempler fra reklamen i analysearbeidet med etos og patos, mens analysen i mindre grad forankres i teksten i analysearbeidet med logos, kairos og aptum. At elevene ikke knytter analysen til konkrete eksempler i teksten, kan tyde på at de ikke vet hvordan begrepene skal brukes i den skriftlige fremstillingen. Funnene er derfor overraskende siden logos ofte likestilles med etos og patos i studier av elevers forståelse og bruk. Flotvik (2020) finner blant annet i sin masteroppgave at elevene er komfortable med å bruke og snakke logos, og at elevene både bruker og snakker om logos på en måte som viser at de forstår dette begrepet like godt som etos og patos.

Analysens funn viser at elevene ikke har noen felles forståelse av hvilken funksjon de ulike begrepene har. Vi ser at elevene for eksempel ikke vet om patos er noe som kan brukes av avsender, eller om det er noe i selve teksten. Slik jeg ser det, finnes det to mulige årsaker til dette: 1) elevene forstår ikke begrepene fullt ut, til tross for at de defineres riktig, eller 2) elevene vet ikke hvordan begrepene skal brukes korrekt i en norskfaglig tekst. I lys av funnene avdekket i kapittel 4.2, finner jeg årsak 2 som mest sannsynlig. Dette grunnet at

elevene, gjennom deres definisjoner og bruk av andre ord i analysen, viser at de i stor grad forstår betydningen av de ulike begrepene. Det at de ikke har noen felles forståelse av hvilken funksjon de ulike fagbegrepene har, er derfor nærliggende å tenke at kommer fra en usikkerhet i hvordan begrepene skal brukes. Igjen handler dette om elevenes metaspråklige bevissthet, og det kan late til at elevene ikke har et felles retorisk metaspråk.

På bakgrunn av funnene som viser at elevene i stor grad forstår begrepene, men at de kan være usikre på hvordan de skal brukes, er det nødvendig med en diskusjon rundt mulige årsaker til dette. Som belyst i kapittel 2.1.4, skapes det i læreplanen en todeling av retorikken, med retorikk som et analyseredskap på den ene siden, og retorikk som et kommunikasjonsredskap på den andre. Med innføringen av LK20 ser vi at vektleggingen av retorikk som et kommunikasjonsredskap blir større. Det vil altså si at det legges fokus på at retorikk er noe som skal brukes av elevene i egne tekster som et kommunikasjonsredskap, ikke som analyseredskap for å analysere tekster. I lys av dette kan fokuset på retorikk som et kommunikasjonsredskap være årsaken til at elevene har god forståelse for begrepene, men ikke behersker å bruke de i skriftlig tekstanalyse i like stor grad. Likevel vet vi at eksamen, som ofte er skriftlig retorisk analyse, har stor innflytelse på undervisningspraksisen til lærerne (Bakken, 2020; Skaftun & Michelsen, 2017). I tillegg finner Nettum (2018) at lærerne fokuserer på den skriftlige retoriske analysen i retoriikkundervisningen, altså at fokuset legges på retorikk som et analyseredskap. Siden fokuset legges på å bruke retorikken som et analyseredskap i undervisningen og på eksamen, er det derfor overraskende at elevene ikke behersker å bruke de retoriske fagbegrepene i skriftlige tekstanalyser.

Studier gjort på elevers skrivekompetanse, viser at norske elever i mindre grad behersker å skrive saktekster, og at de er bedre på personlig orientert skriving (Evensen, 2003; Smidt, 2011). Det å skrive retoriske analyser faller under kategorien saktekster, og er ikke personlig orientert. Denne studien har ikke hatt som formål å undersøke elevenes evne til å skrive retorisk analyse, likevel har analysen gitt et bilde av hva elevene behersker og ikke. I stor grad viser analysen at elevene behersker å analysere. På den andre siden har elevene vansker når de skal benytte seg av de retoriske fagbegrepene. I lys av dette kan man, på den ene siden, si at funnene fra denne analysen samsvarer med tidligere forskning på elevers evne til å skrive saklig, da de ikke fullt behersker å bruke de retoriske fagbegrepene. På den andre siden viser analysen at elevene behersker å foreta en retorisk analyse, til tross for at begrepene i ulik grad benyttes korrekt. Funnene fra analysen kan derfor tyde på at det ikke er elevenes evne til å foreta en retorisk analyse som er problemet, men heller en mangel på et retorisk metaspråk.

6 Avslutning

Det er nå nødvendig med et gjensyn med problemstillingen: *Hvordan bruker et utvalg elever på Vg3 retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse?* Jeg innledet denne oppgaven med å si at det å benytte seg av retorikkens fagbegreper kan være vanskelig for elevene. I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å besvare nevnt problemstilling ved bruk av en kvalitativ tekstanalyse av et utvalg elevers skriftlige retoriske analyser.

I dette kapittelet skal jeg summere opp studiens fire hovedfunn og konklusjoner. Til slutt vil jeg peke på noen didaktiske implikasjoner, samt tips til videre forskning.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Et hovedfunn når det kommer til hvordan et utvalg elever på Vg3 bruker retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse, er at elevene bruker mange ulike fagbegreper. I all hovedsak er det de fem begrepene etos, logos, patos, kairos og aptum som brukes. Det andre hovedfunnet i studien er at begrepene som brukes, i liten grad defineres av elevene. Vi ser her at de færreste elevene definerer begrepene som brukes, likevel viser funnene at de begrepene som har blitt definert, i stor grad har blitt definert riktig av elevene. Dette vitner om at elevene har forståelse av hva begrepene betyr og innebærer. Samtidig viser funnene fra analysen at det ikke alltid er nødvendig med en definisjon av de retoriske fagbegrepene, og at elevene ofte benytter seg av andre ord, eller norske oversettelser av fagbegrepene, som viser at de forstår begrepene. Det er særlig de tre appellformene etos, logos og patos som elevene i stor grad forstår, mens begrepene kairos og aptum ser elevene ut til å ha større vansker med å forstå.

Et tredje hovedfunn i denne studien er at det er noen forskjeller mellom de to klassene i hvordan fagbegrepene brukes. For det første er det en større andel av elevene i klasse B som definerer begrepene som brukes, enn elevene i klasse A. De elevene i klasse B som definerer begrepene, definerer også flere begreper i snitt enn elevene i klasse A. For det andre har et par av elevene i klasse B tatt i bruk et ekstra begrep som ikke elevene i klasse A har tatt i bruk, nemlig doxa. Som diskutert i kapittel 5 kan dette komme av ulike undervisningspraksis hos de forskjellige lærerne.

Det fjerde hovedfunnet i studien er at elevene har vansker med å bruke fagbegrepene i tekstanalysene. Som belyst over, viser funnene at elevene i stor grad forstår begrepene, men likevel er det en tendens at elevene ikke har kontroll på hvordan de skal brukes i analysene sine. I stor grad forstår elevene hva etos og patos skal brukes til å analysere, men det er ikke enighet om hvilken funksjon disse skal tillegges. Når det kommer til logos, kairos og aptum,

har elevene vansker med både hva det skal brukes til, men også hvordan fagbegrepene skal brukes i den skriftlige analysen.

For å summere opp kan denne oppgavens problemstilling, *Hvordan bruker et utvalg elever på Vg3 retoriske fagbegreper i skriftlig tekstanalyse?*, besvares på denne måten: Elevene benytter seg av mange fagbegreper. Disse fagbegrepene later det til at de i stor grad forstår og mestrer betydningen av. Likevel ser det ut til at elevene ikke behersker å bruke de retoriske fagbegrepene i like stor grad, og at fagbegrepene ikke anvendes som effektivt metaspråk i analysene. Dette kan tyde på at det retoriske metaspråket ikke er helt innarbeidet. Elevene har heller ingen felles forståelse av hvilken funksjon de ulike fagbegrepene har, og det er i tillegg interne forskjeller i materialet mellom de to klassene i hvordan begrepene brukes.

6.2 Didaktiske implikasjoner

I denne studien er det, som nevnt, anvendt kvalitativ metode og funnene kan derfor ikke gi noen sikker konklusjon som kan generaliseres. Likevel kan funnene i studien gi et bilde av elevers kompetanse når det kommer til å skrive retoriske analyser. På bakgrunn av studiens hovedfunn vil jeg derfor i det følgende peke på noen didaktiske implikasjoner.

Et funn i denne studien var at elevene ikke klarer å skille fullstendig mellom appellformene og begrepene kairos og aptum. Kairos og aptum ble i stor grad omtalt som appellformer, noe som tyder på at elevene ikke helt forstår forskjellen mellom de ulike begrepene og mangler et retorisk metaspråk for å omtale begrepene. En didaktisk implikasjon vil i lys av dette funnet være å ha et større fokus på å skape et skille mellom de ulike begrepene, slik at elevene forstår forskjellen. Ved å skape et tydeligere skille, kan det hende elevene får større forståelse for kairos og aptum, og muligens også klare å bruke det bedre.

Studien viser at elevene i stor grad forstår begrepene, men at de i varierende grad klarer å bruke de i tekstanalysen. En didaktisk implikasjon vil derfor være å undervise mer eksplisitt i hvordan fagbegrepene kan brukes på korrekt måte i en skriftlig tekstanalyse. Siden eksamen, og dermed undervisningen, legger opp til et fokus på retorikk som et analyseredskap, er det viktig at elevene mestrer å benytte seg av de aktuelle og relevante fagbegrepene. Her kan igjen metaspråksargumentet trekkes frem: det er ikke noe poeng at elevene kan begrepene i seg selv, men de må kunne brukes som støtte for å identifisere ulike aspekter i en tekst. Dette handler om å løfte elevenes tekstkompetanse, og å kunne kommunisere presist om teksters funksjon og virkemidler. Eksplisitt undervisning, gjerne ved bruk av modelltekster, kan derfor ha en positiv effekt. Betydningen av dette viser også

Bakken (2020) ved at han i 3. utgave av boken *Retorikk i skolen* har innlemmet et nytt delkapittel dedikert til bruk av retoriske fagbegreper i analyser, hvor det gis eksplisitte eksempler på hvordan fagbegrepene skal brukes i skriftlig tekstanalyse.

Et funn i studien er at det er forskjell mellom de to klassene i hvordan elevene benytter seg av de retoriske fagbegrepene. I kapittel 5.3 ble det diskutert hvorvidt dette er et resultat av de ulike lærernes undervisningspraksis. På bakgrunn av dette vil en didaktisk implikasjon være at det kan være nyttig å utforme en slags ramme for hva elevene skal lære utover det som står i læreplanen, og hva en skriftlig retorisk analyse skal inneholde. Elevene skal alle opp til skriftlig eksamen i norsk hovedmål, hvor retorisk analyse ofte blir gitt som oppgave. Derfor kan det være nødvendig å finne ut av hva elevene faktisk skal kunne, og hva sensor ser etter, altså mer klare rammer for retorikkundervisningen.

6.3 Tips til videre forskning

Jeg har sett på hvordan et utvalg elever bruker retoriske begreper i skriftlig tekstanalyse, og det har dukket opp noen spørsmål underveis som jeg har blitt nysgjerrig på. Det er særlig to ting jeg sitter igjen med og skulle ønske jeg hadde mer kunnskap om.

For det første hadde det vært interessant med en studie av læreres undervisningspraksis i retorikk. Som antydnet i min studie, kan hvordan begrepene brukes, avhenge av lærernes undervisningspraksis. Derfor ville det vært spennende med en slik type undersøkelse, hvis mulig gjerne en longitudinell studie som undersøker undervisningspraksisen gjennom hele videregående, ikke bare på et bestemt årstrinn. Det kunne også vært spennende med en lignende undersøkelse slik som min, bare at det i tillegg samles inn lærernes undervisningsmateriale og at det undersøkes om det er et samsvar mellom lærernes undervisningspraksis og elevenes bruk av de retoriske fagbegrepene. Hva er det lærerne legger vekt på, og hvilke begrep vektlegges? Ikke minst: hvordan snakkes det om hva vi skal bruke retorikk til? Følges læreplanen med at retorikken først og fremst skal være et kommunikasjonsredskap, eller er lærerne styrt av eksamen og konstruerer retorikken som et analyseredskap?

For det andre er min studie gjort med informanter som fulgte K06 da dataene ble samlet inn, derfor ville det vært interessant å gjøre en studie med informanter som følger LK20. Med LK20 er det et større fokus på retorikk, og det kan derfor tenkes at både elevenes forståelse og evne til å bruke begrepene har blitt forbedret.

Litteratur

- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage* Universitetsforlaget.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk* (T. Eide, Overs.). Vidarforlaget
- Bakken, J. (2018). Hvorfor og hvordan skal elever gjøre retoriske analyser i norskfaget? . I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredidaktiske grep. Om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 90-102). Fagbokforlaget
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* Cappelen Damm Akademisk
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier IA. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-166). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Bitzer, L., F. (1968). The Rhetorical Situation *Philosophy & Rhetoric* 1(1), 1-14.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* Cappelen Damm Akademisk
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* Gyldendal Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., R, B. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). Routledge
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (5. utg.). SAGE.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Engberg, J. (1998). *Introduktion til fagsprogslingvistikken*. Systime.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). En sammendragsrapport*. NTNU. <https://docplayer.me/1976464-Kvalitetssikring-av-læringsutbyttet-i-norsk-skriftlig-kal-prosjektet.html>.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevens skrivekompetanse? . I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skrivning* (s. 13-32). Tapir akademisk forlag
- <http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/EvensenEngyldigvurderingaveleversskrivekompetanse.pdf>
- Everett, E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* Universitetsforlaget.

- Fasting, R. & Thygesen, R. (2007). Skriveferdighet som nasjonal prøve. Vitner resultater om et forsømt felt i skolen? . I S. Matre & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 292-306). Tapir akademisk forlag
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalyser og muligheter i utdanningsforskning *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98(02), 127-139.
- Firebaugh, G. (2008). Ch. 1: The First Rule. There Should Be the Possibility of Surprise in Social Research. I *Seven Rules for Social Research* (s. 1-30). Princeton University Press.
- Flotvik, E. S. (2020). *Elevers bruk og forståelse av retorisk teori* [Masteroppgave Universitetet i Oslo]. Reposentralen <http://www.duo.uio.no>
- Fodstad, L. A., Glende, M., Magnusson, C. G., Norendal, M. M. & Østmoe, T. I. (2016). *Moment VG3*. CAPPELEN DAMM
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. Nergård & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere* (s. 17-26). Universitetsforlaget.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, A. (2002). *Talerens troverdighet* Universitetsforlaget
- Johnson, B. R. (2013). Ch. 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I L. Christensen & B. R. Johnson (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage.
- Kjeldsen, J. E. (2015). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori* (2. utg.). Spartacus
- Kjønnerød, L. H. B. (2016). *Retoriske appellformer som vurderingsgrunnlag for muntlig i Vg3* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Reposentralen <http://www.duo.uio.no>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* Fagbokforlaget
- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning* [Doktoravhandling, Høgskolen i Agder].
- McCroskey, J. C. (2015). *An Introduction to Rhetorical Communication* (9. utg.). Routledge <https://www-taylorfrancis-com.ezproxy.uio.no/books/introduction-rhetorical-communication-james-mccroskey/10.4324/9781315663791>

- Myhill, D. & Jones, S. (2007). More than just error correction: Students' reflections on their revision processes during writing. *Written communication*, 24(4), 323-343.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0741088307305976>
- Nettum, K. A. K. (2018). *Retorikk i skolen - hvorfor og hvordan? En undersøkelse av tre norsk læreres undervisning i retorikk ved to videregående skoler i Oppland* [Masteroppgave Høgskolen i innlandet]. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2568823/Nettum.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Patton, M. Q. (1999). Enriching the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>.
- Patton, Q., M (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utg.). Sage
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Rosengren, M. (2008). *Doxologi: en essä om kunnskap* (2. utg.). Retorikforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 17.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rødnes, K. A., Fosse, B. O. & Brevik, L. M. (2016). Betydningen av å bruke fagbegreper *Bedre skole*, (2).
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%20202015.pdf>
- Silverman, D. (2011). Ch. 2: Designing a Research Project ID. Silverman (Red.), *Interpreting Qualitative Data* (4. utg., s. 27-56). Sage.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Cappelen Damm Akademisk
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag II. smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 9-41). Tapir akademisk forlag
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventinger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». . *Viden om Læsning 15*, 76-89.
http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/videnom_15_8.pdf
- Svennevig, J., Tønnesson, J., Svenkerud, S. & Klette, K. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer. *Scandinavica*, 60, 68-89.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Oppgave

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *Elevers bruk av de retoriske begrepene*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke *hvordan et utvalg vg3- elever nyttiggjør seg av retorisk teori i skriftlige retoriske analyser*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave, hvor hensikten med oppgaven er å få større innsikt i hvordan elever bruker de retoriske begrepene i tekstanalyse. Gjennom å få tilgang til å analysere din retoriske analyse, ønsker jeg å få et bedre innblikk i hva den enkelte mestrer ved bruken av de retoriske begrepene, samt hva den finner vanskelig.

Problemstillingen som ligger til grunn for analysen lyder følgende: ***Hvordan bruker et utvalg elever på VG3 retoriske begreper i skriftlig tekstanalyse?***

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Alle elever i to Vg3- klasser vil få forespørsel om å delta i studien. Jeg vil analysere de retoriske analysene til de som ønsker å delta i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gir meg tilgang til å lese og analysere en retorisk analyse du skrev tidligere i høst. Jeg får tilgang til teksten fra læreren, som vil si at besvarelsene deres vil være anonyme når de kommer til meg. De retoriske analysene vil kunne bli gjengitt i sin helhet eller sitert fra i min masteroppgave, selvsagt i anonymisert form.

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.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til læreren dersom du velger å delta i prosjektet. Dette forskningsprosjektet brukes kun for å få større innsikt i hvordan elever bruker og forstår de retoriske begrepene, og funnene vil derfor ikke ha noen innvirkning på deg som elev, og vil heller ikke påvirke karakteren din i noen form.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som det kun er læreren deres som har tilgang til. Det betyr at ingen elever som er med på forskningsprosjektet vil bli omtalt med sine virkelige navn i masteroppgaven. Du som person vil derfor ikke kunne gjenkjennes i

publikasjonen. Skolen og lærere vil også anonymiseres. De retoriske analysene blir lagret på et sikkert sted, de vil ikke bli brukt til andre formål enn det som er beskrevet her, og når oppgaven er ferdig (juni 2021), vil alle innsamlede tekster bli slettet. Underveis i arbeidet med oppgaven, er det bare jeg, Mina Lippestad Gjestvang, og min veileder, Henriette Hogga Siljan ved Universitetet i Oslo, som vil ha tilgang til tekstene.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Mina Lippestad Gjestvang (90566819 / minalgj@uio.no) eller Henriette Hogga Siljan (91395615/h.h.siljan@ils.uio.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

Prosjektansvarlig
Henriette Hogga Siljan

Student
Mina Lippestad Gjestvang

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevers bruk og forståelse av de retoriske begrepene*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å gi elevteksten min slik at den kan bli analysert og brukt i dette prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Oppgave

LANGDAG I NORSK

→ **Tema for dagen:** Retorisk analyse

→ **Omfang:** Skriv minimum 800 ord.

→ **Hjelpemidler:** Alle hjelpemidler er tillatt, utenom internett og kommunikasjon. Du kan likevel bruke nettsidene til [SNL](#), [NDLA](#) og ordbøkene til [Ordnett.no](#), [Lexin](#) og [Uib.no](#). Du kan også bruke It's Learning.

Oppgave 1


Vedlegg:

- «Står det Gilde på pakka, skal du være trygg på at kjøttet alltid er norsk, og at dyra har hatt det bra.»
Reklame for Gilde, publisert i A-magasinet 28.06.2019

Kontekst: 19. juni 2019 publiserte NRK Brennpunkt-dokumentaren «Griseindustriens hemmeligheter». Dokumentaren viste opptak gjort med skjult kamera, og avdekket griser som led som konsekvens av at bønnene tok kostnadsbesparende snarveier. Dokumentaren vakte reaksjoner og debatt, og landbruksminister Olaug Bollestad kalte inn bransjen til møte for å rydde opp. Annonsen er publisert i etterkant av dokumentaren.

Formuler hovedformålet med annonsen fra Gilde og analyser den sammensatte teksten. Bruk begreper fra retorikken. Legg særlig vekt på grep avsender gjør for å bygge egen etos. Vurder til slutt i hvilken grad teksten som helhet er godt egnet til å oppnå formålet.

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD

 Skriv ut

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevers bruk og forståelse av de retoriske begrepene

Referansenummer

647529

Registrert

01.08.2020 av Mina Lippestad Gjestvang - minalgj@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Henriette Hogga Siljan , h.h.siljan@ils.uio.no, tlf: 91395615

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mina Lippestad Gjestvang, mina.gjestvang@hotmail.no, tlf: 90566819

Prosjektperiode

17.08.2020 - 15.06.2021

Status

03.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

03.09.2020 - 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 03.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.