

Norsklæreres undervisningspraksis i retorikk

Frida Rasmussen



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2022

Sammendrag

Da Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) ble innført var det to kompetansemål som omtalte retorikk spesifikt. Elevene på Vg3 skulle kunne «bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangere» skriftlig. I tillegg skulle de «analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Siden da har retorikken fått en større plass i læreplanen og blitt en fast oppgave på skriftlig eksamen i norsk. Det har vært skrevet ulik forskning om retorikk i skolen, men lite empirisk forskning som undersøker hva lærerne faktisk gjør i klasserommet. Derfor valgte jeg problemstillingen: *Hvordan underviser et utvalg norsklærere i retorikk på videregående skole?*

Hovedteorien er basert på David Flemings (1998) teori om hvordan en burde undervise i og bruke retorikk. Hvis retorikken skal benyttes optimalt, bør man gjenopplive den paideutiske retorikken i retoriikkundervisningen, med fokus på Flemings *art-practice-inquiry*-triade. Det er gjort lite empirisk forskning om hva lærerne gjør i praksis, og refleksjonene lærerne har knyttet til egen undervisning. Basert på den empiriske forskningen som er gjort om retorikk i skolen, har vi kunnskaper om hvordan retorikk blir fremstilt i læreplanen og lærebøkene, at noen lærere har utfordringer med de retoriske begrepene og trenger kompetanseøkning, og at elevene sliter med å nyttiggjøre seg av de retoriske begrepene både muntlig og skriftlig.

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med elleve lærere på fire ulike skoler. Analyser av de transkriberte intervjuene viser at lærerne i stor grad benytter reklamer og taler i retoriikkundervisningen. Tekstene lærerne bruker er særlig taler og reklamer, men også kronikker, debatter, og artikler. Muntlige oppgaver viser seg å ofte være produktive, mens skriftlige oppgaver i stor grad er analyser. I tillegg til dette viser det seg å være en tydelig progresjon fra muntlig produksjon til skriftlig analyse fra Vg1 til Vg3. Denne progresjonen viser at *practice* og *inquiry* er tydelig adskilt. Datamaterialet viser at lærerne ser på retorikken som et verktøy for elevene, og at LK20 åpner opp for større grad av frihet, ifølge lærerne i utvalget.

Forord

Høsten 2017 satte jeg mine bein på Blindern for første gang. Da hadde jeg fått studieplass på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Det er fortsatt litt merkelig å tenke på at dette nå er fem år siden. Retorikk har alltid vært et emne som har engasjert meg, også før jeg begynte på UiO, mye på grunn av min interesse for politikk. Blindern og Lektorprogrammet har gitt meg mange muligheter, erfaringer og minner som jeg alltid kommer til å ta vare på, og som jeg er evig takknemlig for å ha fått.

Først og fremst ønsker jeg å rekke en enorm takk til veilederen min, Jonas Bakken. Tusen takk for oppmuntrende, konstruktiv og tydelig veiledning. Om jeg skulle jeg gjort dette alene hadde det ikke blitt noen masteroppgave. Veiledningen har vært uvurderlig, og jeg setter utrolig pris på de samtalene vi har hatt, både om oppgaven min og vårt engasjement for lærerutdanning. Jeg ønsker også å rette en stor takk til informantene mine for at dere bidro til oppgaven min. Jeg hadde ikke kunnet skrive denne oppgaven uten deres deltakelse, tusen takk.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til Realistforeningen ved UiO, vennene mine og familien min. Dere har støttet meg, sparket meg i gang, og hjulpet meg hele veien. Jeg hadde ikke fullført lektorprogrammet uten dere. Mamma og pappa, jeg hadde ikke skrevet denne masteroppgaven uten deres støtte underveis. Tusen takk Målfrid, for veiledningen jeg har fått av deg gjennom hele studieløpet. Takk for at dere har hjulpet meg gjennom alle følelsene denne oppgaven har skapt, og hjulpet meg med å finne fokus.

Frida Rasmussen
Blindern, 2022

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	- 1 -
1.1 Bakgrunn og norskdidaktisk relevans	- 1 -
1.2 Problemstilling og Forsknings spørsmål	- 2 -
2. Teori	- 4 -
2.1. Hva kan retorisk utdanning være?.....	- 4 -
2.2 Retorikk i læreplanene	- 5 -
2.3 Hvordan norskdidaktikere har forstått at retorikken i norskfaget skal være	- 6 -
2.3.1 Hva er gjort og skrevet før 2006?	- 6 -
2.3.2 Retorikk i skolen	- 8 -
2.3.3 Mulige retoriske innfallsvinkler til sakprosa	- 9 -
2.4 Hva vet vi om hvordan retorikkundervisningen har blitt i Norge?	- 10 -
2.4.1 Hvilken retorikkundervisning legger læreplanen opp til?	- 10 -
2.4.2 Fremstilling av retorikk i lærebøkene på videregående.....	- 11 -
2.4.3 Læreres utfordringer med retorikkbegrepene og manglende kompetanse	- 12 -
2.4.3 Elevers utfordring med å nyttiggjøre seg av de retoriske begrepene	- 13 -
3. Metode	- 16 -
3.1 Kvalitativ metode	- 16 -
3.2 Utvalget	- 16 -
3.3 Intervju	- 18 -
3.4 Analysemetode	- 19 -
3.5 Forskningsetikk, validitet og reliabilitet.....	- 20 -
3.5.1 Forskningsetikk og forskerrollen	- 20 -
3.5.2 Validitet	- 22 -
3.5.3 Reliabilitet	- 23 -
4. Analysekapittelet	- 24 -
4.1 Hvilke tekster bruker lærerne og hvorfor?	- 24 -

4.1.1	<i>Sammensatte tekster</i>	24
4.1.2	<i>Taler</i>	25
4.1.3	<i>Andre tekster lærerne bruker</i>	26
4.1.4	<i>Retorisk kvalitet på tekstene</i>	27
4.1.5	<i>Aktualitet</i>	28
4.2	Hvilke oppgaver gir lærerne til elevene?	28
4.2.1	<i>Produksjon er muntlig, og analyse er skriftlig</i>	28
4.2.2	<i>Progresjon fra produksjon til analyse</i>	30
4.3.3	<i>Kort svar og lang svar</i>	31
4.2.4	<i>Tverrfaglig arbeid</i>	32
4.3	Hva anser lærerne som formålet med retorikkundervisningen	34
4.3.1	<i>Retorikk som verktøy</i>	34
4.3.2	<i>Kritisk lesing</i>	35
4.3.4	<i>Refleksjoner rundt bruk av retorikk utenfor skolen</i>	36
4.4	Hvordan har fagfornyelsen påvirket lærernes undervisning?	37
4.5	Hva gjøres på yrkesfag sammenlignet med studiespesialiserende?	39
4.5.1	<i>Hvilke tekster bruker disse lærerne på yrkesfag?</i>	39
4.5.2	<i>Hvilke oppgaver får elevene?</i>	40
4.5.3	<i>Hvilket formål har retorikkundervisningen for yrkesfag?</i>	42
4.5.4	<i>Hva har fagfornyelsen endret på yrkesfag?</i>	42
5.	Diskusjon og avsluttende refleksjoner	44
5.1	Hvilke tekster bruker lærerne og hvorfor?	44
5.2	Hvilke oppgaver får elevene?	46
5.3	Hva anser lærerne som formålet med retorikkundervisningen?	49
5.4	Hvordan har fagfornyelsen påvirket lærernes retorikkundervisning?	50
5.5.	Hva gjøres på yrkesfag sammenlignet med studiespesialiserende?	51
5.6	Konklusjon	53
5.8	Didaktiske implikasjoner	54
5.7	Videre forskning	56

Litteratur - 58 -

Vedlegg - 60 -

1. Innledning

Retorikk er et akademisk fagfelt som studerer overtalende språk (Bakken, 2020, s. 11). I skolen har retorikk to primære bruksområder: Det er et verktøy for analyse, refleksjon og tolkning, og et kommunikasjonsverktøy i diskusjoner og presentasjoner (Bakken, 2020, s. 11–12). Overtalende språk er en stor del av menneskelig samhandling. Fra vi er små, lærer vi oss å kommunisere med verden rundt oss, først med lyder, og deretter med ord. Som barn prøver vi kanskje å overbevise foreldrene våre om å få det vi selv ønsker til middag. Som tenåringer forsøker vi å overtale foreldrene våre om å la oss gjøre det vi ønsker. Som voksne forsøker vi å overtale arbeidsgivere om hvorfor akkurat du skal ansettes i den stillingen de utlyser. Retorikk er noe vi bruker før vi helt vet hva det innebærer. Når skolen deretter tar opp retorikk som tema får vi et metaspråk om det vi allerede har gjort hittil. Kanskje får elevene også kunnskaper som forbedrer deres kommunikasjonskompetanse senere i livet.

1.1 Bakgrunn og norskdidaktisk relevans

Årsaken til valg av tema skyldes min interesse for retorikkfaget. Jeg har tidligere i løpet av lektorprogrammet på UiO fordypet meg i retorikk og var nysgjerrig på hvordan lærerne gjennomførte undervisningen i praksis. Dette var et spørsmål jeg opplevde ikke var besvart av eksisterende empirisk forskning og derfor noe jeg ønsket å undersøke. I dypdykket i retorikkdiraktikk fant jeg fort ut av den empiriske forskningen stort sett tok for seg retorikk som metaspråk i muntlig arbeid, retorikk som vurderingsgrunnlag eller elevenes bruk av retoriske begreper i analyser eller presentasjoner. Med funnene i disse forskningsprosjektene, og de didaktiske implikasjonene de trakk fram, ble jeg nysgjerrig på hva som faktisk foregikk i klasserommet. På grunn av rammene for tidsbruk og størrelsen på prosjektet valgte jeg derfor å benytte meg av kvalitative semistrukturerte gruppeintervjuer som metode.

Retorikken kom for alvor inn i norskundervisningen etter Kunnskapsløftet i 2006 (LK06). Da skulle elevene analysere og vurdere argumentasjon skriftlig og i sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2006). Siden da har retorikken fått større plass i læreplanene, med revideringen i 2013 og en tydeliggjøring av praksis i fagfornyelsen (LK20). Nå er retorikken eksplisitt nevnt på alle trinn fra 10. trinn til og med Vg3. Ved å stille spørsmålet om hvordan undervisningen i retorikk gjennomføres på videregående i praksis, var intensjonen at noen kanskje ville plukke opp tråden senere og fortsette å stille disse spørsmålene i en større skala. Dypdykket i dette utvalget vil være et utgangspunkt for noe jeg selv opplever ikke er særlig

undersøkt eller kartlagt. Ved å kartlegge undervisningspraksisen i retorikk kan en også se om den kan utvikles.

Retorikk er direkte relevant for eksamen i Norge, i tillegg til å være eksplisitt nevnt i læreplanen. Men muntlig og skriftlig kommunikasjonskompetanse er også noe som er viktig i alle fag, ikke bare norsk. Når elevene mestrer å formulere seg muntlig og skriftlig, har de et godt grunnlag i de fleste fag, men også et godt utgangspunkt for livet utenfor skolen. Dette er en kompetanse de kan oppnå gjennom kunnskap om, og bruk av, retorisk teori. Som tidligere empirisk forskning har konkludert med, er det behov for å bruke de retoriske begrepene mer eksplisitt i undervisningen. For å undersøke om dette er tilfellet, og eventuelt hvordan, er det viktig at noen spør om lærernes oppfattelse av deres retorikkundervisning. Lærerne i utvalget har i løpet av intervjuene uttrykt at de var positive til at de hadde deltatt. Dette var fordi spørsmålene ba dem reflektere over deres egen undervisningspraksis, og se hva de eventuelt kan gjøre mer av eller være tydeligere på, med elevene. Jeg opplever derfor at denne oppgaven kanskje kan være til inspirasjon for å reflektere over egen undervisningspraksis og kanskje prøve noe nytt. Eventuelt kan det være en kilde til inspirasjon i hvilke oppgaver andre lærere kan teste ut selv.

1.2 Problemstilling og Forskningsspørsmål

Problemstillingen denne masteroppgaven skal forsøke å besvare er: *Hvordan underviser et utvalg norsklærere i retorikk på videregående skole?* Hensikten med problemstillingen er å fordype seg i et mindre utvalgs undervisningspraksis. For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg benyttet meg av kvalitative, semistrukturerte gruppeintervjuer av lærere som underviser i norsk på videregående. Utvalget består av totalt elleve lærere på fire ulike skoler. Problemstillingen er videre konkretisert med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke tekster bruker lærerne og hvorfor?
2. Hvilke oppgaver gir lærerne til elevene?
3. Hva anser lærerne som formålet med retorikkundervisningen?
4. Hvordan har fagfornyelsen påvirket lærernes undervisning?
5. Hva gjøres på yrkesfag sammenlignet med studiespesialiserende?

Datamaterialet for denne oppgaven blir nærmere gjennomgått i kapittel 3 om metode. Årsaken til at de første forskningsspørsmålene fokuserer på tekster og oppgaver, er fordi undervisningen gjerne er rettet mot de tekstene elevene skal lese, oppgavene de skal løse og til slutt det elevene møter på eksamen. Spørsmål tre ser nærmere på hva lærerne selv mente var formålet med retorikkundervisningen. Hensikten var å se om målet alene var eksamen eller om de også trakk inn deltakelse i demokratiet og orientering i tekstlandskapet rundt seg. Spørsmål fire var inspirert av fagfornyelsen (LK20) og det faktum at retorikk nå er eksplisitt nevnt på Vg2. Hensikten var å undersøke om det kom til å påvirke deres undervisningspraksis eller hadde påvirket den allerede. Spørsmål fem er inspirert av kravet om å yrkesrette fellesfagene på yrkesfag, og at kompetansemålene for yrkesfag i LK20 nå er skilt ut fra kompetansemålene til studiespesialiserende på Vg1. Hensikten var å se hva som var forskjellen, og hvordan undervisningspraksisene kanskje kan lære av hverandre.

2. Teori

I kjølvannet av innføringen av retorikk har det vært ulike teoretiske publikasjoner om hvordan retoriikkundervisningen bør være, og hvilke muligheter som finnes. Det er imidlertid lite empirisk forskning som er direkte relevant for problemstillingen: *Hvordan underviser et utvalg norsklærere i retorikk på videregående skole?* Men gjennom forskning og artikler som tar for seg retoriikkdidaktiske problemstillinger, er aspekter ved artiklene likevel relevante. I dette kapittelet vil jeg gjennomgå teorien som danner grunnlaget for analysen av datamaterialet, og hvordan jeg vil besvare problemstillingen senere i oppgaven. I tillegg vil jeg gjennomgå hvordan retorikken har vært fremstilt i læreplanen siden 2006, hvordan retoriikkdidaktikere har forstått faget hittil, og hvilke fire hovedfunn som går igjen i den empiriske forskningen som er gjort så langt.

2.1. Hva kan retorisk utdanning være?

I artikkelen «Rhetoric as a course of study» (1998) presenterer David Fleming tre forestillinger om hva retorikk er. Disse tre forestillingene er antropologisk retorikk, teknologisk retorikk og paideutisk retorikk. Antropologisk retorikk er det som i dag studeres og undervises i på universiteter og høyskoler. Det er et fag som beskriver menneskets naturlige overtalende kommunikasjon og ser på det som en grunnleggende egenskap ved menneskets natur. «In sum, anthropological rhetoric is a universal, primary, and constitutive force, deeply embedded in the human condition» (s. 176). Antropologisk retorikk er først og fremst et teoretisk og analytisk fag. Teknologisk retorikk beskrives gjerne som «'the art or science of persuasion'» (s. 176). I praksis betyr dette kunnskap om hvordan man best overbeviser andre og er et mer praktisk fag. Teknologisk retorikk er den retorikken som søker å forsterke og kontrollere det allerede naturlig overtalende språket mennesket har (s. 176). Denne typen retorikk brukes til å undervise advokater, politikere eller informasjonsarbeidere o.l. i overtalende språkbruk, og er ikke like knyttet til det teoretiske aspektet bak retorikken. Til slutt er paideutisk retorikk den retoriikkundervisningen som forekom i antikken. I denne forestillingen er retorikken et bredt og omfattende dannelsesfag som har som mål å utdanne demokratiske medborgere (s. 180).

Fleming (1998) påstår at hvis retorikken skal inn i utdannelsen, er det den paideutiske retorikken vi må gjenopplive. Fleming definerer da en triade bestående av de tre komponentene *art*, *practice* og *inquiry*. *Art* omfatter kunnskapen om den retoriske teorien

som studentene trenger for å kunne bruke retorikken riktig (s. 183). *Practice* omhandler praktiseringen av den teorien de har lært, og trening i å bruke den riktig i den retoriske situasjonen de står i (s. 183). *Inquiry* handler om retorisk analyse og kritisk lesing (s. 184). Sammen skal denne triaden nå målet om å skape deltakende og reflekterte demokratiske medborgere. Det å lære seg å bruke den retorikken riktig er, ifølge Fleming, en total læringsprosess ment til å vare hele livet og skape *karakter* (s. 178–179). Karakter er en oversettelse av retorikklæreren Marcus Fabius Quintilianus' begrep «*facilitas*», som betyr kapasiteten til å formulere passende og effektivt språk i hvilken som helst situasjon (s. 179).

Det er paideutisk retorikk og triaden *art*, *practice* og *inquiry* som er det teoretiske rammeverket for denne oppgaven og analysen. En kan ikke benytte seg av *practice* eller *inquiry* uten å ha teoretisk kunnskap om det man gjør, da blir det ikke helhetlig eller effektivt. Det handler om produksjon og resepsjon med utgangspunkt i teoretisk kunnskap. Med undervisning i retorikk etter antikkens metoder som ideal vil derfor denne oppgaven analysere hvilken forestilling av retorikk som er mest fremtredende i datamaterialet og utvalget til denne oppgaven. Læreplanene har samme mål som retorikkundervisningen i antikken, det er å danne selvstendige, kritiske og deltakende demokratiske borgere (Hogarth et al., 2021).

2.2 Retorikk i læreplanene

Retorikk som emne ble innført allerede i Reform 97 (L97) på 9. trinn under overskriften «Kunnskap om språk og kultur». Da skulle elevene på 9. trinn «lese nokre dømme på talar av nordmenn og utlendingar (...) drøfte bruk av verkemiddel og lære noko om retorikk» (Veiteberg, 1996, s. 128). Siden L97 har utviklingen gått fra at elevene skal lære «noe» om retorikk til at elevene nå skal skrive retoriske analyser og tolkninger av sakprosaetekster i LK20 på Vg3. I Kunnskapsløftet 2006 (LK06) skulle elevene på Vg3 analysere og vurdere argumentasjon og påvirkning i sammensatte tekster fra aviser, TV og Internett, kort oppsummert; taler og reklamer, skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Da norskplanen i LK06 ble revidert i 2013, ble kompetansemålet på Vg3 endret noe, og kunnskap om og bruk av retorikken ble innført på Vg1. I tillegg ble fokuset på sammensatte tekster fjernet og erstattet med sakprosa. Nå skulle elevene på 10. trinn ha kjennskap til appellformene, mens elevene på Vg1 skulle kunne bruke appellformene i muntlige presentasjoner. På Vg3 skulle elevene kunne bruke retoriske ferdigheter til å produsere og

fremføre sammensatte tekster, skrive retoriske analyser og bruke begrepsapparatet fra retorikken til å vurdere og analysere sakprosaetekster (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Med dagens læreplan, LK20, skal elevene på 10. trinn gjenkjenne og bruke de retoriske appellformene, elevene på Vg2 skal gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosaetekster, og bruke de retoriske appellformene i diskusjoner, mens elevene på Vg3 skal kunne skrive retoriske analyser og tolkninger av sakprosaetekster (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si at retorikken i norskundervisningen har gått fra å analysere og vurdere til nå å handle om praktisk bruk og analyse. Retorikk i læreplanen i norsk har også blitt utvidet fra å være et kompetansemål for Vg3-elevene, til nå å være nevnt på alle trinn fra og med 10. trinn. En tydelig overgang er også at kompetansemålene har gått bort fra at elevene skal «vurdere»; nå skal de «tolke» i tillegg til å bruke det muntlig. Kompetansemålet understreker med denne endringen at meningen i sakprosaetekster ikke er gitt, men må tolkes (Bakken, 2020, s. 113-114).

2.3 Hvordan norskdidaktikere har forstått at retorikken i norskfaget skal være

Fagfornyelsen forsterket den metodefriheten som ble innført med LK06. LK20 har ingen beskrivelse av hvordan lærerne skal undervise, kun hvilken kompetanse elevene skal utvikle. Derfor er det viktig og interessant å ta med hvordan retorikdidaktikere gjennom tidene har tolket læreplanene og teoriene om hvordan undervisningen skal gjennomføres. Det inkluderer også de refleksjonene som er gjort og artiklene som er skrevet før retorikken for alvor fikk plass i læreplanen. Det interessante er at artiklene og forskningsprosjektene om retorikundervisning før 2006 omhandlet muntlig bruk av retorikk, mens LK06 vektla skriftlig analyse. Dette understrekes av masteroppgavene som nevnes under, da mange av disse har fokus på muntlig bruk av retorikk, mens andre har fokus på elevenes forståelse av begrepene i skriftlige oppgaver.

2.3.1 Hva er gjort og skrevet før 2006?

Muntlige ferdigheter som kompetanse ble tydelig styrket under innføringen av Reform 97. Da skulle ikke lærerne bare legge til rette for muntlige aktiviteter, men aktivt undervise i muntlig og gi elevene konkret veiledning. Muntlig skulle sidestilles med lese- og skriveferdigheter på alle trinn (Hertzberg, 2003, s. 137). Men for å få til dette krevde det en kompetanseheving på

muntlighet hos de ferdigutdannede norsklærerne og i selve lærerutdanningen. Hertzberg (2003) skriver følgende om dette: «Det at lærerne føler seg dårlig rustet i arbeidet med muntlig norsk, avspeiler i sin tur svakheter ved det norske utdanningssystemet i sin alminnelighet» (s. 167). Hun foreslår to åpenbare kilder som faglig forankring i kompetanseutviklingen lærerne har bruk for: retorikken og dramapedagogikken (s. 169). Hun påstår at retorikken er et godt verktøy for å jobbe med hvordan en tale bygges opp, og for å utvikle vurderingskriterier i muntlig. Dramapedagogikken kan bidra med øvelser for å bryte ned taleangst og kreative ytringsformer med ulike typer aktiviteter. For å kunne benytte seg ordentlig av muntlige oppgaver som fremmer refleksjon og læring hevder Penne og Hertzberg (2015) at det trengs et metaspråk som retorikken kan bidra til å utvikle, og dermed øke elevenes språklige bevissthet. Med denne påstanden bekrefter de at for at elevene skal kunne gjennomføre gode muntlige fremføringer (*practice*), er det nødvendig med teoretisk kunnskap (*art*). Her presenterer de retorikk som en talestrategi (*practice*) fremfor en analysestrategi (*inquiry*) med fokus på begrepene ethos, logos, pathos og kairos (s. 70). Et krav som skjerper denne språkbevisstheten og øker behovet for et metaspråk, er tidsbegrensningen på muntlige fremføringer. Da må elevene sette seg inn i stoffet, internalisere det og velge de momentene som er verdt å formidle (s. 69). For å presentere dette fagstoffet foreslår Penne og Hertzberg to råd fra retorisk teori: presentere motsetningene i stoffet og benytte seg av tre-avsnittsmetoden (s. 74).

Penne (1999) skriver om 8. klassingen «Nadia» sin prosess frem mot en fremføring på ungdomsskolen. Helhetlig gir denne artikkelen en oversikt over hvilket resultat man kan få av å kombinere hele den retoriske arbeidsprosessen i en fremføringsoppgave og knytte *art*, *practice* og *inquiry* sammen. Dette er en fremføringssituasjon med karakter hvor elevene jobber i grupper basert på hvem som har samme tema, altså *practice*. Det er i Nadias arbeids- og refleksjonsprosess at *inquiry* kommer frem. Hun arbeider godt med kildene for å internalisere språket til sitt eget og for å styrke sin ethos. Denne prosessen vil jeg beskrive som en form for *inquiry* nettopp fordi hun fordyper seg i fagstoffet. Klassen har sammen blitt enige om fire kriterier for hva en god fremføring er: «En må høre det som sies», «En må forstå det som sies», «En må lære noe nytt» og «En må ikke kjede seg» (s. 89). Kriteriene som elevene kom frem til samstemte «overraskende» med de kriteriene læreren hadde til elevene (s. 89). Disse kriteriene er andre ord for å forklare betydningen av appellene ethos, logos og pathos. Dette samsvarer altså med noe av den retoriske teorien elevene må kunne for å gjennomføre en god fremføring, altså *art*. Vanligvis skal resultatene av slike prosjektarbeid

leveres skriftlig, men i dette tilfellet skal det fremføres muntlig uten skriftlig innlevering. I denne situasjonen vil ikke elevene få karakter basert på «flid, innsamling og avskrift», men om «det de klarer å formidle muntlig av det de har lært» (s. 87). Dette flytter fokuset fra reproduksjon av skriftlig tekst til muntlig formidling av kompetanse. Penne skriver at de elevene som vet at de skal fremføre resultatet uten å levere en skriftlig prosjektrapport starter en helt annen arbeidsprosess enn de som skal fremføre en prosjektrapport de har skrevet (s. 88).

Gjennom hele forberedelsesprosessen til Nadia knytter Penne de ulike loggene og observasjonene til appellformene (*art*). Indirekte kan disse også knyttes til de fem arbeidsfasene, men dette gjør ikke Penne (1999) selv. Resultatet av fremføringen kombinert med Nadias egne logger viser at et fokus på arbeidsfasene, refleksjon over egen språkbruk og at god støtte gir gode resultater for elevene og viser tydelig utvikling (*practice* og *inquiry*). Konklusjonen til Penne legger riktig nok opp til et likhetstrekk ved at det å jobbe med språk muntlig også gir uttelling skriftlig (ss, 87—88, 103). På dette tidspunktet sa ikke læreplanen (L97) direkte at elevene skulle jobbe muntlig med retorikk, og at de ikke skulle lære «noko» om retorikk før 9. trinn (s. 128). I tillegg tar lærerne opp arbeidet med balansegangen mellom skriftlig og muntlig arbeid med retorikk som noe problematisk, ettersom eksamensoppgavene ofte legger opp til at elevene skal skrive retorisk analyse. Derfor er Penne sin artikkel et viktig bidrag i arbeidet med å påpeke at arbeid med muntlig også gagnar elevenes skriftlige ferdigheter, og motsatt.

2.3.2 Retorikk i skolen

Retorikk i skolen (2020) er en todelt bok hvor del 1 er en teoretisk innføring i retorikk og retorikkens historie, og del 2 er en didaktisk del. Bakken skriver selv at formålet med denne boken er «å gi lærere den faglige og fagdidaktiske kunnskapen de trenger for å undervise i retorikk i henhold til kompetansemålene i læreplanen og for å kunne ta i bruk retorikk i arbeidet med å utvikle og vurdere elevens muntlige og skriftlige ferdigheter» (s. 12). Den teoretiske delen gjennomgår retorikkens fem arbeidsfaser og hver av appellformene, kort om retorikkens historie, den retoriske situasjonen og sjanger. Den didaktiske delen av boken er en gjennomgang av retorisk analyse, retorikkens pedagogikk og muntlige ferdigheter. Dette er 3. utgave av boken og har dermed gjennomgått endringer som er i tråd med læreplanen fra 2020 (LK20).

Del 1 av boken legger stor vekt på *art*, altså den teoretiske kunnskapen om retorikk. Gjennomgangen av det viktigste teoretiske grunnlaget og Bakkens uttrykte formål med boken understreker også Flemings argument om at *art* må være til stede i undervisningen for å kunne gjennomføre *practice* eller *inquiry*. Hvert moment i retorikkteorien blir utdypet av eksempler som kan brukes i skolesammenheng. Del 2 av boken legger vekt på både *practice* og *inquiry*. *Practice* blir understreket gjennom kapitlene om progymnasmata, sjangerundervisning og retorikkundervisningens kanon. *Inquiry* blir understreket i gjennomgangen av eksempler på ulike analyser elevene kan gjennomføre, framgangsmåter og eksempler. I bokens kapittel om retorisk analyse og tolkning kommer Bakken med noen framgangsmåter, eksempler og forklaringer som passer i kategorien *inquiry*. Bakken gir også et konkret eksempel på en oppgave hvor elevene må forholde seg til en konkret retorisk sjanger, men åpner for kreativitet innenfor sjangernormene som elevene kan utnytte seg av. På grunn av strenge sjanger- og formkrav kan retorikken legge en demper på kreativiteten, ved å åpne for kreativitet innenfor normene kan det skape uttrykks glede hos elevene. Dette er eksempler på elevens mulighet for skriftlig *practice* i retorikkundervisningen og hvordan læreren kan legge til rette for det.

2.3.3 En mulig retorisk innfallsvinkel til sakprosa

Retorikk har i all hovedsak handlet om sakprosaanalyse, og arbeidet med sakprosaetekst har primært blitt gjort med et retorisk utgangspunkt. Læreplanen fra 2006 la ikke føringer for hvilke sjangre eller medier elevene skulle analysere, men sakprosaetekster, nærmere bestemt reklamer, kronikker og debattinnlegg, ble de foretrukne analyseobjektene i norsklærebøkene og eksamensoppgaver. (Bakken, 2020, s. 113). Derfor er det relevant å ta inn et eksempel på didaktisk litteratur om bruk av sakprosa.

Tønnesson (2010) skriver om hvordan man kan tilnærme seg sakprosa sjangeren mer kreativt, spesielt til Landsorganisasjonen for Norskundervisning sin kanon. Artikkelen er skrevet mellom Kunnskapsløftet fra 2006 og revideringen av Kunnskapsløftet i 2013, så kompetansemålet om retorisk analyse gjelder fremdeles sammensatte tekster. Tønnesson argumenterer for at det ligger mye retorikk i formatet «rettssak» (s. 211). Det stemmer overens med retorikkundervisningen fra gamle Hellas og Roma hvor de som gjennomgikk retorskolen, skulle bli politikere eller advokater. Rettsaken har klare rammer og krever at

elevene blir kjent med tekstene som skal opp for retten. I dette arbeidet skal både aktor, dommer og forsvarer vurdere den språklig-retoriske strategien i teksten. Han presenterer metoden som både individuell og kollektiv, og skriftlig og muntlig (s. 224). Denne måten å gjennomføre *practice* og *inquiry* på er en kreativ måte for elevene å jobbe med tekster, både med sakprosa og skjønnlitteratur, spesielt om læreren velger tekster som engasjerer elevene i utgangspunktet. Metoden Tønnesson presenterer, og rollene elevene skal inneha for å gjennomføre denne måten å analysere på, er slik at det kan gjennomføres etter gjennomlesning av denne artikkelen. Det denne artikkelen poengterer er derimot vurderingsaspektet som fortsatt var gjeldende i 2006 og 2013. Om denne metoden skal brukes i dag vil tolkningen fra partene settes i større fokus og juryens beslutning være en stor del av det analyserende arbeidet, da de skal tolke det som kommer frem av bevismaterialet. Metoden legger også opp til ulik tolkning av tekster og kan gi større rom for fokus på den retoriske situasjonen tekstene er skrevet i og «tekst i kontekst»-elementet som er viktig i norskfaget.

2.4 Hva vet vi om hvordan retorikkundervisningen har blitt i Norge?

Som nevnt er det skrevet en del om hvordan det *bør* undervises i retorikk, og hva som *bør* være med i retorikkundervisningen. Det finnes noen empiriske studier, primært masteroppgaver, som har undersøkt hvordan elever og lærere forstår og bruker de retoriske begrepene, men lite om hvordan det faktisk undervises i retorikk. Basert på noen av de empiriske studiene som er gjort, kan vi trekke ut fire hovedfunn vi nå vet om retorikkundervisning i klasserommene så langt: Den norske læreplanen er orientert mot *art* og *inquiry*, tre av lærebøkene presenterer retorikk som et godt verktøy muntlig, men etisk problematisk å bruke i media, lærere sliter med å gripe om retorikkbegrepene og har for lite kompetanse på området, og elevene sliter med å nyttiggjøre seg av retorikkbegrepene i praksis. Det vil si at skolen, basert på disse funnene, har utfordringer med både *art*, *practice* og *inquiry* på ulike nivåer.

2.4.1 Hvilken retorikkundervisning legger læreplanen opp til?

Hogarth, Matthiesen og Bakkens (2021) sammenlignende analyse av læreplanene i Norge, Sverige og Danmark basert på David Flemings *art – practice – inquiry*-triade konkluderer med at den norske og danske læreplanen i nordisk sammenheng er orientert mot *art* og *inquiry*, til forskjell fra den svenske som er *practice*-orientert. Dette gjør at Sverige sin retorikkundervisning er mer teknologisk tilnærmet, mens den danske og norske retorikkundervisningen er mer tilnærmet den antropologiske retorikken. Et eksempel på

hvordan *practice*-orienteringen til retoriikkundervisning i Sverige kan utspille seg finner vi i Jers (2011) sin artikkel om hvordan man kan bygge opp elevenes ethos i muntlige fremføring ved hjelp av de fem arbeidsfasene. Artikkelen viser hvordan *practice* brukes, og hvilke konsekvenser det har for elevene. Den presenterer også en løsning ved å jobbe jevnt med alle arbeidsfasene i retorikken. Resultatene viser at det er stor forskjell på tidsbruken på muntlig arbeid kontra skriftlig arbeid og hvilken arbeidsfase som er i bruk. De viser også at det i hovedsak er *memoria*, *inventio* og *actio* som er i fokus i muntlige øvelser, mens i skriftlige øvelser er det fokus på *elocutio* og *dispositio* (s. 122). Denne artikkelen har lignende funn som Penne (1999) sin artikkel om Nadia, som kom tolv år tidligere. Selv om artikkelen er over ti år gammel, vil jeg argumentere for at denne undervisningspraksisen fremdeles er gjeldende på bakgrunn av Hogarth et al. sin læreplananalyse.

Hogarth, Matthiesen og Bakkens artikkel forklarer forskjellene mellom de ulike læreplanene og gjør det med utgangspunkt i de typene læreplaner landene har. Norge har en kompetansebasert læreplan uten metodeføringer, dermed er det ikke noe sted *practice* kan beskrives i læreplanen. L97 hadde metodeføringer i læreplanen, men det gikk vi i stor grad bort fra med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Det hang noe metodeføring igjen i læreplanen i LK06 (2013) med fordypningsoppgaven og skriving etter modelltekst, men dette ble tatt bort i LK20. Det gjør at gjennomføring av *practice* blir opp til lærerne.

2.4.2 Fremstilling av retorikk i lærebøkene på videregående.

En analyse av lærebøkene i norsk på videregående viser at det foreligger noen interne motsetninger i hvordan de fremstiller retorikk. Bakken (2019) analyserer lærebøkene *Grip Teksten*, *Panorama*, *Intertekst* og *Moment* og hvordan de presenterer retorikk for elevene. Oppsummert er de mest fremtredende funnene i analysen at retorikk er fremstilt som en metode for kritisk tekstanalyse, hovedsakelig av reklamer, og at formålet med retorisk analyse er å avsløre og kritisere bruken av emosjonelle appeller og andre former for språklig påvirkning (s. 93). Kapitlene om praktisk muntlig retorikk har et positivt syn på retorikk. Muntlig retorikk fremstilles som et verktøy som kan hjelpe elevene med å bli bedre på å kommunisere. Forfatterne referer eksplisitt til klassisk retorikk og gir elevene eksempler på hvordan de kan benytte appellformene ethos, logos og pathos (s. 97). Tre av lærebøkene beskriver derimot bruken av retorikk som noe etisk problematisk. Dette forklarer Bakken at henger igjen fra språkbruksanalysen (s. 98). Lærebøkene presenterer derfor en intern dikotomi

hvor det er ønskelig at elevene benytter retorisk teori i egne presentasjoner og diskusjoner, men at de skal forholde seg kritiske til bruk av retorisk teori og språklig påvirkning i media.

2.4.3 Læreres utfordringer med retorikkbegrepene og manglende kompetanse

Empirisk forskning viser at lærere sliter med å gripe om retorikkbegrepene, har for lite kompetanse på området og prioriterer andre arbeidsoppgaver. I Lervaag (2010) sin undersøkelse av hvordan retorikkundervisning kan bidra til økt muntlig kompetanse skal elevene gjennomføre en fremføring om skjønnlitteratur. Hun opplever at det oppstår en konflikt mellom det metaspråklige fokuset og det faglige innholdet i oppgaven, og at dette går på bekostning av den retoriske veiledningen av elevene underveis i arbeidet (s. 82). Det vil si at det metaspråklige og det faglige aspektet ikke blir sett på som noe forent hos læreren hun følger. Lervaag påstår at dette igjen kan ha påvirket elevenes forståelse og bruk av retorikk slik hun hadde forventet (s. 82). Dette er utfordringer som også Kjønnrød (2016) og Brostigen (2016) finner i sine undersøkelser av hvilke muligheter og utfordringer som oppstår når lærerne skal bruke retorisk teori som vurderingsgrunnlag i vurdering av muntlig. Ulikhetene mellom Kjønnrød og Brostigen er at Kjønnrøds utvalg består av lærere på videregående og at de får lage egne vurderingsskjemaer, mens Brostigen utvalg består av lærere på ungdomsskolen og at hun lager et eget skjema som lærerne skal bruke. Elevene i Kjønnrød sin studie skulle fremføre sine fordypningsoppgaver og gjennomføre en paneldebatt om skjønnlitteraturens rolle, mens elevene i Brostigen sin studie skulle dramatisere et eventyr foran klassen og presentere et tverrfaglig prosjekt om bærekraftig utvikling.

Kjønnrød finner at lærernes undervisning i retorikk i større grad er styrt av eksamensoppgavene fremfor læreplanen, og at lærerne finner det utfordrende å knytte bevismidlene til konkrete kriterier (s. 75). Resultatet i Brostigen sin undersøkelse var ikke annerledes da lærerne uttrykte utfordringer med å benytte seg av vurderingsskjemaet i vurderingssituasjonen, blant annet fordi de fant det utfordrende å skulle vurdere både form og innhold samtidig (s. 86). I verken Kjønnrøds eller Brostigen sin undersøkelse er bruk av vurderingsskjema basert på retorisk teori en suksess, i motsetning til Hertzberg (2003) sin påstand om at retorikk er et godt verktøy for å utvikle vurderingskriterier muntlig. En forklaring Brostigen og Kjønnrød gir på denne utfordringen er at lærerne mangler den nødvendige kompetansen for faktisk å lykkes med dette (Brostigen, 2016, s. 86; Kjønnrød, 2016, s. 93). Kjønnrød oppsummerer sitt prosjekt med noen konkrete tips til hva lærerne må

være bevisste på hvis de skal bruke retorisk teori aktivt i norskfaget basert på funnene i undersøkelsen hans. Disse tipsene går på at «læreren bør ha god kompetanse innad i det teoretiske fagfeltet», de bør «aktivt bruke retorikk ved alle aktuelle anledninger i norskfaget fra Vg1 til Vg3», og «appellformene bør trekkes inn i veiledningen av elevene i forberedelsesfasen» fremfor som kriterier for vurdering av sluttproduktet (s. 93—94). Å trekke inn retorikkbegrepene i veiledningen fremfor vurderingen er også en konklusjon Lervaag kommer frem til (s. 82). Kjønnrøds oppsummeringen passer også for funnene og utfordringene hos lærerne i Brostogens undersøkelse. Funnene i disse undersøkelsene som er nevnt i dette avsnittet, henger tett sammen med andre empiriske undersøkelser som fokuserer på elevers bruk og forståelse av retorisk teori. Hvis ikke lærerne har tydelige rammer for, og god kompetanse på retorikk, vil dette påvirke elevene.

2.4.3 Elevers utfordring med å nyttiggjøre seg av de retoriske begrepene

Elevene sliter med å nyttiggjøre seg begrepene, ifølge empirisk forskning. For å belyse dette er det brukt ulike metoder. Lervaag (2010) og Lillejord (2013) har fokus på muntlige fremføringer som belyser utfordringer knyttet til *practice*, mens Flotvik (2020) og Gjestvang (2021) ser på hvordan elevene bruker teorien i skriftlig arbeid på videregående skole og belyser utfordringer knyttet til *inquiry*. I Flotvik sin studie får elevene følgende tekster å velge mellom i sine retoriske analyser: en artikkel av Sylvi Listhaug, en kommentar fra Dagbladet av John Olav Egeland, et filmklipp fra filmen «Festen» og en fagtekst av klimaforsker Bjørn H. Samset. Gjestvang analyserer også autentiske elevtekster, men følger ikke opp med intervjuer og bruker flere elevtekster (s. 20). I Gjestvang sin studie analyserer alle elevene i hennes utvalg en reklame fra Gilde på heldagsprøven i norsk. Hovedfunnene i disse undersøkelsene er ganske overlappende, selv om metodene og datamaterialet studentene bruker er forskjellige. Dette styrker reliabiliteten i konklusjonen om at retoriske begreper og benyttelse av dem er noe elever sliter med. Lervaag gjennomførte klasseromsobservasjoner, logginnsamling og kvalitative semi-strukturerte intervjuer av en gruppe elever og læreren deres (s. 22). Lillejord benyttet seg av videoopptak av elevenes fremføringer, egenvurderingsskjemaer fra elevene og en undersøkelse elevene gjennomførte på sin læringsplattform (s. 28) Elevene i Lillejords undersøkelse gjennomførte retorisk analyse av reklame eller film, og skjønnlitterær analyse muntlig. Flotvik samler inn autentiske retoriske analyser skrevet av elevene og følger de opp med semi-strukturerte intervjuer av elevene som skrev dem (s. 31).

Utfordringer knyttet til *practice* – muntlige oppgaver

Undersøkelsene til Lervaag og Lillejord har tre års mellomrom, men begge prosjektene har ganske sammenfallende funn når det gjelder elevenes bruk av retorikk muntlig.

Undersøkelsene er i stor grad preget av *art* og *practice*, hvor elevene først får en teoretisk gjennomgang og deretter skal gjennomføre muntlige fremføringer som skal vurderes. Begge elevgruppene vurderte arbeidet med retorikk på en positiv måte, samtidig som begge elevgruppene slet med å bruke retoriske fagbegreper i framføringer om skjønnlitteratur. Lillejord har ikke intervjuet sine elever, kun tatt utgangspunkt i observasjoner og elevenes egne vurderinger av arbeidet sitt. Dette har ledet til kortfattede og lite konkrete egenvurderinger hvor det er vanskelig for Lillejord å trekke en konklusjon om hvor mye elevene har fått med seg av retorikk (s. 77). Lervaag får på den andre siden konkrete tilbakemeldinger fra både læreren og elevene selv på at elevene klarte å benytte seg av begrepene ethos, logos og pathos med størst vekt på pathos, som de fant mest konkret og lettest å bruke. Derimot har ikke elevene prestert som hun og læreren i undersøkelsen forventet, noe hun begrunner i at elevene ikke fikk nok konkret veiledning i å bruke retorikken (s. 92). Lervaag kunne konkludere med at elevene hadde blitt bevisste sine arbeidsmetoder i arbeid med muntlige fremføringer (s. 71) og i det minste lært noe uavhengig om det nådde de forventningene hun hadde i utgangspunktet (s. 92). Elevene i Lillejords utvalg lærte mest om fremtoning under muntlig (s. 76) i tillegg fant hun ut av at elevene kun forholdt seg til kriteriene elevene fikk i egenvurderingene sine (s. 77). Til slutt konkluderer både Lervaag (s. 94) og Lillejord (s. 103) med at elevene trenger tid og trening for å kunne benytte retorikken som et metaspråk.

Utfordringer knyttet til *inquiry* – skriftlige analyser

Flotvik (2020) og Gjestvang (2021) belyser begge med sine undersøkelser utfordringene elevene har i skriftlige retoriske analyser. Flotvik opplever i likhet med Lervaag at elevene er ganske komfortable med de retoriske bevismidlene ethos, logos og pathos, men er mer usikre på definisjonene og bruken av begrepene kairos og aptum, da de er relativt nye begreper for disse elevene (s. 56). Både Flotvik (s. 56) og Gjestvang (s. 65) ser at elevene i stor grad implisitt bruker den retoriske teorien i tekstene sine ved å unngå å definere begrepene de bruker, og sliter med å aktivt bruke begrepene i analysen. Flotvik oppsummerer sine funn i tre utfordringer og finner to årsaker til hvorfor elevene veksler mellom implisitt og eksplisitt bruk av retorisk teori. De tre utfordringene hun finner, er knyttet til uklare definisjoner av

begrepene, usammenhengende og sprikende opplæring, og tekstenes tematikk (s. 61). De to årsakene til vekslingen virker å være bevisste valg eller usikkerhet hos elevene (s. 63). Disse utfordringene sammenfaller med de didaktiske implikasjonene som Gjestvang trekker frem i sin konklusjon, hvor hun peker på et behov for at det skapes et større skille mellom begrepene, og at undervisningen eksplisitt må gå gjennom hvordan elevene kan benytte begrepene i skriftlig tekstanalyse (s. 66). Gjestvang legger også frem noe som kan være en løsning på elevenes veksling mellom implisitt og eksplisitt bruk ved å utarbeide en ramme for elevene ut over hva som står i læreplanen, tydeliggjøre hva en skriftlig retorisk analyse skal inneholde, og gi elevene noen tydelige rammer for hva elevene skal kunne, og hva sensor ser etter (s. 67). De tydelige rammene vil forhåpentligvis minske ulikhetene i undervisningspraksisen som forekommer nå, ifølge den empiriske forskningen som er gjort.

3. Metode

3.1 Kvalitativ metode

I denne masteroppgaven vil jeg besvare problemstillingen min ved hjelp av kvalitativ metode. Monica Dalen definerer følgende mål for kvalitativ metode: «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (2011, s. 15). Problemstillingen min spør hvordan lærerne gjennomfører sin retorikkundervisning, hvilket er knyttet til deres sosiale virkelighet og forståelse av læreplanen og styringsdokumentene i skolen. Da mener jeg at en kvalitativ tilnærming er en god tilnærming for å besvare en beskrivende problemstilling. Funnene i denne analysen baserer seg på lærernes oppfatning av deres undervisning, det Dalen (2011) kaller opplevelsesdimensjonen (s. 15).

Årsaken til at jeg valgte en kvalitativ metode for å besvare denne problemstillingen var at jeg ønsket å gå i dybden på praksisen til et mindre utvalg, denne problemstillingen kunne blitt besvart med en kvantitativ metode og et større utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 196–197). Når man benytter kvalitativ kontra kvantitativ metode er utvalget ofte mindre, og generalisering av funnene er vanskeligere. Ifølge Sæther og Gleiss (2021) er fleksibilitet og åpenhet viktige styrker ved en kvalitativ tilnærming hvilket gir rom for å stille spørsmål forskeren ikke har tenkt ut på forhånd (s. 30).

3.2 Utvalget

Utvalget i denne masteroppgaven er et formålstjenlig utvalg som oppfyller bestemte kriterier for å kunne besvare problemstillingen (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 41). Basert på problemstillingen måtte lærerne i utvalget jobbe på en videregående skole, og undervise i norsk for å kvalifisere seg til å delta i oppgaven. I tillegg til disse kriteriene var det ønskelig at noen av disse lærerne hadde undervist eller underviste på yrkesfag, eller jobbet på en skole med yrkesfagelever. Det var også ønskelig at informantene hadde ulik arbeidserfaring som lærer for å se om det kunne gi noen ytterligere nyanser. Siden kontakten med lærerne gikk via rektor eller ledelse var ikke dette et aktivt kriterium. Informantene meldte seg til prosjektet på eget initiativ. Utvalgsstrategien besto av å kontakte ulike videregående skoler på Østlandet med ulike undervisningstilbud direkte gjennom e-post til ledelsen ved skolene. Ledelsen ved

skolene fungerte da som portvakter og sendte mailen videre til sine ansatte, men uten å legge press på at de måtte delta i masterprosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41).

Utvalget er satt sammen av fire ulike videregående skoler på Østlandet med 2-3 lærere fra hver av skolene. Se figur 1 for mer detaljert oversikt. Tre av skolene var offentlig, og én var privat. Tre av skolene har yrkesfaglige tilbud på sine skoler, men det var kun lærere fra to av skolene i utvalget som underviste, eller hadde undervist, på yrkesfag. Ettersom det foreligger lite empirisk materiale som besvarer min problemstilling, var det et ønske om å oppnå en viss grad av variasjon mellom skolene innad i utvalget i form av utdanningstilbudet. Flere skoler med ulikt utdanningstilbud vil kunne hjelpe med å få belyst flere nyanser ved problemstillingen (Dalen, 2011, s. 50).

Skole	Navn	Utdanningsbakgrunn	Praksis	Undervisningsfag
Alfa videregående skole	Aleksander	PPU	7 år	Norsk, historie og kommunikasjon og kultur
	Anna	Journalistutdanning og PPU	5 år	Norsk, samfunnskunnskap, og medier og informasjonskunnskap
Beta Videregående skole	Bjørn	Grunnutdanning NTNU og PPU	25 år	Norsk, historie, religion, historie og filosofi
	Berit	Allmennlærerutdanning	16 år	Norsk og religion
	Björg	Lektorutdannelse	11 år	Norsk og samfunnskunnskap.
Epsilon Videregående skole	Eline	PPU og videreutdanning	24 år	Norsk, idrett og samfunn
	Elsa	PPU og videreutdanning	21 år	Norsk og engelsk

	Erik	Engelskdidaktikk og PPU- master	22 år	Norsk, engelsk og kommunikasjon og kultur
Delta Videregående skole	Dora	Master i nordisk lektor	5 år	Historie og norsk
	David	Hovedfag, lærerutdanning og PPU	14 år	Norsk, og historie
	Daniel	Lektorprogrammet, adjunkt	5 år	Norsk, samfunnsfag og sosiologi

Figur 1 Tabell over utvalg med utdanning, praksis og undervisningsfag

3.3 Intervju

Intervjumetoden jeg har benyttet i dette masterprosjektet, er semistrukturerte intervjuer av flere informanter samtidig, altså gruppeintervjuer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Sæther og Gleiss (2021) skriver at intervjuer «er en velegnet metode for å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger» (s. 78). Intervjumetoden ble valgt på bakgrunn av at det var noen spørsmål jeg opplevde ikke var besvart tidligere. Samtidig ville jeg åpne for å få informasjon jeg selv ikke hadde tenkt å spørre etter. Selve intervjuet ble en kombinasjon av gruppeintervju og fokusgruppe, da det varierte hvor mye informantene spilte på hverandres innspill. I noen intervjuer kunne jeg trekke meg mer tilbake og la samtalen gå, men i de fleste tilfeller måtte jeg ta en mer aktiv rolle i spørsmålsstillingen og involvere de informantene som ikke sa så mye (Gleiss & Sæther, s. 80). Jeg valgte å benytte meg av gruppeintervjuer fremfor individuelle intervjuer for å få frem tanker, assosiasjoner og erfaringer som ikke nødvendigvis lærerne hadde kommet på i et individintervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). En grunn til at jeg kanskje ikke hadde fått den samme informasjonen i et individintervju er også min manglende undervisningserfaring i skolen. For eksempel opplevde jeg ved flere anledninger at lærerne følte for å forklare hva de mente med sine utsagn basert på bidragene til de andre informantene.

Siden problemstillingen: *Hvordan underviser et utvalg norsklærere i retorikk på videregående skole?* er en ganske åpen problemstilling, blir den spesifisert av forskningsspørsmålene (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 4). Disse forskningsspørsmålene er brukt til å utforme den semistrukturerte intervjuguiden.

Intervjuguiden har også blitt utviklet etter det første intervjuet, da det oppsto spørsmål underveis som jeg ønsket å stille til resten av utvalgene. Et av disse spørsmålene var spørsmålet om lærerne utelukkende brukte gode retoriske tekster eller ikke, altså kvaliteten på tekstene de brukte. Dette spørsmålet utvidet temaet «tekster» til å også gi meg innsyn i lærernes begrunnelse bak hvorfor ulike tekster ble valgt. Siden intervjuene ble gjennomført ganske tett på hverandre, ga det meg som forsker muligheten til å ta med innspill fra lærerne jeg allerede hadde intervjuet inn i de senere intervjuene. På den måten klarte jeg som intervjuer å skape en komparativ tilnærming gjennom alle intervjuene. Spørsmålene i intervjuguiden blir ikke stilt i en fast rekkefølge, men intervjuguiden har noen mer spesifikke forberedte oppfølgingsspørsmål til lærerne for å lede samtalen i den retningen jeg trengte for å besvare problemstillingen min. Dette vises i intervjuguiden hvor de overordnede spørsmålene står i kursiv, og de spesifiserte spørsmålene er i kulepunkter under.

3.4 Analysemetode

Det transkriberte intervjumaterialet er presentert og analysert tematisk med abduktiv metode. En abduktiv metode er en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Min abduktive analysemetode er sammensatt av deduktive forhåndsbestemte temaer fra intervjuguiden, og induktive koder basert på gjentakende momenter i datamaterialet (Dalen, 2011, s. 69). Et eksempel på induktive koder som dukket opp i datamaterialet, var «taler» og «reklamer», som var koder under temaet «tekster». Clarke og Braun (2006) definerer tematisk analyse som «(...) a method for identifying, analyzing, and reporting patterns (themes) within data» (s. 79). I analysen av datamaterialet har jeg fulgt Clarke og Brauns seks faser for tematisk analyse (2006, s. 87). Det resulterte i temaene «tekster», «oppgaver», «formål», «fagfornyelsen» og «yrkesfag».

Etter å ha transkribert intervjuene strukturerte jeg alle utsagnene som passet innenfor temaene for analysen, og sammenlignet svarene mellom skolene innenfor de enkelte temaene. Det ga en oversikt over hvor mange oppgaver som var gjennomgående, og hvor det var ulikheter eller nyanser, enten mellom lærerne eller mellom skolene. Denne analysestrukturen benyttet jeg på alle temaene. Dette ledet til at det dukket opp noen mønstre. Et tydelig funn som skapte et slikt mønster, var for eksempel bruken av retorisk analyse. Det var gjennomgående på alle fire skolene og en oppgave alle lærerne knyttet til eksamen. Variasjonen oppsto i større grad i de muntlige oppgavene elevene fikk; her var det ulikt mellom skolene noe jeg analyserte til å være begrunnet i hvordan de individuelle lærerne i utvalget leste læreplanen. Dermed ble

«muntlige» og «skriftlige» oppgaver to tydelige koder under temaet «oppgaver». Temaet «oppgaver» har for eksempel blitt kodet inn i «produserende» og «analyserende» oppgaver, som jeg videre har analysert etter Flemings *art-practice-inquiry*-triade. Sitatene i oppgaven blir brukt til å belyse temaene i forskningsspørsmålene og nyansere de ulike svarene mellom skolene og de enkelte lærerne (Dalen, 2011, s. 89).

Etter å ha kodet intervjuene og analysert funnene var det tydelig at de sentrale kodene for å besvare problemstillingen er temaene tekster, oppgaver og yrkesfag. Dette er fordi jeg opplevde at disse temaene i større grad besvarte problemstillingen mer konkret. Denne oppgaven har derfor i større grad fokusert på hvilke tekster og oppgaver elevene får av lærerne, og sammenlignet funnene fra yrkesfag med funnene fra studiespesialiserende. Temaet «formål» ble ikke like sentralt for å besvare problemstillingen da funnene i denne koden gikk mer overordnet på undervisningen fremfor konkrete aspekter ved undervisningen. Funnene ga likevel et grunnlag for at jeg kunne trekke linjer fra læreplanen og gjennomføringen, og drøfte svarene til lærerne. En av årsakene til at svarene knyttet til temaet «fagfornyelsen» ikke nødvendigvis handlet om retorikkundervisning direkte eller var korte, kan være fordi ikke alle lærerne hadde undervist med den nye læreplanen på Vg2 enda, og at LK20 ikke skal innføres på Vg3 før høsten 2022. Det kan derfor være relevant å stille dette spørsmålet senere når lærerne faktisk har opparbeidet en undervisningspraksis med utgangspunkt i ny læreplan.

3.5 Forskningsetikk, validitet og reliabilitet

3.5.1 Forskningsetikk og forskerrollen

Dette prosjektet er meldt inn til, og godkjent, av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Det var nødvendig på bakgrunn av at dataene som ble samlet inn, var personidentifiserende, og at intervjuene ble tatt opp. I tråd med NSD sine retningslinjer utformet jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema som alle deltakerne underskrev før intervjuene startet. Veiledende informasjonsskriv, samtykkeskjema og kvittering fra NSD finnes som vedlegg (Vedlegg A og C). Lydfilene har vært oppbevart på mitt digitale hjemmeområde hos UiO. Oppbevaringen var i tråd med UiO sine forskningsetiske retningslinjer, og oppfylte NSD sine krav til oppbevaring av lydfilene frem til de var transkribert. Når intervjuene var transkribert og anonymisert ble lydfilene kontrollert slettet fra både opptaker og digitalt hjemmeområde.

Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet som lærerne i denne oppgaven underskrev før intervjuet startet, oppfylder de forskningsetiske kravene om informert samtykke, anonymisering, oppbevaring, innsiktsrett og mulighet for å trekke tilbake samtykket (Befring, 2016, s. 31; Dalen, 2011, s. 100). Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble sendt til lærerne som deltok i prosjektet i forkant av intervjuet slik at de kunne gjennomgå det på forhånd. I det siste intervjuet ble dette dessverre ikke gjort; derfor ble det brukt ekstra tid på å gjennomgå dette før intervjuet startet, slik at lærerne var aktivt informert og hadde muligheten til å trekke seg før intervjuet startet. Samtykkeskjemaet ga også instruksjoner om hva som ville skje med datamaterialet, om lærerne skulle ønske å trekke seg etter at intervjuene var gjennomført. Ingen av lærerne har gitt uttrykk for at de ikke har følt seg informert om deres deltakelse og ingen av lærerne har trukket seg fra prosjektet i etterkant av intervjuene. Før intervjuene startet ba jeg også eksplisitt lærerne om å ikke benytte navn på elever, gi sensitive eksempler eller oppgi personidentifiserende informasjon om seg selv. Noe av bakgrunnen for dette var godkjenningen av NSD. Sensitive eller nye personidentifiserende data ville krevd en ny godkjenning fra NSD og ny oppbevaringsplan. Forespørselen hadde også som intensjon å ivareta anonymiteten til lærerne og elevene deres.

Den ene skolen i utvalget hadde for kort tid siden vært min praksisskole og lærerne som deltok i intervjuet var alle lærere jeg hadde samarbeidet med under mitt praksisopphold. Mitt forhold til denne gruppen av lærere la grunnlag for en potensiell bias som kunne påvirke resultatene i intervjuet (Andersson-Bakken & Dalland, s. 40). Den ene læreren uttrykte for eksempel at vedkommende ikke pleier å bidra i masteroppgaver, men takket ja denne gangen fordi vedkommende hadde samarbeidet med meg tidligere. Derfor var det veldig viktig for meg å presisere at lærerne kunne trekke seg eller unngå å delta, uavhengig av årsak. Det er også et potensial for at lærerne i dette utvalget kunne vært mer positive til prosjektet og mer opptatt av å bidra enn de andre informantene. Dette var likevel ikke noe jeg opplevde som en utfordring. Kjennskapen til lærerne i dette utvalget hadde utelukkende sørget for at lærerne takket ja til å være med; de uttrykte også et ønske om å bidra under selve intervjuet. Det var en bias jeg var klar over i situasjonen og har vært klar over i etterkant. Jeg har også vært bevisst dette i analysen av transkripsjonene fra denne skolen ettersom jeg har en større kjennskap til undervisningspraksisen der enn på de andre skolene.

3.5.2 Validitet

Gleiss og Sæther (2021) definerer validitet, gyldighet, som «kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner» (s. 204). Samtidig finnes det mange ulike perspektiver på validitet i kvalitativ forskning (Creswell & Miller, 2000, s. 124). Postholm og Jacobsen (2011) skriver at så lenge vi kun kan se bruddstykker av virkeligheten, er det vanskelig å si noe bestemt om den (s. 126). Derfor er forskerens refleksivitet over egen forskning viktig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Det er allerede argumentert for at de kvalitative semistrukturerte intervjuene besvarer problemstillingen på en formålstjenlig måte. På grunn av den kvalitative metoden benyttet i denne masteroppgaven har derfor resultatene, og konklusjonen basert på dette datamaterialet, lite ytre validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Derimot kan spørsmålene overføres til flere grupper, også kvantitativt, for å sammenligne om resultatene er de samme. Om det viser seg at de fleste lærerne benytter seg av reklamer, taler og retorisk analyse, vil det kunne gi funnene en større grad av ytre validitet, men det er ikke en konklusjon jeg kan fatte basert på metoden i denne oppgaven. Et moment som styrker validiteten til funnene i intervjuene, er den intersubjektiviteten jeg opplevde at lærerne hadde. Lærerne delte mange av de samme opplevelsene og situasjonstolkningene, både innad i gruppeintervjuene, men også på tvers av dem (Dalen, 2011, s. 95). Et annet moment som styrker validiteten av funnene i denne masteroppgaven, er at de funnene og didaktiske implikasjonene som kan sammenlignes med tidligere forskning, samsvarer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205).

Som nevnt tidligere var refleksivitet knyttet til bias i det ene utvalget viktig på grunn av relasjonene til deltakerne i utvalget, men jeg mener at dette ikke har påvirket hvordan jeg har tolket og analysert uttalelsene ved denne skolen. Derfor mener jeg at denne delen av den indre validiteten til oppgaven ikke har påvirket validiteten til oppgaven i sin helhet. Spørsmålet er derimot om jeg har dekning for å si at det er en sammenheng mellom funnene fra intervjuene og konklusjonen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 127). Ettersom det var en opplevd intersubjektivitet mellom lærerne, styrker dette tolkningen om at lærerne i dette utvalget har et stort fokus på retorisk analyse. Det samme gjelder tolkningen om at det foreligger en kausalitet mellom lærernes fokus på skriftlig retorisk analyse med elevene, og at retorisk analyse er en oppgave som gis på eksamen. Denne kausaliteten støttes også av det eksplisitte kompetansemålet om retorisk analyse i både LK06 (2013) og LK20. Det samme gjelder kausaliteten mellom tekstene lærerne velger å bruke, og tekstene som kommer på eksamen.

Her er det også overlapp som støttes av forskningsteori og empiri. Basert på disse eksemplene og de andre funnene fra analysen i kombinasjon med relevant teori vil jeg si at det foreligger en indre validitet i konklusjonen i denne oppgaven, men den er som nevnt ikke generaliserbar på grunn av oppgavens metode.

3.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet, pålitelighet, sier noe om kvaliteten på forskningsprosessen, og hvorvidt undersøkelsen som er gjort, er til å stole på (Gleiss & Sæther, s. 202; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Noe av reliabiliteten til undersøkelsen i denne oppgaven har sin styrke i at det er utsagnene til lærere fra flere ulike skoler som sammenlignes, samtidig som at funnene sammenlignes med det vi allerede vet om retorikk basert på tidligere forskning. Det som kunne styrket reliabiliteten er ved å observere lærerne undervise i retorikk, for så å intervju informantene om undervisningen etterpå hvor mine observasjoner kan sammenlignes med lærernes egne oppfatninger. En annen måte å styrke reliabiliteten til funnene på kunne vært å benytte *mixed methods*, en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 49; Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Enten ved å kvantifisere resultatene, altså telle hvor mange lærere svarer det samme, eller gjennomføre en større undersøkelse og deretter gå i detalj ved å gjennomføre et eller flere kvalitative dybdeintervju. Dette er derimot noe som ville vært veldig ressurskrevende, og tatt mer tid enn det jeg hadde mulighet til å bruke på datainnsamlingen.

Siden problemstillingen er beskrivende, er det vanskelig å si om andre forskere hadde fått samme resultat ved å etterligne forskningsprosessen. Derfor er det viktig at forskningsprosessen er så transparent som mulig, slik at andre forskere kan vurdere de valgene jeg har tatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Dette er fordi det er variasjoner i undervisningspraksis hos lærerne, og det er ikke sikkert at alle lærerne har den samme undervisningspraksisen i retorikk. Selv om det er likhetstrekk innad i dette mindre utvalget, er det ikke nødvendigvis representativt for andre lærere. På grunn av at retorisk analyse er en vanlig oppgave ved skriftlig eksamen i norsk, og er eksplisitt nevnt i kompetansemålene, er det reliabelt å tolke det som at dette er noe de fleste lærere driver med, men det er ikke en konklusjon jeg kan trekke basert på disse funnene.

4. Analysekapittelet

4.1 Hvilke tekster bruker lærerne og hvorfor?

4.1.1 Sammensatte tekster

Den tekstsjangeren som er brukt aller mest blant lærerne, og som de snakker mest om, er reklamer. Det sier blant annet Erik når han svarer på spørsmålet om hvilke tekster han bruker mest i retorikkundervisningen: «Hvis jeg hadde telt over, så er det nok kanskje reklametekster som det er flest av». Når lærerne snakker om sammensatte tekster, snakker de hovedsakelig om reklametekster. Unntaket er når David brukte Tines melkekartong i retorikkundervisningen én gang. Årsaken til at reklamer er den tekstsjangeren som brukes oftest kan være fordi reklamer ofte er analyse materialet på skriftlig eksamen. Erik forklarer blant annet: «Jeg har brukt reklamer, altså annonser, da er det gjerne noen som er brukt i eksamensoppgaver som er veldig fine til den type bruk». Det samme gjelder Eline. Hun utdyper riktignok: «Elevene trenger gode retningslinjer, altså gode eksempler og eksempeloppgaver i bunn når de skal skrive senere» som forklaring på hvorfor hun bruker reklametekster fra tidligere eksamensoppgaver.

Reklamer er en tekstsjanger som særlig brukes på Vg1, ifølge dette datamaterialet. Reklamene er ofte tydelige retoriske eksempler, som Dora sier: «Det er nok lett å velge de som er veldig tydelig for elevene hva det her er snakk om». Lærerne velger ofte reklamer fra tidligere eksamensoppgaver. Dette er som Bjørn sier, fordi «man kan bruke reklamer og reklamefilm for å få inn disse grunnleggende begrepene». Aleksander bruker de opplagt retoriske tekstene og begrunner det med at «de er gode og tydelige eksempler». Unntaket fra dette er når reklametekstene blir skjult, lengre og kompliserte. Et eksempel på bruk av mer skjult reklame er når Bjørg og Berit brukte Equinor sin reklame i VG som var fremstilt som en artikkel VG kunne skrevet selv. De omtaler denne reklamen som en komplisert sammensatt tekst som ikke hadde vært hensiktsmessig å bruke på Vg1. De lærerne som ikke har brukt skjult reklame med elevene, begrunner det med at det muligens vil bli for utfordrende eller at de ikke har tenkt over det som en mulighet tidligere, men innrømmer at det ville vært interessant å prøve det.

4.1.2 Taler

I tillegg til reklamer er taler en sjanger som brukes mye i utvalget. Ut ifra dette datamaterialet er det tydelig at de talene som lærerne bruker, enten er knyttet til historiske eller store hendelser, eller som er husket av andre grunner. Flere lærere bruker også kongenes nyttårstaler i tillegg til kronprins Håkons nyttårstale da han var regent en periode. Elsa foretrekker blant annet å sette nyttårstalene opp mot hverandre sammen med elevene: «Så har jeg også brukt en del i forhold til kongens nyttårstale, statsministeren, de er veldig gode og sette litt sånn samtidige, se hvor ulike de er, og så er det veldig kroppsspråk». De talene som David bruker selv, er ofte taler av kjente personer eller knyttet til bestemte hendelser, for eksempel Maud Angelicas tale i Ari Behns begravelse eller de norske kongenes ulike taler:

Nei, jeg vet ikke om vi har en fast tekstbank egentlig, men vi har jo brukt taler, for eksempel den som Jens Stoltenberg hadde etter 22. juli, det er en sånn klassisk greie og det litt nyere så er det den kongen hadde i hageselskapet hvor han var så inkluderende og omfavnende.

Eksempler på historiske taler som lærerne nevner, er Martin Luther King Jr. sin «I have a dream», Jens Stoltenbergs tale på rådhusplassen etter 22. juli eller Quislings radiotale under invasjonen av Norge i 1940. Eksempler på taler som har hatt effekt eller er husket av andre grunner, er ifølge lærerne kong Haralds velkomsttale til hagefesten i 2016, Malalas tale til FN eller Maud Angelicas tale i Ari Behns begravelse. Det er også eksempler på noen politiske taler fra for eksempel Trump eller Bush, uten henvisning til spesifikke taler. Berit synes disse talene er gode å bruke for å sammenligne retorikk: «Hvis vi sammenligner amerikanere og amerikanske politikere med norske politikere så har de jo ganske store retoriske forskjeller».

Lærerne understreker at taler er en sjanger de ikke nødvendigvis benytter på Vg1, men heller på Vg2 og Vg3. Bjørn eksemplifiserer denne utviklingen slik: «Reklamefilmer og -tekster på første klasse og så øker man litt både lengden og kompleksiteten og så over til andre sjangere i andre og tredje klasse da». Når da elevene har fått en introduksjon til begrepene og lært seg å bruke dem, blir begrepene deretter overført til mer kompliserte tekster. Dette er gjennomgående på alle skolene i utvalget. Taler blir ansett som lengre og litt mer kompliserte tekster hvor også kroppsspråk spiller inn, hvilket er noe som dermed passer best inn på Vg2 og Vg3.

4.1.3 Andre tekster lærerne bruker

I tillegg til taler og reklamer er det noen eksempler på at lærerne også bruker foredrag, kronikker, leserinnlegg og debatter i arbeidet med retorikk. Dette er som nevnt tekster lærerne bruker på Vg2 og Vg3 fordi Vg1 brukes til å introdusere begrepene og skape forståelse for teorien. Som Bjørn sier, «så øker man litt både lengden og kompleksiteten kanskje og så over til andre sjangere i andre og tredje klasse da». Anna kommenterer at det som skjer i media, ofte kan påvirke tekstvalget: «Altså når det var valg nå er det naturlig å bruke litt valgstoff både når det gjelder nyheter og debatt og kommentarstoff». Elsa bruker selv mange forskjellige tekster i sin retoriikkundervisning: «Jeg bruker jo en del artikler, kronikker, men også mer over i litterær sakprosa».

David kommenterer at «egentlig kan jo alt mulig brukes» i retoriikkundervisningen når han svarer på spørsmålet om hvilke retoriske tekster han bruker. Blant tekstene som ikke er reklamer eller taler, nevnes for eksempel et innlegg av Abid Raja, Per Fugelli sitt foredrag for Olympiatoppen, «Vi vil ikke gi kaffekjelen vinger» av Dag Solstad og *Peer Gynt* av Ibsen. Litterær sakprosa blir som regel brukt knyttet til litteraturundervisningen på Vg2 og Vg3 med unntak av Fugellis foredrag, mens *Peer Gynt* og andre dramaer av Ibsen blir brukt for å vise hvordan dialogsekvenser kan analyseres retorisk. Når Aleksander benytter Ibsen og *Peer Gynt* i undervisningen, er det for å analysere den retoriske situasjonen i dialogen, ikke nødvendigvis å analysere dramaet i seg selv retorisk. Bjørn vil gjerne bruke det kritiske fra retorisk analyse på litterære tekster og Ibsen:

Jeg synes også at ideelt sett så burde man også ta med noe av det kritiske over fra saktekster til litterære tekster også fordi at litterære tekster har også ofte en hensikt, men elevene tror kanskje de er mer for å oppleve og så ser de ikke helt at litteratur også gjerne prøver å påvirke dem på en eller annen måte så jeg savner litt sånn tilsvarende begrepsapparat når vi jobber med litterære tekster. Hva er hensikten, hva spiller det på hos deg, vi snakker om virkemidler og sånn, men det er jo også forsøk på å påvirke følelsene dine og fornuften din.

Bjørn synes det blir vanskelig å analysere litterære tekster retorisk fordi det ikke eksisterer et naturlig begrepsapparat for det. Epsilon videregående skole er i dette datamaterialet den eneste skolen som uttrykker eksplisitt at de bruker funksjonell sakprosa med sine elever som er rettet mot deres yrkesvalg.

Anna bruker ofte sekvenser fra *Debatten* på NRK, eller andre politiske kommentarer i media, også utenom valg. Hun sier selv at dette skyldes i stor grad hennes utdanning som journalist. Valgbrosjyrer, leser- og debattinnlegg og kommentarstoff er som nevnt i dette utvalget mest brukt i forbindelse med Stortingsvalget som ble avholdt september 2021. Erik bruker også leserinnlegg med sine elever «og så noen leserinnlegg og da er det gjerne litt dagsaktuelle». Aleksander bruker på den andre siden en liste over påstander hvor det på en eller annen måte er en logisk brist, med elevene. Denne listen opplever han at elevene blir ganske engasjert i. Når det kommer til bruk av andre tekster enn reklamer og taler, er det veldig stor variasjon hvilke tekster som blir brukt, og hvordan de brukes. Det viser seg å være avhengig av bakgrunnen til den enkelte læreren og hvor lenge de har jobbet i skolen.

4.1.4 Retorisk kvalitet på tekstene

Lærerne understreker at de bruker både gode og dårlige retoriske tekster i undervisningen. De gode tekstene benyttes ofte som modelltekster, mens de dårlige retoriske tekstene gjerne viser elevenes kunnskap om retorikk og gir dem en følelse av at de kunne gjort dette bedre selv. Det er også en erfaring blant lærerne er jo mer elevene kommer inn i stoffet og teorien, jo mer kritiske blir de. Bjørn kommenterer blant annet dette når han svarer på spørsmålet om bruk av dårlige retoriske tekster:

Jeg synes det at elever kan få masse selvtillit ved å se at ting som står på trykk ikke nødvendigvis er så bra og det at de kan se at dette er litt selvmotsigende eller dette kunne vært klarere eller noe sånt, da tenker jeg at de har lært faktisk en god del. Så jeg bruker en del innlegg som hvert fall ikke er helt gode da.

Berit utdyper dette ved å legge til «en del taler som kanskje ikke har gått helt etter planen». David synes også at det er morsomt å bruke tekster som kanskje ikke treffer helt: «Det er litt morsomt å vise tekster hvor det ikke er god balanse mellom de ulike appellformene også, hvor du ser at dette fungerer ikke fordi den ene appellformen får for sterk i forhold til de andre». Han nevner da blant annet talen til Siv Jensen på Fremskrittspartiets valgveke i 2017 som senere har blitt døpt «Morna Jens» som et eksempel. Elsa poengterer også at når elevene kommer mer inn i stoffet og blir mer kritiske, «blir det bra å bruke noen av de mindre gode eksemplene».

4.1.5 Aktualitet

Aktualiteten til tekstene er også noe lærerne tenker på. Anna er opptatt av å være klar over hvorfor hun bruker de ulike tekstene med elevene: «Og så er det nok noe i mitt hode fra da jeg var elev selv, som sier ‘men hvorfor det?’, ‘Hvorfor skal vi jobbe med den gamle teksten her?’ ‘Hvorfor det?’». Så jeg prøver vel hele tiden å ha denne aktuelle inngangen da». Erik synes spørsmålet om aktualitet er viktig og interessant: «Noen ganger må du bare ta noe dagsaktuelt (...) selv om det ikke er et skoleeksempel (...). Så er det litt morsomt hvis det er veldig dagsaktuelt, noe som skjer den dagen». Aktualitet er også viktig for Eline: «veldig dagsaktuelle tekster og tekster som du vet er gode som er veldig klare». Det er ulikt hvor aktuelle tekstene er, noen er fra dagen før eller samme uke, mens andre faller under kategorien «kanonisert tekster» som er noen gamle, men gode og ofte brukte tekster. Det er Bjørn som først bruker begrepet «kanoniserte tekster». Dette kommenterer han i sammenheng med aktualitet og elevenes mulighet til å ta referansene som er knyttet til tekstene:

Ellers så tenker jeg at på en måte er det fint å bruke kanoniserte tekster på en måte, men jeg synes også at man skal prøve å bruke helt aktuelle tekster fordi det har noe med konteksten og referansen å gjøre og disse elevene som vi har nå har et veldig kort tidsperspektiv.

Av det som kommer frem i datamaterialet, er Martin Luther King Jr., Stoltenbergs 22. juli-tale og Bush sin tale etter 9/11 tydelige eksempler på tekster som trekkes fram i lærebøkene. Dette er eldre tekster som kanskje ikke dagens elever har noe forhold til. Bjørn poengterer at det er viktig å bruke tekster fra elevenes samtid hvor de forstår referansen, men også fordi sjangrene utvikler seg over tid. Da er for eksempel Berits bruk av Greta Thunbergs taler mer aktuelle for elevene da det er en referanse elevene kan forstå. Det blir også trukket frem at elevene kan ha vanskeligheter med å skulle kritisere tekster som lærebøkene har trukket frem som gode.

4.2 Hvilke oppgaver gir lærerne til elevene?

4.2.1 Produksjon er muntlig, og analyse er skriftlig

I datamaterialet er det en tydelig todeling i svarene på hvilke oppgaver de gir elevene. Der kommenterer lærerne ofte produksjon i sammenheng med muntlige oppgaver, mens analyse knyttes oftest til skriftlig. Likevel kommenterer David at det er vanskelig å skille muntlig og skriftlig fra hverandre i faget: «For det er jo å kunstig å isolere det til det skriftlige da». Siden datamaterialet poengterer analyse som en viktig oppgave for elevene på grunn av eksamen,

blir det også tydelig at det legges fokus på det skriftlige fordi det er det elevene med størst sannsynlighet møter på eksamen. Elsa sier blant annet at «det er oftere at de skal analysere noe andre har gjort fordi det er det de i større grad går til på eksamen også». Dette bekrefter Eline: «Selvfølgelig analyser av tekster og reklamer blir det jo en del av, det er jo gjerne det som det ender opp i». Bjørg skiller mellom arbeidet skriftlig og muntlig og poengterer at produksjon av retoriske tekster er et større fokus i muntlige sammenhenger:

Jeg tror nok jeg også har mest fokus på at elevene skal analysere og ikke kanskje skrive tekster hvor de bruker retorikken så aktivt selv, men det er i skriftlig, for i muntlig så har jeg jo hatt noen oppgaver hvor de skal overbevise publikum om et synspunkt og at de også da skal analysere sin egen retorikk egentlig, litt sånn metaperspektiv.

Erik trekker også inn oppgaver som ikke nødvendigvis er vurderingssituasjoner. Her kommer det tydelig fram at produksjon er muntlig, mens at analyse er skriftlig. Erik trekker for eksempel inn: «litt sånn små doser i form av klasseromssamtale, hvis vi tar opp noe på lerretet og diskuterer et eller annet, så i samtaleform i klasserommet sånn uformelt. Ellers så har jeg hatt fulle retoriske analyser». Alternativt analyserer elevene skriftlig først og så presenterer analysen muntlig senere. En annen arbeidsmetode er når fremføringene til elevene blir kommentert etter at elevene har fremført, som til slutt leder til en skriftlig oppgave. En metode Aleksander bruker ofte, er at «(...) de først leser, så fremfører og så kommenterer, så snakker vi om det og så må de skrive om det etterpå». På denne måten kombinerer han produksjon og analyse i samme oppgave, noe jeg fikk inntrykk av at han gjør på alle trinn.

En typisk produksjonsoppgave Anna gir sine elever på Vg1, er å skrive sin egen 1. mai- eller 17. mai-tale, da dette er noe hun mener at elevene kan forholde seg til. På Vg2 hadde hun arrangert en debatt-battle for elevene i forbindelse med valget. Dette er et eksempel på hvor elevene i større grad finner informasjon og fremfører den i form av en debatt, og dermed også kan passe tolkningen om at produksjon i større grad er knyttet til muntlig. Anna forklarer at elevene selv måtte finne argumenter, men at hun hadde delt elevene inn i grupper for og mot en rekke påstander. Av hva som kommer fram i intervjuet, ble det ikke lagt opp til en analyse av argumentasjonen eller sakene. Relevant informasjon her er at Anna startet med retorikk høsten 2021, for å reintrodusere elevene til begrepene og bruke kunnskapen senere i løpet av året. Derfor kan det ses på som en forlengelse av produksjonsåret som virker som å være på Vg1. Eline bekrefter dette ved å legge vekt på at grunnlaget blir lagt på Vg1: «Nå kommer jeg

til å undervise mest på Vg1 så jeg tenker at der må jeg legge litt grunnlaget da». Delta videregående skole har noe av den samme tilnærmingen til muntlig retorikk for sine elever. Det er på Vg1 hvor elevene skal lage egne appeller og presentere dem for klassen. Denne oppgaven skal gi elevene muligheten til å teste ut de ulike appellformene. De har også gjennomført oppgaver hvor elevene skal fremme standpunkter i en debatt og forsøke å overbevise hverandre.

4.2.2 Progresjon fra produksjon til analyse

Datamaterialet viser at det er en tydelig utvikling fra Vg1 til Vg3 i form av hvilke oppgaver elevene får, i likhet med utviklingen av den retoriske kompleksiteten på tekstene som elevene skal jobbe med. Aleksander oppsummerer arbeidet med progresjon og analyse som en prosess mot eksamen: «Det blir mer og mer å analysere ferdige ting nå frem mot eksamen. Og så produserer vi mer på Vg1 og Vg2». David er enig i denne utviklingen «Det er jo en sårn utvikling fra mye eget i retning av mindre eget og analyse. Når de slutter i tredje så er det masse skriftlig og analyse, mens det er mer praktisk i starten».

Bjørn sier selv at det er stor grad av samarbeid mellom han og elevene i skrivingen på Vg1: «I Vg1 så blir det i stor grad av samarbeid, enten jeg og elevene eller elevene i grupper og så videre, så det vil jo si at tekstene de ender opp med er jo, de ligner jo veldig». Dette arbeidet blir brukt som trening for når de skal gjøre selvstendige analyser senere. Dette kan underbygge hovedtendensen med at analyse hovedsakelig foregår på Vg2 og Vg3, men nyanserer det ved at om det foregår analyse på Vg1, så gjøres det med mye samarbeid mellom elevene og læreren, men også mellom elevene.

Björg poengterer at progresjonen fra produksjon til analyse også henger sammen med innføring og bruk av begrepene: «Det er mye øvelse det går på, i og med at man må introdusere en del fagstoff, en del fagbegreper og det kanskje føyer til flere begreper fra retorikkfaget fra første, andre og tredje». En årsak til at det blir mer analyse på Vg3, er som nevnt eksamen. Siden man ikke vet sikkert hva elevene skal testes i på eksamen, er det viktig å forberede dem ifølge Eline: «Du må se hva som kommer til eksamen fordi du klarer ikke å få elevene til å bli like gode i alle sjangre som gis til eksamen». Retorisk analyse er stort sett alltid en av oppgavene elevene kan velge på eksamen, og derfor mener Elsa at det er viktig å

trene på nettopp dette: «Vi kommer ikke utenom den retoriske analysen skriftlig, fordi den er så sentral til eksamen enn så lenge».

4.3.3 Kortsvar og langsvar

I spørsmålet om bruk av kortsvar og langsvar i undervisningen er det tydelig at disse oppgavene sidestilles. Dette begrunnes med eksamen for eksempel av Berit, som kommenterer at de «øver til eksamen vet du, da må vi øve på begge deler». Dette bekrefter David: «Ja, vi kopierer eksamen, kort fortalt». En variasjon i materialet er hvorvidt de starter med kortsvar eller langsvar, hvilke tekster som brukes til kortsvar, og hvilke som brukes til langsvar. Bjørg skiller på hvilke tekster som brukes, etter lengde og kompleksitet:

Det er jo kanskje mere type sammensatte tekster eller reklamer, kortere ensides bilder holdt jeg på å si som egner seg best for kortsvaret da. Men det kan jo også være et langsvar, men når du har litt mer de lengre tekstene som for eksempel det foredraget til Fugelli for eksempel så er nok det vanskelig i et kortsvar og bruke det som kilde til kortsvar så da er det mere naturlig å gi i en langsvarsoppgave da.

Bjørn forklarer hvordan han veksler mellom kortsvar og langsvar ved å legge vekt på hva oppgaven skal inneholde, eller hva oppgaven krever av elevene:

Noen ganger er vi ute etter at de for eksempel bare skal formulere en hensikt og peke på noen virkemidler og det er jo fint å gi i en kortsvarsoppgave. Noen ganger trener de på en full analyse og gjerne en drøfting også, vi gjør jo begge deler.

Dora bruker derimot gjerne kortsvar til retorisk analyse, men også langsvar ettersom det er det elevene får på eksamen: «Hvis vi skal ha en kortsvarsoppgave så er det greit å kanskje legge inn en retorisk analyse, men vi jobber også mye med eksamenslike prøver og der kan det være et kortsvar som handler om det eller et langsvar». Dermed er det tydelig at likestillingen mellom langsvar og kortsvar er skyldes eksamen. Erik tror elevene har mest bruk for kortsvar: «Så tror jeg aller mest har brukt for å trene på kortsvar til eksamen fordi det er en vanlig oppgavetype der, kommenter hva som er det dominerende appellformen og sånne ting». Elsa tenker motsatt, for at elevene skal kunne skrive kortsvar, må de først mestre å skrive lange tekster:

Jeg har en del erfaring med og har hatt en del elever som sliter med å skrive lengere tekster og som sliter med å gjøre analysene grundige nok. Da må dem jobbe med det over tid og i dybden for at dem da når vi kommer på Vg3 kal klare kortsvaret og velge ut hva som faktisk er sentralt.

Analysen i dette kapittelet gjelder de elevene som har norsk med studieforberedende program. Hvordan Epsilon videregående jobber med oppgaver på yrkesfag, kommer jeg tilbake til i kapittel 4.5.2.

4.2.4 Tverrfaglig arbeid

I datamaterialet er det varierende om lærerne har jobbet mye tverrfaglig eller ikke, men de har hatt noen prosjekter. Epsilon videregående jobber for eksempel ikke eksplisitt med retorikk i tverrfaglige arbeid, men implisitt. Elsa poengterer at arbeidet med retorikken blir implisitt når elevene skal skrive drøftende: «Men implisitt så gjør vi vel det, sånn som jeg er midt oppi et stort tverrfaglig prosjekt nå som involverer fire fag hvor elevene skal skrive en drøftende fagartikkel som et vurderingsprodukt da», men også når elevene er kildekritiske. Daniel kommer med et argument som kan forklare hvorfor lærerne ikke jobber så mye tverrfaglig, med utgangspunkt i tidspress: «Jeg ser jo igjen at det er det med tiden, man må liksom gjøre et utvalg». Siden lærerne da må velge hvordan de skal jobbe, kan det være derfor de velger å jobbe med eksamensrelevante oppgaver.

Det kommer frem noen enkeltprosjekter som er gjennomført, men stort sett er det arbeid lærerne kunne tenke seg å gjøre i fremtiden som kommer frem i datamaterialet. Et eksempel på et tverrfaglig arbeid som er gjennomført, er Aleksanders prosjekt med historie og norsk:

Jeg husker vel jeg hadde et år hvor de skulle velge en tale fra året 1940 og sette den inn i den historiske situasjonen da, hva er det som har skjedd så langt når denne talen holdes (...) Både sette den inn i den historiske situasjonen og si noe om hva de prøver oppnå og hvilke retoriske grep.

Dette er et prosjekt han sier selv at han kunne tenke seg å videreføre med temaet «forestillingen om det norske» i et samarbeid mellom norsk og historie. Han mener dette er et tema som i stor grad kan brukes retorisk, og som også er et tema gjennom historien. Erik har også et prosjekt han kunne tenke seg å gjennomføre, som går på helse- og treningssituasjonen,

med sine elever på idrettsfag. Eriks prosjekt handler om følgende: «Det er så mange influensere og avistekster som handler om helse, livsstil, kosthold og trening, det er så uendelig mye informasjon fra folk som ikke nødvendigvis har så mye peiling på det de snakker om, som ikke er fagfolk osv». Anna poengterer at «vi har jo hatt tradisjon på at norsk og historiefaget jobber sammen om tverrfaglige oppgaver på Vg2 og Vg3». I tillegg «på Vg1 så har vi engelsk og samfunnskunnskap hvor vi jobber ut fra et tema og undersøker». Det er tydelig at Alfa videregående skole har jobbet med tverrfaglige prosjekter også før fagfornyelsen.

På Delta videregående skole viser det seg at de jobber tverrfaglig, men ikke nødvendigvis med retorikk. Et eksempel er et tverrfaglig prosjekt om folkehelse og livsmestring som Delta videregående skole skal gjennomføre på Vg2. David forteller at «det er liksom noe som ikke bare skal handle om det å lære noe, men også at vi skal ta en liten pause og få litt påfyll, kanskje noe kulturelt». De har samarbeid mellom norsk og religion og etikk, og naturfag og geografi, men som David sier, har de ikke tenkt over «vi kan minne dem om retorikken i forbindelse med det». I tillegg kommenterer David at han kanskje kan bli bedre på å bevisstgjøre elevene de relevante retoriske begrepene i disse oppgavene, og at lærerne selv kan begynne å bruke begrepene mer spesifikt og oftere der det er relevant. Derimot gjennomfører lærerne samtaler i klasserommet hvor temaet ikke nødvendigvis er norskfaglig, ifølge David: «litt sånn diskusjon nå at det er ikke knytta til nødvendigvis et norskfaglig innhold, men at de skal bruke det selv til å argumentere og bruke ulike appellformer». Videre har Alfa og Delta videregående skole tverrfaglige prosjekter om akademisk skriving. Det er ikke et tverrfaglig tema i seg selv, men et samarbeid de har mellom de ulike fagene.

Når det kommer til de skolene som i utgangspunktet ikke jobber mye tverrfaglig har de noen tanker om hvilke fag de kan arbeide tverrfaglig med, som går igjen. Fagene som går igjen på alle skolene, er religion og etikk, historie eller samfunnskunnskap i kombinasjon med norsk. Likevel påpeker Bjørn noe som kan sette begrensninger for det tverrfaglige samarbeidet, nemlig «at mulighetene er ubegrensede sett fra vårt synspunkt, men sikkert veldig begrensa sett fra en del andre fags synspunkt». Eline er enig i at det ikke alltid er så lett å jobbe tverrfaglig: «Jeg synes jo ikke alltid at det er så lett å finne tverrfaglige temaer, vi diskuterer jo mye tverrfaglige temaer, vi har jo det på idrettsfag som veldig sånn fokusområde». Hun utelukker likevel ikke at det kan jobbes videre med tverrfaglig arbeid i lys av fagfornyelsen:

«Jeg tror det kommer litt an på hvordan vi klarer å samarbeide og finne gode løsninger sammen».

4.3 Hva anser lærerne som formålet med retorikkundervisningen

4.3.1 Retorikk som verktøy

Lærerne i utvalget har en litt ulik tilnærming til formålet med retorikkfaget, men flere lærere er enige om at retorikken er et verktøy elevene har nytte av. Elsa mener blant annet at dette er noe elevene kan bruke i andre oppgaver: «Det tror jeg gir dem mer grunnlag til å plukke på teksten nede på et nivå før vi begynner med de retoriske begrepene». Selve nytteverdien ifølge Elsa ligger jo også i at elevene kan bruke det i praksis: «Å uttrykke seg tydeligere, få fram meningene sine, ikke alltid få viljen sin». Eline trekker frem nytten av retorikk i en eventuell lønnsamtale: «Jeg tenker hvis du kommer i arbeidslivet da og skal ha en lønnsamtale så er du nødt til å kunne argumentere, dette må de se i praksis». Anna mener blant annet at kunnskap om retorikk blir et demokratisk verktøy:

Retorikken er jo rett og slett et verktøy for å gjennomskue tekst, og det at vi har fått økt bevissthet og fokus på det tenker jeg nesten er en slags overlevelsesstrategi og man kan jo dra det langt utover fordi vi rett og slett har med overlevelse av demokratiet vårt å gjøre at folk er gode på å gjennomskue tekster.

Anna legger også til at retorikken er et verktøy for mer enn bare lesing av tekst, men også tekstproduksjon: «Det at man kan bruke retorikken som et verktøy, ja ikke bare analysere, men å forstå tekster og også når du skal skrive selv da at det faktisk er et verktøy du kan ta i bruk selv». Bjørn bekrefter at retorikken kan fungere som et verktøy for elevene «hvis de kan et bestemt begrep så får de noen briller», og legger til at «elevene også trenger noen verktøy til å se at det er hensikt bak», som retorikken bidrar med. Dette bekrefter Aleksander ved å referere til retorikk «heller som brilleglass som vi bruker i mange sammenhenger», da han ikke nødvendigvis bruker opplagte retoriske tekster selv. Elsa poengterer at elevene kan bruke verktøyet til sin fordel: «så kan dem fort drukne i det der og svelge ting som dem kanskje ikke gjør hvis dem har verktøyet da, det er håpet». Det som derimot kommer frem i utvalget, er at Delta ikke tenker like mye på retorikk som et «verktøy». Delta og David har mer fokus på ferdigheten akademisk skriving:

Vi er nok mye mer akademiske konsentrert her eller vi tenker at vi skal gjøre det lett for dem å være studenter og sånn sett har vi kanskje ikke tenkt på det som noe man driver med utenom den akademiske situasjonen man står i.

Med dette fokuset blir det da tydelig at Delta og Alfa har ulike tilnærminger til arbeidet med akademiske ferdigheter. Alfa inkluderer kritisk lesing og retorikk i sitt fokus på akademiske ferdigheter, mens Delta fokuserer mer på akademisk tekstproduksjon og trekker dermed ikke inn retorikk i sitt arbeid med dette, ifølge datamaterialet.

4.3.2 Kritisk lesing

Det andre momentet som kommer frem i datamaterialet når jeg spør lærerne hvilket formål de tror retoriikkundervisningen har, er kritisk lesing. Det er dette Anna knytter retorikken til: «For meg så er retorikken tett knytta til kritisk tenking og vurdering av tekst». Bjørg begrunner behovet for kritisk lesing i retorikken med samfunnsutviklingen: «Det har vel litt med samfunnsutviklingen å gjøre også da, at man tenker at det er et behov for det at for å kunne delta i demokratiet og delta i samfunnet, så er det viktig å være kritisk». David tolker den kritiske lesingen og retorikken som en måte å avsløre samtalepartneren på: «Igjen så prøver vi å avsløre hva andre prøver å gjøre med deg». Elsa poengterer at hvis vi ikke lærer elevene å lese kritisk, vil de slite med å orientere seg:

Det er jo i forhold til hvordan samfunnet utvikler seg, at man trenger flere literacy-retninger da som man er kompetent på fordi hvis man ikke ruster dem på dette her så blir de analfabeter i de områder da som krever den kompetansen og ferdigheten for å orientere seg

Lærerne poengterer også at det å kunne lese kritisk er et behov blant elevene. Dora gjennomførte en retorisk analyse av en Bergans-reklame med Four Seasons om klimaendringer, hvor hun kommenterer at «da var det én av 30 elever som spurte hvilken agenda Bergans har som selger av vinterklær i sin kampanje». Dette bekrefter Daniel ved å bygge på Doras poeng: «Nei, det var som Dora sa, de hører det de hører, og tar det for det også kanskje nesten i større grad enn før synes jeg». Daniel legger også til et poeng om mediens pålitelighet som henger sammen med at retorikken, og den kritiske lesingen skal avsløre avsenderen «og påvirkningen som vi møter i mye større grad enn før er upålitelig». Elsa mener derimot at det tidlige fokuset på den kritiske lesingen fra Vg1 vil gagne elevene på Vg3: «Jeg tror at de elevene som har begynt nå kommer til å være mye bedre på retorikk på

Vg3 fordi dem har den kritiske tilnærminga tror jeg, for da kommer de lagene mer naturlig». På spørsmålet om de kunne reflektert over hvorfor det kritiske er trukket inn som et fokusområde, svarer Daniel: «Jeg vet ikke, kan det ha kanskje noe med medborgerskap og at man skal mane elevene til å bli litt engasjerte i verden rundt seg».

4.3.4 Refleksjoner rundt bruk av retorikk utenfor skolen

Som svar på spørsmålet om lærerne legger opp til at elevene kan bruke kunnskapene om retorikk utenfor klasserommet, er svarene litt ulike. De som har et fokus på at elevene skal kunne benytte seg av retorikk i hverdagen, knytter retorikken til kritisk lesing. For eksempel uttrykker Anna og Aleksander viktigheten av at elevene kan bruke kompetansen om retorikk og kritisk lesing i hverdagen. Lærerne på Delta uttrykker at de heller har et fokus på å forberede elevene på videre studier fremfor å overføre kunnskapen om retorikk og kritisk lesing til hverdagslivet. Det lærerne svarer på dette spørsmålet når de først reflekterer over det i intervjuet, er å forholde seg kritisk i møte med reklame, fake news eller andre tekster i hverdagen, men ikke like mye om tekstproduksjon som leserinnlegg eller debattartikler. Elsa trekker også inn viktigheten av å formulere seg saklig: «Det er noe med det å prøve å trene dem opp til å være saklige og holde seg til temaet det er snakk om, det er viktig med den aldersgruppen vi jobber med nå». Berit begrunner behovet for retorikk med de tekstene elevene møter utenfor skolen:

Vi var inne på det med fake news og det at vi har mange nye typer medier og at elevene møter tekst hver dag og i mange slag, men må kanskje i større grad kan bruke det de lærer i norskfaget og retorikk til å møte tekst gjennom hele livet egentlig i alle settinger, ikke bare skolesetting.

Videre utdyper hun at «det er nyttig i mange fag og i alle livsfaser egentlig». Erik deler denne tankegangen og mener at medieutviklingen har skapt behovet: «Jeg tror det henger sammen med medieutviklingen i samfunnet, mangfoldet av eller mylder, massive mengder informasjon som man må klare å orientere seg i». Aleksander trekker inn et opplegg om jobbsøking i spørsmålet om hvordan bruke retorikken i oppgaver som elevene faktisk har bruk for: «Jeg har et sånt opplegg som går over en hel dag på dette med jobbsøking, det pleier jeg ofte å ta i førsteklasse, hvor de både finner en annonse og så skriver vi sammen og så har de jobbintervju». Da gjennomfører de jobbintervjuer seg imellom og snakker senere om hvilke

appellformer som fungerte, og hvilke som ikke gjorde det. Dette henger sammen med den arbeidsmetoden Aleksander bruker, som jeg har skrevet om i 4.2.1.

Det å trekke linjer til livet utenfor klasserommet har ikke Delta reflektert over tidligere. Det begrunner Dora med fokuset på akademisk skriving:

Vi snakker mye om det når vi skriver akademisk, det er et fokus vi har (...) men som du sier så kunne vi kanskje vært enda flinkere på å få dem til å skrive innlegg og på en måte brukt de kanskje i praksis.

David bekrefter dette ved å legge til at «kanskje vi tenker oss at det nivået er vi ferdig med på en måte, de klarer seg i det daglige», og at «(...) det perspektivet at man selv har nytte av det utenfor skoletimen når man lager tekster, det har ikke jeg gjort». Dette er riktignok motstridende til erfaringene Dora gjorde seg når elevene analyserte Bergans-reklamen, hvor elevene ikke forholdt seg kritiske til budskapet. Bjørg nyanserer dermed sine refleksjoner om hvorfor elevene kan ha nytte av retorikk utenfor skolen: «Det har vel litt med samfunnsutviklingen å gjøre også da, at man tenker at det er et behov for det at for å kunne delta i demokratiet og delta i samfunnet så er det viktig å være kritisk».

4.4 Hvordan har fagfornyelsen påvirket lærernes undervisning?

De fleste lærerne i utvalget har ikke opplevd at fagfornyelsen har endre noe spesielt på deres undervisningspraksis, men heller har gitt noen muligheter og tydeliggjort noen deler av deres undervisning. Anna mener at fagfornyelsen har endret svært lite for mange lærere:

Ja, nei, så jeg tenker den har tydeliggjort noe som nok mange lærere har jobbet med en stund så sånn sett er det ingen stor revolusjon, overgangen er relativt myk fordi det er så mange lærere som allerede har vært inne på det, men jeg føler at den kanskje gir en litt større frihet da i forhold til den kanon-tankegangen

Aleksander er enig i at innføringen av LK20 ikke har hatt stor påvirkning på hans undervisning: «Det har ikke vært noe revolusjonerende for meg egentlig». Anna mener derimot at hun har fått en friere rolle overfor elevene sine: «Den har gjort det tydeligere for meg at jeg får lov til å være den veilederen mer enn jeg skal være foreleseren». Dette begrunner Anna med større grad av prosessorientert arbeid. Elsa er enig i Annas opplevelse:

«Jeg synes kanskje at læreplanmålene legger opp til at jeg selv får ta litt mer av styringen i klasserommet, bruke litt mer tid på de tingene som jeg ser nyttig for elevene, for eksempel det å jobbe med multiple tekster». På tross av at læreplanmålet om fordypningsoppgave er fjernet, håper Berit på større rom for dybdelæring, «men kanskje vi får rom til, det er jo lov å håpe, å gå enda mer i dybden kanskje». Eline mener at det er mer dybde i den nye læreplanen: «Det er jo litt mer dybde i fagfornyelsen da, og spesielt dette med kritisk lesing». Dette er en tanke Daniel deler ved at de ser muligheten ved å ta tak i færre emner.

Vi bruker mer tid på færre emner, det tror jeg vil si, og det tror jeg faktisk lærebøkene har fanget opp for der også er det færre emner. Men at det er så annerledes enn det vi gjorde før når det gjelder retorikk, det vil ikke jeg si.

Elsa deler denne tolkningen: «Jeg synes jo vi har litt mer rom innenfor læreplanmålene til å gå i dybden, ikke nødvendigvis stå i det så lenge, men å gå i dybden på ulike måter». Bjørg mener at den nye læreplanen i tillegg har åpnet en mulighet for temabasert læring: «Jeg begynner jo å øyne en sånn tanke om mere temabasert læring, også i norskfaget sånn som man ser at dere i religion har gjort i flere år». Bjørn mener at temabasert læring gir rom for at retorikk kan brukes på flere tekster enn vanlig: «Det er temaer som er felles, men at du kan jobbe både med skjønnlitteratur og saktekster i et tema og det kan jo kanskje gjøre at retorikk kan brukes på flere typer tekster enn det vi tradisjonelt har gjort». Dette veier opp for det begrepsapparatet Bjørn og Bjørg mener mangler for kritisk lesing av skjønnlitteratur. Tre av skolene i utvalget hadde høsten 2021 hatt en felles kursdag hvor norsklærerne hadde fått presentert foredraget «Temainnganger til norskfaget». Lærerne uttrykker at en del av kommentarene om temabasert undervisning i datamaterialet stammer fra det foredraget.

Bjørn mener at LK20 legger mindre vekt på kunnskapsstoff: «Og så er det vel det at alle de nye læreplanene legger mer vekt på metode og mindre på kunnskapsstoff sånn sett, da er jo retorikk en fin metode å lære seg å bruke». Elsa er enig i at fagfornyelsen har åpnet opp for andre metoder hvor hun ikke nødvendigvis behøver å starte med retorikk:

Jeg synes jo at det har åpnet opp for å ikke gå så rett på retorikken, og det tror jeg, nå driver jeg å undersøke litt med de klassene jeg har nå, med å jobbe først kritisk, også på detaljnivå i tekstene, som jeg var inne på i ste er jeg en av de som også er glad i den kritiske diskursanalysen.

Dette er et syn som samsvarer med holdningene Bjørn har om retorikk som et verktøy for elevene. Elsa legger til at LK20 er tydeligere på kritisk lesing: «Jeg er veldig glad i forhold til fagfornyelsen fordi det kommer inn kritisk lesing og den kritiske tilnærmingen til tekst», og hun opplever at læreplanen har gitt henne muligheten til å prøve en annen inngang:

Og da tror jeg den veien som vi snakker om via kritisk lesing, jeg trekker inn mye fra den kritiske diskursanalysen, det har jo vært hett diskutert under læreplanarbeidet, det ble ikke tatt med inn så eksplisitt, men det ligger der

Daniel uttrykker at LK20 legger opp til mer tverrfaglighet i tekstene: «Det kan jo være at det kanskje er litt lettere å bruke litt mer sånn tverrfaglige tekster kanskje, men det er lite vi har hatt av det enda». Erik håper på at den nye læreplanen gir inspirasjon: «Jeg var litt sånn at jeg skulle være åpen for å få litt sånn nye ideer».

4.5 Hva gjøres på yrkesfag sammenlignet med studiespesialiserende?

4.5.1 Hvilke tekster bruker disse lærerne på yrkesfag?

I utvalget var det kun lærerne på Alfa og Epsilon videregående skole som hadde undervist på yrkesfag nylig eller tidligere. Det som kom tydelig frem ved disse skolene var at lærerne her ikke nødvendigvis har en fast tekstbank. Elsa utdyper hvordan hun jobber uten fast tekstbank:

Jeg har egentlig ikke en fast bank av tekster, men prøver å veksle mellom tekster som er eldre eller noen få år gamle som jeg vet er gode som jeg har jobbet med før som jeg vet har vært vellykket og dagsaktuelle tekster

Eline har heller ingen fast tekstbank: «Sånn er jeg også, ikke noe fast». For å tilpasse seg elevgruppen bruker Aleksander dermed litt andre tekster på yrkesfag, «kanskje mer på reklamer». Det samme gjelder Erik: «Jeg ser nå at der er det veldig mye yrkesretting og det å trekke det inn der, det synes jeg er veldig ålreit». Ut over yrkesrettingen og oversikten over hvilke tekster de bruker er det reklamer som er mest brukt med yrkesfagelevne. Forskjellen er at Elsa prøver å gjøre tekstene relevant for elevgruppene: «reklame, så har jeg valgt noen eksempler som går mer inn på yrkesveien de har valgt». Dette er noe Elsa generelt tar høyde for når hun underviser på yrkesfag:

Ja og så samtidig så er det det å ivareta det at de har valgt seg en yrkesvei og de skal også rustes til de teksttypene de møter der, og da tenker jeg at da er faktisk det som er det viktigste for den elevgruppen.

Sammenlignet med David og Deltas fokus om å forberede elevene til studier etter videregående, samsvarer dette godt med Elsas poeng. Forskjellen ligger som nevnt i hva elevene forberedes på, som også gjenspeiles i oppgavene elevene på yrkesfag får, ifølge utvalget. Utenom dette er tekstbruken relativt lik, Epsilon bruker særlig reklamer i likhet med de andre skolene og bruker også taler sammen med sine elever. Epsilon bruker også de historiske talene eller de talene som har vært minneverdige av andre grunner, som for eksempel kongenes nyttårstaler, Malalas tale til FN og Greta Thunberg sine ulike taler.

4.5.2 Hvilke oppgaver får elevene?

Sammenlignet med intervjuene av lærerne på Beta og Delta, som ikke hadde undervist på yrkesfag nylig eller tilbyr yrkesfag på sin skole, er det i stor grad praktiske, yrkesrettede oppgaver som fortsatt er relevante for eksamen som er gjeldende. Anna bruker praktiske oppgaver med sine elever: «Yrkesfag er jo mye mer praktisk retta og vi bruker jo mye mer praktiske oppgaver ikke sant, lag en instruksjonsvideo for dette nye verktøyet». Det innebærer også retorisk analyse, men basert på utvalgets svar produserer de i større grad enn de analyserer, eller så gjør de det samtidig. Elsa introduserer kritisk lesing før hun introduserer elevene sine for retorikk:

Jeg har starta med det kritiske blikket og den kritiske analysen før vi nå etter hvert skal over på de retoriske begrepene og den retoriske analysen og da har vi jobbet mye med tekster som er innenfor deres yrkesretning, tekster som omhandler de temaene.

Hun følger opp dette med et konkret eksempel: «Sånn som å analysere traktorreklamer og se litt på hvordan de veldig målretta reklamene mot en yrkesgruppe kanskje er mer annerledes enn reklamer for juice da». Et annet eksempel som Elsa tar opp, er når elevene lagde en reklame før de dro på en messe. Eline følger opp dette med å tilpasse oppgavene til deres yrkesfag og begrunner det med det utdanningsvalget elevene har tatt: «Jeg gir helt andre oppgaver, mye mer yrkesrettede oppgaver, for å nå dem. De har ikke valgt bygg og anlegg for å ha norsk, det var ikke det faget de likte best kanskje». Elevene får mer tilpassede tekster og

oppgaver som er mer praktiske og tilgjengelige fordi de har valgt en praktisk studieretning. Dette uttrykker Elsa når hun gir et eksempel på en tekst hun har valgt å bruke «med korrespondentbrevet til Kristin Solberg fra NRK ‘Mellom Syria og Sagene’ for den opplever jeg at er litt mer tilgjengelig for den elevgruppa».

Oppgavene gitt i retorikkundervisning på yrkesfag er preget av at de har mindre norskundervisning på yrkesfag enn på studiespesialiserende. Dette kommenterer Aleksander på følgende måte: «Den største forskjellen er at vi rekker å jobbe mer med det over flere år på studiespesialiserende, mens på yrkesfag må man liksom ta det som en del av det ene året man har da». Et annet moment som kommer frem i sammenligningen mellom lærerne som ikke underviser i yrkesfag, og lærerne som gjør det, er hva elevene mener om retorikk. Bjørn tror elevene liker å kunne velge retorikkoppgaven på eksamen: «Jeg tror at elevene synes det er en veldig konkret framgangsmåte som gjør at de egentlig er takknemlige for å få på eksamen», mens Elsa sier derimot at retorikk er vanskelig: «Jeg tenker at her må vi tenke litt sånn gradvis fordi at det med retorikk er veldig vanskelig for mange elever».

Dilemmaet for disse lærerne er å balansere oppgaver til elever som etter Vg2 skal ut i lærlingtid, og de elevene som skal ta påbygg senere. Elsa kommenterer: «Det er et fag som er alt for stort». Eline utfyller dette med resultater hun som rådgiver ser: «Og det er så, de har kanskje fått seg en 4-er i Vg2 på H eller hva dem har gått og så er det jo rett ned på en 2-er ikke sant». Dette er en bekymring Erik deler. Eline mener at studiekompetanse ikke hjelper elevene hvis det trekker snittet ned sånn at de ikke kan studere videre: «Så det å ha et fagbrev, å være stolt av det og bruke det for det som det er verdt er kjempeviktig». Det som hjelper for Elsa sin del i tilpasningen av oppgaver, er å vite hvilke elever som skal ta påbygg, og hvilke som skal ut i lærlingtid:

Men det hjelper når vi vet hvem de ulike elevene er, i gruppa som jeg har nå så vet jeg at det er flere av dem som skal ta påbyggsåret og da legger jeg opp til at de får mer utfordrende oppgaver også innen retorikken enn de som skal gi seg etter det Vg2-året og er ferdig med skoleundervisning da.

Mange av disse utfordringene som lærerne trekker frem her, henger sammen med fagfornyelsen og det faktum at yrkesfag nå har fått egne kompetansemål. Dette utdypes i kapittel 4.5.4.

4.5.3 Hvilket formål har retorikkundervisningen for yrkesfag?

Retorikkundervisningen er preget av hvilke elever som skal videre på påbygg, og hvilke elever som skal bli lærlinger. Derfor henger formålet med retorikkundervisningen tett sammen med hvilke oppgaver elevene får. Elevene som skal videre på påbygg, får mer studieforbereidende oppgaver, mens elevene som skal ut i lærlingtid, får mer praktiske og hverdagsnære oppgaver. Elsa er opptatt av at det er hverdagsnært for elevene: «Så jeg prøver hele tiden å holde det hverdagsnært for dem for de skal jo ikke på videre studier så i enda større grad de tekstene som omgir dem i hverdagen og yrkesrettingen da». Dette bekrefter Erik: «Men jeg tror jeg vil si meg enig i det med hverdagsnære». I spørsmålet om forskjellen på yrkesfag og studiespesialiserende svarer Elsa:

Sånn som vi snakket om i sta også, den allmenndanningen som ligger i dette, skal vi da si at det er greit at de som har yrkesfaglig utdanning ikke kan orientere seg i medielandskapet, ikke har fått verktøyet for å fremme sin sak i samfunnet og avsløre manipulasjon som det i større grad blir i det som møter dem av tekster. Det hadde vært ugreit tenker jeg, jeg synes de er viktig at det kommer inn.

Denne utfordringen henger sammen med arbeidet med kritisk lesing i undervisningen på studiespesialiserende, hvor elevene skal kunne møte ulike typer tekster i samfunnet på en god måte. Utfordringen som dukker opp hvis yrkesfagelevne ikke får den samme verktøykassen som elevene på studiespesialiserende, henger sammen med at yrkesfagelevne skal møte de samme tekstene som elevene fra studiespesialiserende, og må derfor inneha de samme verktøyene som er referert til i kapittel 4.3.1. Slik Elsa forklarer det, skal de spesialisere seg etter Vg1: «Det ene året skal du spesialisere som lærer på å yrkesrette faget mot bygg og anlegg, det neste året skal du kanskje spesialisere deg inn på naturbruk (...)». Eline utbroderer dette poenget med de yrkesfagelevne som skal ta påbygg: «Utfordringen hvis man yrkesretter det for mye da er jo at de som velge påbygg får jo et mareritt år når det gjelder norsk».

4.5.4 Hva har fagfornyelsen endret på yrkesfag?

Som nevnt i kapittel 4.5.2 har yrkesfag nå fått egne kompetansemål. I tillegg til dette er det nå slik at elevene har alle engelsktimene samlet på Vg1 og alle norsktimene samlet på Vg2. Elsa synes både det er positivt og negativt at yrkesfag nå har egne kompetansemål:

Det er fint fordi de som har valgt yrkesfag har ønsket seg en praktisk utdanning og derfor så bør også fellesfagene se litt annerledes ut. Samtidig så ser jeg at for oss som lærere så kan det også være en utfordring at det er så mye som skal yrkesrettes hele tiden og vi har forskjellige linjer.

Som nevnt tidligere mener Eline at dette kan skape en ulempe for de elevene som senere skal gå påbygg. Erik ser mer positivt på at elevene har egne kompetansemål: «Jeg tror det er riktig fordi de går på skolen med forskjellige mål, sånn burde det være egentlig». Likevel deler han Elsas bekymring for hvordan overgangen fra yrkesfag til påbygg blir for elevene hvis kompetansemålene for påbygg ikke tilpasses. På grunn av valg av bøker har Eline sjekket dette ekstra nøye og kan bekrefte at dette ikke er tilfellet: «I fagfornyelsen nå så er jo kompetansemålene får påbyggsåret og for Vg2 og Vg3 likt». Ifølge utvalget er problemstillingen knyttet til overgangen fra yrkesfag til påbygg på ingen måte ny.

5. Diskusjon og avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet skal jeg tolke og diskutere funnene fra kapittel 4 i lys av teori og tidligere forskning som er redegjort for i kapittel 2. Funnene vil diskuteres i lys av problemstillingen: *Hvordan underviser et utvalg norsklærere i retorikk på videregående skole?* og de utdypende forskningsspørsmålene:

1. Hvilke tekster bruker lærerne og hvorfor?
2. Hvilke oppgaver gir lærerne til elevene?
3. Hva anser lærerne som formålet med retorikkundervisningen?
4. Hvordan har fagfornyelsen påvirket lærernes undervisning?
5. Hva gjøres på yrkesfag sammenlignet med studiespesialiserende?

Til slutt i kapittelet vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner og en konklusjon på problemstillingen, noen didaktiske implikasjoner basert på funnene i denne oppgaven og muligheter for videre forskning.

5.1 Hvilke tekster bruker lærerne og hvorfor?

Etter å ha analysert intervjuene om hvilke tekster elevene får, kommer det tydelig frem at det gjennomgående brukes taler og reklamer. Det er disse tekstene som introduserer elevene for hvordan ulike aktører i samfunnet benytter retorikk i praksis. Andre tekster lærerne bruker er for eksempel leserinnlegg, kronikker, debatter, foredrag, noveller og drama, hvor de to sistnevnte faller utenfor sakprosasjangeren.

Flotvik (2020) og Gjestvang (2021) analyserer autentiske retoriske analyser fra elever på Vg3. Som nevnt tidligere analyserer elevene i Flotvik sin studie følgende tekster i sine retoriske analyser: en artikkel av Sylvi Listhaug, en kommentar fra Dagbladet av John Olav Egeland, et filmklipp fra filmen «Festen» og en fagtekst av klimaforsker Bjørn H. Samset. Elevene i Gjestvang sin studie analyserer en reklame fra Gilde. Det at elevene i Flotvik sin studie skriver i en norsktime og at elevene i Gjestvang sin studie svarer på en heldagsprøve i hovedmål skriftlig, er også et bilde på eksamensforberedelser og norskundervisning som mine funn bekrefter. Av de eksemplene som lærerne i min masteroppgave kommer med, er det ganske stor overlapp, hvilket styrker reliabiliteten knyttet til at reklamer og taler er tekster som brukes ofte.

Én forklaring på hvorfor det er sakprosa som analyseres er at det står eksplisitt nevnt i LK06 (2013) på Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2013). På Vg3 i LK06 (2013) står det at elevene skal kunne «bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dermed legger læreplanen en tydelig føring på at det er sakprosaetekster elevene skal analysere. Lærerne kan riktignok bruke andre norskfaglige tekster, i tillegg til sakprosa og sammensatte tekster, ettersom «andre norskfaglige tekster» står eksplisitt nevnt i kompetansemålene i LK06 (2013), uten at begrepet er ytterligere definert (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dermed kan lærerne også benytte skjønnlitteratur om de skulle ønske det. En annen årsak til at lærerne særlig benytter sakprosa i retoriske analyser, er som nevnt at det står så eksplisitt nevnt i kompetansemålene. Elevene må derfor trenes i å skrive retoriske analyser av sakprosa ettersom dette er en oppgave de vil få på eksamen. Eksamen kan derfor være førende for hvilke tekster lærerne tar med seg inn i klasserommet, hvilket samsvarer med funnene i Kjønnrød (2016) sin studie om hvordan lærere bruker retorisk teori som vurderingsgrunnlag.

I kapittel 4.1.5 kommenterer Bjørn at en bør forholde seg til tekster innenfor elevenes samtid i tillegg til de kanoniserte tekstene. Dette begrunner han med at elevene skal kunne ta referansene og forstå kontekstene siden han opplever at de har relativt kort tidsperspektiv. Dette funnet er i tråd med Flotvik (2020) sine funn om at tekstens tematikk er viktig for elevene. Flere lærere er opptatte av å bruke ferske eksempler med elevene, og for lærerne på Epsilon er det i tillegg viktig at tekstene oppleves som hverdagsnære for elevene. Basert på disse uttalelsene fra lærerne og Flotviks konklusjon er det muligens riktig å anta at elevene lettere engasjerer seg i en tekst de kan relatere til. Typiske eksempler på dette er Greta Thunbergs taler, debatter fra Stortingsvalget 2021 eller leserinnlegg fra ungdommer på deres alder. Som nevnt tidligere trenger ikke disse tekstene å være gode, men hvis det er et tema elevene kan engasjere seg i, er det større sannsynlighet for at tekstene blir lettere å jobbe med, noe som gjør analysene noe lettere å skrive. Dette kan understrekes av at elevene i Flotvik sin studie fant tematikken i tekstene vanskelig å analysere som igjen bød på utfordringer i selve analysen. Det er derfor viktig at elevene og lærerne sammen snakker om teksten for lettere å kunne bruke den.

I tillegg til å ta opp bruken av tekster innenfor elevenes samtid, bringer bruken av kanoniserte sakprosaetekster med seg en annen problemstilling om kvaliteten på de retoriske tekstene.

Retorskolene i gamle Hellas og Roma var opptatt av å bruke gode eksempler til etterligning og tekster til analyse. Som lærerne i utvalget nevnte opplever de at elevene får økt selvtillit av å kunne lese tekster på trykk og forklare hvorfor og hvordan dette kunne vært gjort bedre. Denne selvtilliten er vanskelig å opparbeide om elevene skal forsøke å analysere en tekst som lærebøkene fremmer som retorisk god og finne momenter i teksten som kunne vært bedre. I tillegg kan det være utfordrende for elevene å sette seg inn i en retorisk situasjon de ikke kan kjenne seg igjen i, da dette er en stor del av retorisk analyse. Ved å kun benytte tekster lærebøker og lærere presenterer som historiske og gode eksempler, kan det bli vanskelig for elevene å analysere dem kritisk. Når lærebøkene trekker frem Stoltenbergs tale på Rådhusplassen etter 22. juli som en samlende og god retorisk tale kan det være vanskelig for elevene å finne kritikk eller kritisere talen i en retorisk analyse. Det kan være utfordrende for elevene å skulle kritisere tekster som kompetente mennesker mener å være av god kvalitet.

Ved å begrense bruken av tekster til kun taler, kronikker og reklamer forbereder man elevene på eksamen, men ikke nødvendigvis medielandskapet elevene møter i hverdagen. I tillegg kan en konsekvens av å kun brukte eldre, kanoniserte retoriske tekster gjøre det vanskelig for elevene å forholde seg kritiske. På grunn av endringen i LK06 (2013) hvor det tidligere sto «norskfaglige tekster» og nå konsekvent står sakprosa i LK20, kan det legges en begrensning på bruk av andre tekster. Denne endringen kan bidra til å begrense bruken av andre sjangre. Bruken av ulike tekster er allerede styrt av eksamensoppgavene, og nå kan det være at kompetansemålene er mer begrensende enn de var tidligere.

5.2 Hvilke oppgaver får elevene?

I analysen av intervjuene kom det tydelig frem tre hovedfunn om oppgavene til elevene: retorisk produksjon er en muntlig oppgave, retorisk analyse er en skriftlig oppgave, og det er en tydelig progresjon fra produksjon til analyse fra Vg1 til Vg3. Typiske muntlige oppgaver elevene får, er å gjennomføre debatter i klasserommet, overbevise hverandre, og lage taler eller appeller. Typiske skriftlige oppgaver elevene får, er å skrive retoriske analyser.

I studiene til masterstudentene nevnt i kapittel 2 har elevenes produserende oppgaver i stor grad vært knyttet til muntlig fremføring, mens elevenes analyserende oppgaver både har vært muntlige og skriftlige. Riktignok kommer det frem at de retoriske analysene som skal fremføres muntlig forekommer på Vg1 eller Vg2 i disse studiene, ikke på Vg3. Dette samsvarer med progresjonen fra produksjon til analyse i min studie og funnene i

datamaterialet om vurdering av form fremfor innhold. De muntlige oppgavene elevene skal løse i disse studiene går ut på å presentere en analyse eller en tolkning, og gjennomføre en samtale eller debatt på ungdomsskolen, Vg1 eller Vg2 (Brostigen, 2016; Kjønnrød, 2016; Lervaag, 2010; Lillejord, 2013). Funnene i denne studien bekrefter dette mønsteret. De muntlige analyserende og produktive oppgavene blir hovedsakelig gitt til elevene på Vg1 og Vg2. Det er eksempler på fremføringer hvor elevene skal bruke retorikk som verktøy i fremføringene sine, og oppgaver hvor elevene skal tolke og analysere skjønnlitterære tekster muntlig. De oppgavene elevene skal løse skriftlig er retorisk analyse som skrives på Vg3 (Flotvik, 2020; Gjestvang, 2021). Ifølge funnene til Flotvik og Gjestvang sliter elevene med å bruke begrepene, lærerne i min studie bekrefter dette. Dette er årsaken til at Elsa mener det er best om elevene trener på kritisk tilnærming til tekst først, slik at når retorbegrepene reintrodueres til elevene, er de allerede kjent med å dele opp teksten i større grad.

Et funn var at produksjon i retorbegreper i størst grad var knyttet til muntlig, mens analyse var knyttet til skriftlig. Dette er et funn som kan bunne i kompetansemålene om retorikk fra LK06 (2013). Det ligger ikke gitt i kompetansemålet til LK06 (2013) at å bruke begrepsapparatet til å analysere kun er en skriftlig aktivitet siden det står under «Språk, litteratur og kultur». Det åpnet derfor opp for at lærerne kunne gi elevene muntlig analyserende oppgaver på Vg3 i tillegg til retorisk analyse. Årsaken til at det kun er koblet til skriftlig analyse, er muligens det direkte kompetansemålet om å skrive retorisk analyse i LK06 (2013) og LK20, og at det er en oppgave som kommer på eksamen uavhengig av om kompetansemålene åpner for å gjennomføre analyser muntlig. Det kan derfor argumenteres for at det eksplisitte kompetansemålet i LK20 om å skrive retoriske analyser på Vg3 er en gjenspeiling av praksis, samtidig som det er en føring for eksamen. Denne føringen kan riktignok hindre at lærerne gir elevene i oppgave å gjennomføre retoriske analyser muntlig på Vg3, fordi prioriteringen er å forberede elevene til eksamen. Kompetansemålet om å bruke begrepsapparatet i diskusjoner og presentasjoner er ikke fjernet, men flyttet til Vg2 i LK20.

Hvis man sammenligner LK06 (2013) og LK20 med tanke på progresjonen fra produksjon til analyse, er det noen endringer som legger føringer for lærerne. LK06 (2013) sier eksplisitt at elevene på Vg1 skal jobbe muntlig med retorikk (Utdanningsdirektoratet, 2013), det kan være derfor de fleste muntlige aktivitetene er lagt til dette året. Dette er en praksis som kan fortsette med kompetansemålene på Vg1 og Vg2 om retorikk i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vg1 er et år hvor lærerne selv opplever at de er friere i hvilke oppgaver de gir til elevene,

siden de i stor grad skal reintrodusere elevene til begrepene og teorien uten å tenke for mye på eksamen. Derfor kan det være logisk å legge de mer utprøvende muntlige oppgavene til Vg1. Om man ser på ordet «produsere», er det helt fjernet fra kompetansemålene om retorikk i LK20, som i LK06 (2013) var nevnt på Vg3. Elevene skal ifølge LK20 reflektere, diskutere, presentere og skrive, men ikke produsere. En kan argumentere for at produksjonen ligger i «presentasjon» og «skrive», men skriving er direkte knyttet til retorisk analyse og «presentasjon» er knyttet til diskusjoner og bruk av fagkunnskaper. Basert på praksis hittil, og det som kommer frem i utvalget i denne masteroppgaven, er det en sjanse for at lærerne kanskje prioriterer skriftlig retorisk analyse ytterligere ettersom det i LK20 er et konkret kompetansemål på Vg3.

Ettersom LK20 er metodefri, er det derfor opp til lærerne hvordan elevene skal oppnå kompetansemålene i læreplanen. Et spørsmål som dukker opp, er om LK20 muligens legger for stramme føringer selv om den er metodefri. Ettersom det er spesifikt nevnt at elevene skal skrive retoriske analyser på Vg3 i LK20. Om en ser på funnene knyttet til progresjon med utgangspunkt i hva som er gjort hittil, og dermed tar utgangspunkt i LK06 (2013), kan det reise spørsmål om hvorfor elevene har produsert muntlig på Vg1 når det eksplisitt står at dette er noe de skal på Vg3 frem til LK20. Elevene produserer muntlig på Vg1 og Vg2 hvor det kun står i LK06 (2013) at elevene skal *bruke* kunnskapen i diskusjoner og presentasjoner. En årsak til at dette kan være at Vg3 i stor grad er et år som forbereder elevene på eksamen, og at retorisk analyse er en vanlig eksamensoppgave. For at elevene skal få brukt retorikken i diskusjoner og prestasjoner blir dette lagt til de årene der eksamensforberedelser ikke er det største fokuset.

Det denne analysen har vist er at undervisningspraksis blir i større grad basert på eksamensforberedelse enn hva som står i læreplanen. Som konsekvens betyr dette at elevene i størst grad gjennomfører skriftlige retoriske analyser på Vg3 fremfor å variere. Manglende variasjon i hvordan elevene skal bruke retorikken kan på sikt minske elevenes helhetlige forståelse av retorikk. En annen mulig konsekvens av at elevene i stor grad kun analyserer skriftlig og produserer muntlig er at elevene kanskje ikke får fullt utbytte av retorikken. Å produsere skriftlig med hjelp av retorisk teori kunne for eksempel hjulpet elevene med argumenterende skriving. Denne begrensningen kan skyldes læreplanen og føringen fra eksamen. En annen konsekvens knyttet til progresjonen er at ferdigheten muligens blir vanskelig å overføre fra muntlig til skriftlig.

5.3 Hva anser lærerne som formålet med retorikkundervisningen?

Det tydeligste formålet med retorikkundervisningen ifølge dette datamaterialet er at elevene skal få noen verktøy og brilleglass de kan bruke i møte med tekstlandskapet rundt seg. Et viktig moment i dette arbeidet er for eksempel kritisk lesing: Hvem har skrevet teksten, hvordan vil teksten påvirke deg, og hvilken intensjon har avsenderen? Andre momenter er evnen til å uttrykke seg saklig og tydelig muntlig, og evnen til å plukke tekster fra hverandre og analysere dem på detaljnivå. Verktøyet blir også knyttet til demokratisk medborgerskap, som igjen var intensjonen til de gamle retorskolene i Hellas og Roma.

Hvis vi ser på det som er skrevet om retorikk i norskfaget før LK06, ser vi tydelig at det er skrevet en del om retorikk som metaspråk. Dette er blant annet det Lervaag, Kjønnrød og Brostigen undersøker i sine masteroppgaver. Alle tre konkluderer med at det er en reell mulighet for at retorikken kan bidra med et metaspråk, men som de også konkluderer med, er ikke dette noe som lett lar seg gjøre. Hertzberg (2003) skriver om kompetansehevingen lærerne og lærerstudentene trenger når muntlige og skriftlige ferdigheter skulle sidestilles. Da trakk hun fram at en løsning ville være å se til retorikken og dramapedagogikken. Penne (1999) sin artikkel hvor hun følger Nadia, viser tydelig hvordan Nadia drar nytte av retorikken i arbeidet med sin presentasjon. Med dette i bakhodet er det derfor interessant at store deler av de formålene lærerne trekker frem, gjelder lesing og skriving eller generelt møte med tekst. De poengterer at saklighet og tydelighet er en ferdighet elevene kan trekke med seg videre, men ellers blir retorikk muntlig nevnt som noe elevene trener på når de har ulike presentasjoner uten direkte bruk av retorikkbegrepene. I tillegg er også retoriske ferdigheter og kunnskaper noe som kan hjelpe elevene i argumenterende skriving, som heller ikke trekkes frem, men som er en reell mulighet og bidrar til behovet for et metaspråk for elevene.

Noe som er interessant, er måten lærerne omtaler «kritisk» på, og hvordan elevene skal bruke retorikken. Delta har en tydelig oppfattelse av at elevene skal avsløre retorikk og at påvirkningen elevene møter er upålitelig. Dette er et syn som henger igjen fra språkbruksanalysen som Bakken (2019) bekrefter finnes i noen av lærebøkene. Elevene skal være kritiske til når andre bruker retorikk og skal analysere, men når de selv skal benytte det i muntlighet, er det en positiv ferdighet. Dette er ikke et syn det virker som at resten av utvalget deler. Der tolker utvalgene det slik at å «forholde seg kritisk» til tekst handler om å se hele den retoriske situasjonen og kvaliteten på retorikken. Dette er også en tolkning som nå LK20

legger opp til når elevene på Vg3 skal «reflektere over sakprosaetekster og gjøre rede for den retoriske situasjonen de er blitt til i» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som nevnt tidligere påvirker eksamen og eksamensoppgavene lærernes undervisningspraksis ganske tydelig. Dette kommer frem i mitt utvalg, men også i Kjønnørød og Brostogens studier. Dette kan blant annet være fordi da LK06 ble innført i 2006 var retorikk kun nevnt skriftlig i form av retorisk analyse. Lærernes refleksjoner om tilrettelegging for at elevene skal kunne bruke kunnskapene om retorikk utenfor klasserommet, er i stor grad knyttet til ferdigheten «kritisk lesing» og språkbruksanalysens negative syn på andres bruk av retorikk. Det er altså lite om produksjon av tekster som leserinnlegg eller debattartikler, som er en ferdighet engasjerte elever og studenter bruker i fritiden sin. Hvis vi skal ruste elevene til å være aktive deltakere i demokratiet og samtidig jobbe med temaet «demokrati og medborgerskap», er en del av det arbeidet å ruste elevene til å uttrykke sine meninger både muntlig og skriftlig. Behovet for kunnskapen om retorikk utenfor klasserommet begrunnes også med samfunns- og medieutviklingen som har blitt et mylder av informasjon elevene må kunne orientere seg i. Det metaspråklige perspektivet er et viktig moment i dette og samsvarer med konklusjonene til Lervaag, Kjønnørød og Brostigen. Det er viktig at retorikkbegrepene blir brukt aktivt og overført til andre situasjoner slik at elevene drar nytte av kunnskapen. En mulig konsekvens er som nevnt at elevene ikke får fullt utbytte av de ferdighetene kunnskapen om retorisk teori gir dem.

5.4 Hvordan har fagfornyelsen påvirket lærernes retorikkundervisning?

Kort oppsummert har fagfornyelsen endret lite på lærernes undervisningspraksis i retorikk, mye fordi det ikke har skjedd store endringer på kompetansemålene om retorikk i LK20 ifølge lærerne, men også fordi læreplanen ble innført for kun to år siden. Det som læreplanen derimot har gjort, ifølge lærerne selv, er at den åpner for å bruke lenger tid på færre emner. Dette er riktignok ikke en begrensning som direkte har ligget i læreplanen ettersom ambisjonen i Norge etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 var å ha en metodefri læreplan. Læreplanmålene har derimot blitt færre og tydeligere, i tillegg til at det er introdusert tverrfaglige temaer som lærerne og elevene skal jobbe med (Utdanningsdirektoratet, 2020). Inndelingen i muntlige og skriftlige ferdigheter er også fjernet, slik at det i større grad er kompetansemålene i seg selv som tilrettelegger for om det skal gjennomføres muntlig eller skriftlig. Dette kan bidra til inntrykket av at det er en større frihet i læreplanen. Selv om det ikke har vært nevnt eksplisitt har lærerne hatt muligheten til å

jobbe tematisk og tverrfaglig. Datamaterialet viser at lærerne har jobbet tverrfaglig før innføringen av LK20 og jobbet tematisk i andre fag. Læreplanen i seg selv er ikke begrensende, det er lesingen av læreplanen som setter grenser.

5.5. Hva gjøres på yrkesfag sammenlignet med studiespesialiserende?

Den gjennomgående største forskjellen mellom retorikkundervisning på yrkesfag sammenlignet med studiespesialiserende er yrkesrettingen i valg av tekster og oppgaver. I valg av tekster og oppgaver uttrykker lærerne at målet er å ivareta at elevene har valgt en yrkesvei, og ruste dem for de tekstene de måtte møte senere i livet. Dette kan trekkes som parallell til Delta sitt ønske om å forberede sine elever på videre studier. Utenom yrkesrettingen er det mindre forskjeller i bruken av tekst på yrkesfag sammenlignet med studiespesialiserende. Lærerne bruker i stor grad reklamer og taler.

Dilemmaet lærerne opplever, er å balansere oppgavene slik at de elevene som skal videre på studieforbereende, er noe mer rustet for norskundervisningen på påbygg, og passe på at de elevene som ikke skal ta mer utdanning får den kompetansen de trenger. Lærerne er i stor grad opptatt av å holde på interessen til yrkesfagelevne da det ikke nødvendigvis er norskfaget elevene er mest interessert i. Dette gjør at oppgavene også er mer praktiske og yrkesrettede, som for eksempel å lage instruksjonsvideoer for verktøy eller informasjonsbrosjyrer før messer. Elevene skal ha den samme grunnleggende kompetansene og det samme verktøyet, uavhengig om de har valgt studieforbereende eller yrkesfag. Nettopp fordi yrkesfagelevne skal ha den samme allmennutdanningen som elevene på studiespesialiserende, er det noen delte meninger om at yrkesfag nå har fått egne kompetansemål. På den ene siden er det positivt at fellesfagene nå er mer yrkesrettet og tilpasset at elevene skal ut i lærlingtid, men på den andre siden blir det vanskelig for lærerne hvis alt skal yrkesrettes hele tiden. Realiteten er at mange elever som tar påbygg etter å ha gått yrkesfag, får lavere karakterer i norsk på påbygg. Dette kommenterer Eline som er rådgiver på Epsilon. Årsaken til dette er at overgangen fra norsk på yrkesfag til norsk på påbygg er ganske stor, og elevene går for eksempel fra fire timer til ti timer norsk i uken. Det som hjelper lærerne på Epsilon å balansere dette, er å vite hvilke elever som ønsker å gå videre, fordi da kan de elevene få litt mer utfordrende og tilpassede oppgaver.

Sammenligner vi funnene knyttet til yrkesfag med det vi allerede vet om elever på videregående med studiespesialiserende, og elever på ungdomsskolen, er det mange trekk som

går igjen. Tematikken i teksten elevene skal analysere, og relevansen teksten har er viktig i analysene elevene skal gjøre, noe som samsvarer med blant annet resultatene til Flotvik, Gjestvang, Lervaag og Kjønnrød. Sammenlignet med studiespesialiserende som har opptil flere kompetansemål om retorikk, er det to kompetansemål som omhandler retorikk på yrkesfag. De kompetansemålene er de samme kompetansemålene som for elevene på Vg1 på studiespesialiserende, nemlig «gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosaetekster» og «lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det stilles dermed krav til at elevene skal opparbeide seg en muntlig kompetanse i retorikken, men ikke skriftlig om vi leser kompetansemålene på samme måte som lærerne i dette utvalget. Det er altså ikke et konkret kompetansemål om at elevene på yrkesfag skal skrive retoriske analyser, men det er en oppgave de vil møte dersom de går videre til påbygg.

Hvis vi skal tolke det dit hen at kompetansemålet «gjøre rede for og reflektere over bruken av retoriske appellformer og språklige virkemidler i sakprosaetekster» på Vg1 kun gjelder muntlig, betyr det altså at yrkesfagelevne ikke har noen krav om å kunne analysere retoriske tekster skriftlig? Spørsmålet da er om elevene skal skrive retoriske analyser selv om det ikke står eksplisitt nevnt i læreplanen? Hvis vi trekker inn at læreplanen nå er fri for metode, at noen av yrkesfagelevne skal videre på påbygg og derfor må kjenne til retorisk analyse, og at elevene på yrkesfag hittil har fått i oppgave å skrive retoriske analyser vitner det om at det kanskje er en feillesing av læreplanen. Kompetansemålet sier ikke direkte at å gjøre rede for og reflektere over bruken av noe utelukkende er en muntlig aktivitet. Dette kan være en tankegang som henger igjen fra LK06 (2013), hvor kompetansemålene var delt inn etter muntlige og skriftlige ferdigheter. Siden vi også har konkludert med tidligere at eksamensoppgavene er ledende for lærernes valg av oppgaver og tekster, er det derfor naturlig å tenke at yrkesfagelevne ikke skal trenge å skrive retoriske analyser, siden det ikke står spesifikt nevnt at det er noe de skal.

Det er dermed noen lesninger av kompetansemålene som direkte får konsekvenser for undervisningen på yrkesfag hvis man leser dem på samme måte som for studiespesialiserende når det gjelder retorikk. Hvis man følger den samme inndelingen med muntlige og skriftlige ferdigheter i retorikk som ikke lenger eksisterer i LK20 så har yrkesfagelevne en mye større utfordring hvis de velger å ta påbygg. Det gjør lærerne på Epsilon sin bekymring om å forberede elevene på en tøff overgang, reell. Elevene skal rustes til å omgis det samme

medielandskapet som elevene på studiespesialiserende, men med en spesialisering knyttet til tekstene innenfor deres yrkesvei. Siden læreplanen er metodefri, er det opp til lærerne hvordan de velger å operasjonalisere sine tolkninger. Det kommer riktignok tydelig frem i datamaterialet hvilke lærere som tenker på denne forskjellen og hvilke lærere som ikke gjør det. Underviser du ikke på yrkesfag, er ikke dette nødvendigvis en problemstilling som gjelder deg. Underviser du derimot påbyggelevne, kan det være at du får ansvar for noen av disse elevene med lærere som har lest LK20 inndelt i muntlige og skriftlige ferdigheter.

5.6 Konklusjon

Denne oppgaven har forsøkt å finne ut av hvordan et utvalg norsklærere underviser i retorikk på videregående skole. Forskningsspørsmålene har hjulpet med å spesifisere problemstillingen ved å spørre lærerne eksplisitt om tekster, oppgaver, fagfornyelsen, formål og yrkesfag. For å komme til en konklusjon vil jeg nå se på problemstillingen: *Hvordan underviser et utvalg norsklærere i retorikk på videregående skole?* i sin helhet opp mot David Fleming og hans *art-practice-inquiry*-triade og oppsummere hovedfunnene i analysen.

David Fleming (1998) påstår at det er den paideutiske retorikken vi må modernisere og benytte i retoriikkundervisningen. Den paideutiske retorikken er den retoriikkundervisningen som foregikk på retorskolene i gamle Hellas og Roma, og dette er et bredt og omfattende dannelsesfag som har som mål å utdanne demokratiske medborgere (s. 179). For å modernisere den paideutiske retorikken definerer Fleming en triade bestående av *art*, *practice* og *inquiry*. Som nevnt innledningsvis i kapittel 2, er *art* den teoretiske kunnskapen om retorikk studentene trenger for å bruke retorikken, *Practice* er den treningen elevene får i å bruke retorikken riktig i den retoriske situasjonen de står i, mens *inquiry* er gjennomføring av retorisk analyse og kritisk lesing (Fleming, 1998, s. 183—184). Bruken av retorikk blir ikke ansett som helhetlig og effektiv hvis ikke både *art*, *practice* og *inquiry* er til stede. Du kan ikke benytte *practice* og *inquiry* uten riktig teoretisk kunnskap om retorikk, samtidig som at du ikke får godt nok utbytte av den teoretiske kunnskapen hvis du ikke både trener på *practice* og *inquiry*.

Etter å ha analysert og diskutert funnene er det tydelig at både *art*, *practice* og *inquiry* er til stede i undervisningen. Lærerne legger opp til introduserende undervisning i retorisk teori, og elevene får både tekster og oppgaver hvor elevene får anledning til både å benytte *practice* og *inquiry*. Det som tilsynelatende kommer frem av datamaterialet er som nevnt at muntlig

retorikk er knyttet til produksjon og dermed *practice*, mens skriftlig arbeid med retorikk i stor grad er knyttet til retorisk analyse og dermed *inquiry*. Hogarth, Matthiesen og Bakken (2021) var bekymret for hva som ville skje med *practice* siden dette ikke er noe LK20 la opp til spesifikt. Som nevnt tidligere er ikke LK20 førende på om kompetansemålene utelukkende skal oppnås gjennom muntlig eller skriftlig arbeid, selv om det er noen føringer. Eksempler på dette er som nevnt kompetansemålene som sier at elevene skal bruke kunnskapen om retorikk i diskusjoner og presentasjoner, og gjennomføre retoriske analyser. *Art* og *inquiry* kommer tydeligst frem i datamaterialet som noe lærerne jobber aktivt mye med, og dette kan som nevnt være fordi dette er to elementer LK20 er veldig tydelig på. LK20 er mindre tydelig på *practice* på grunn av metodefriheten i læreplanen. Dette er noe lærerne må å legge opp til, men *practice* er i stor grad til stede i undervisningen likevel.

For å oppsummere underviser lærerne, i dette utvalget, i retorikk ved å gi elevene muntlig produserende, og skriftlig analyserende oppgaver. Lærerne gir elevene i stor grad reklamer og taler, supplert med andre typer tekster som foredrag, noveller, kronikker og debatter. De har ikke opplevd at fagfornyelsen har endret deres undervisningspraksis, og opplever at formålet med retorikkundervisningen er å gi elevene noen verktøy i møte med tekst. Funnene på yrkesfag viser en utfordring i balansen mellom elever som skal ut i lærlingtid og elevene som skal videre på påbygg når de skal ta hensyn til praktiske og yrkesrettede oppgaver. Dette reflekteres i valg av tekster og oppgaver lærerne velger å bruke med elevene. For å konkludere er det veldig tydelig at både *practice* og *inquiry* er underbygd av *art* i retorikkundervisningen, slik at elevene får brukt den teoretiske kunnskapen. Det som kan være uheldig er at, *practice* og *inquiry* tilsynelatende er adskilt i undervisningen, fremfor å gjensidig påvirke hverandre. For at elevene skal få fullt utbytte av den retoriske teorien de tilegner seg i undervisningen, må de trene på å bruke retorikken muntlig og skriftlig, både produserende og analytisk. Jeg mener elevene bør få like mye trening i å analysere muntlig som å produsere skriftlig da dette er ferdigheter som gjensidig påvirker hverandre og kan overføres fra muntlig til skriftlig, og motsatt.

5.8 Didaktiske implikasjoner

I denne oppgaven er det benyttet en kvalitativ metode. Det betyr at funnene fra denne analysen ikke lar seg generalisere. Til en viss grad kan funnene og spørsmålene bidra til hva som bør inn i en større kartlegging. I tillegg kan funnene bidra til at andre norsklærere kanskje reflekterer over sin egen undervisningspraksis i retorikk og hvordan man kan lese læreplanen.

Denne oppgaven har ikke sett på spesifikke undervisningsopplegg eller oppgaver, men forsøkt å få et lite overordnet blikk på hva lærerne tenker om sin undervisningspraksis i retorikk. Ser vi resultatene fra denne oppgaven i sammenheng med funnene til Flotvik og Gjestvang så kan det være nødvendig med en generell enighet om hva retorikkundervisningen bør inneholde og hvilke rammer vi skal gi elevene. Hvis vi skal følge Flotvik og Gjestvang sine didaktiske implikasjoner kan dette på sikt også påvirke elevenes argumenterende skriving og retoriske analyser. Det er også viktig at elevene får variert trening i å benytte seg av retorisk teori, både muntlig og skriftlig, for å fullt utbytte av kunnskapene det innebærer. Ved å gi elevene mulighet til å analysere retorisk både muntlig og skriftlig vil kunnskapen kunne overføres til andre analysesituasjoner, og elever kan oppleve hvordan formuleringer fungerer ulikt muntlig og skriftlig. Det samme gjelder produksjon av retoriske tekster, ved å se hvordan formuleringer fungerer skriftlig får man kanskje også en større forståelse som kan overføres til argumenterende skriving, noe flere studier viser at elever sliter med.

Hvis vi skal bruke funnene i denne analysen og se hvordan tekstlandskapet i retorikk kan utvides, vil det også påvirke hvordan elevene leser alle typer tekster. Hvis vi skal ta inspirasjon fra retorskolen i antikken bør elevene jobbe med tekster for å etterligne, men også analysere. Da kan det være nyttig å se på tekster uavhengig av sjanger, for eksempel film. Som David sa «egentlig kan jo alt brukes», og det stemmer. Fordi alle tekster har en hensikt, enten det er å vise leseren hvordan de skal bruke et apparat eller det er å få leseren til å føle noe. Basert på medieutviklingen i samfunnet mener jeg det er viktig å bruke mer skjulte retoriske tekster med elevene og se hvordan de responderer. På sosiale medier er det ikke nødvendigvis tydelig hvilket innhold som er betalt og ikke, i tillegg til at elevene skal være i stand til å ta stilling til alle tekster de møter i hverdagen. Lærerne i dette utvalget påstår at noe av grunnen til at retorikken har fått en større plass i norskfaget er medieutviklingen. Da er det viktig at lærerne tar denne utviklingen på alvor, ved å bruke et bredt omfang av ulike tekster innenfor ulike sjangre.

En annen didaktisk implikasjon basert på funnene i denne oppgaven er å se mer helhetlig og tverrfaglig på retorikken. Som det ble nevnt av lærerne i utvalget, opplever nok andre fag større begrensninger i tverrfaglig arbeid enn norsk, fordi norsk har en redskapsdimensjon som kan brukes i mange sammenhenger, som for eksempel kildekritikk, språkbruk og kritisk lesing. For at retorikken skal bli mer tilstedeværende og helhetlig, bør den bli brukt mer

eksplisitt, hvilket også samsvarer med funnene til Kjønnørød, Lervaag, Flotvik og Gjestvang. Retorikken er et direkte verktøy for argumenterende skriving hvis den brukes mer aktivt, og det samme gjelder fremføringer i alle fag. Her er konklusjonen til Lervaag og Kjønnørød viktig. Retorikken må brukes som veiledning underveis i arbeidet for at elevene skal få utbytte av det når temaet ikke er eksplisitt norskfaglig eller retorisk. Det å vite hvordan elevene skal ordlegge seg foran mennesker for å oppnå ønsket resultat, er en ferdighet de har nytte av resten av livet. Men for at elevene skal forstå hvor helhetlig og tverrfaglig retorikk kan være, må det uttrykkes eksplisitt fra lærerne.

5.7 Videre forskning

Årsaken til valg av temaet for denne oppgaven var at det er en del spørsmål som jeg opplevde ikke var undersøkt. Mitt kvalitative dypdykk i dette teamet i et mindre utvalg kan kvantifiseres i et større forskningsprosjekt, og dermed skape en større kartlegging av hvordan lærerne i Norge underviser i retorikk på videregående skole.

Funnene fra min masteroppgave kan bidra til et slags utgangspunkt om hva disse spørsmålene bør inneholde. For eksempel er et hovedfunn i min studie at lærerne som oftest bruker reklamer og taler i sin retorikkundervisning. Dette er noe man i et større kvantitativt prosjekt kan undersøke om stemmer, eventuelt undersøke hvilke nyanser som kommer frem i tekstbruk. En slik oversikt kan også komme norsklærerne til nytte og kanskje utfordre dem til å bruke andre typer tekster enn de gjør nå. Et annet hovedfunn er at det kommer fram en tydelig todeling i muntlige og skriftlige oppgaver i retorikk. Dette kan også kvantifiseres og undersøkes om er en trend blant flere norsklærere i retorikk, som også kan bidra til å utvikle lærernes undervisningspraksis.

En kan også følge opp resultatene fra min masteroppgave ved å for eksempel gjennomføre intervensjonsstudier eller aksjonsforskning. Da kan man følge opp skillet mellom skriftlige og muntlige oppgaver i retorikk, og se hva som er potensialet ved å jobbe med muntlige analyser og skriftlig retorisk produksjon hvor man følger opp med intervjuer av både lærerne og elevene som deltok. Siden dette er noe som gjøres lite i dette utvalget, hadde det vært interessant å se effekten av slikt arbeid på både lærerne og elevene. Dette er også et potensial til et større forskningsprosjekt som kanskje kan testes ut i en mindre skala først. Det vil også være interessant om nye generasjoner lærere leser læreplanen annerledes enn de lærerne som har undervist lenge med LK06, og med oppdelingen av muntlige og skriftlige kompetansemål

i norsk og retorikk. Retorikk er et tema som er eksplisitt nevnt i læreplanen og et tema elevene er garantert å møte på skriftlig hovedmålseksamen på Vg3, og derfor er det viktig å se på hvilken undervisningspraksis vi har og om den kan utvikles.

I tillegg til å gjøre en større kartlegging av retorikkundervisning på videregående, er det lite forskning om undervisningspraksis i retorikk på ungdomstrinnet. Spesielt hvis en forsker på undervisningspraksisen i sammenheng med utviklingen i læreplanen siden retorikk ikke blir nevnt i LK06 før etter revideringen av LK06 i 2013. Lervaag, Lillejord og Brostigen undersøker med sine spørsmål hvordan elevene bruker retorikk som metaspråk og bruk av retorikk som vurderingsgrunnlag. Deres undersøkelser sier lite om hvordan lærerne underviser i retorikk i praksis. Ved å sammenligne med praksisen på videregående kan en se om det er likheter eller overlapp, og om det er en progresjon eller repetisjon fra 10. trinn til Vg1. Hvis dette blir kartlagt både kvalitativt og kvantitativt kan dette legge opp til en større, overordnet undersøkelse om progresjonen i hele utdanningsløpet fra 8. trinn til Vg3. I tillegg kan en se på kompetanseforskjellene hos lærerne siden L97 nevnte kunnskaper om retorikk på 9. trinn, mens retorikk ble fjernet fra læreplanen ved i innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Hvordan ble det undervist i retorikk på ungdomsskolen mellom L97 og revisjonen av LK06 i 2013? Det er mye vi ikke vet om undervisningspraksisen i retorikk på ungdomsskolen. Ved å kartlegge denne kan en også få oversikt over grunnlaget elevene kommer med når de begynner på videregående, og deres kompetanser skal utvikles.

Litteratur

- Andersson-Bakken, E., & Dalland, C. P. r. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* Universitetsforlaget
- Bakken, J. (2019). The integration of rhetoric into existing school subjects. *Utbildning och demokrati*, 28(2), 93-108. <https://doi.org/10.48059/uod.v28i2.1123>
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2016). Forskningsetikk. In *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (pp. 28-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brostigen, E. (2016). *Bruk av retorisk teori som utgangspunkt i vurdering av elevers muntlige ferdigheter* Universitetet i Oslo]. duo.uio.no. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-57129>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice: Getting good qualitative data to improve educational practice*(3), 124-130. https://www-jstor-org.ezproxy.uio.no/stable/1477543?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Fleming, D. (1998). Rhetoric as a Course of Study. *College English*, 61(2), 169-191. <https://doi.org/10.2307/378878>
- Flotvik, E. S. (2020). *Elevers bruk og forståelse av retorisk teori* Universitetet i Oslo]. duo.uio.no. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79803/Elevers-bruk-og-forst-else-av-retorisk-teori.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gjestvang, M. L. (2021). «Reklamen styrker forventningene til aptum og glir lett med tekstens kairos» Universitetet i Oslo]. duo.uio.no. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88288/M-L-Gjestvang-Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter In K. Klette & f. Universitetet i Oslo Pedagogisk (Eds.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (pp. 137-171). Pedagogisk forskningsinstitutt. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-21253>
- Hogarth, C., Matthiesen, C., & Bakken, J. (2021). Advancing citizenship through language arts education: conceptions of rhetoric in Scandinavian national curricula. *Journal of curriculum studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1989050>
- Jers, C. O. (2011). Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning. *Educare*, 1, 115-136.
- Kjønnerød, L. H. B. (2016). *Retoriske appellformer som vurderingsgrunnlag for muntlig i Vg3* Universitetet i Oslo]. duo.uio.no. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52021/Kj-nner-d--2016---Retoriske-appellformer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lervaag, N. J. (2010). *Muntlige framføringer i et retorisk perspektiv* Universitetet i Oslo]. duo.uio.no.
- Lillejord, Y.-K. (2013). *Retorikk i fremføringer - sett med elevenes øyne* Universitetet i Oslo]. duo.uio.no. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-37856>
- Penne, S. (1999). Nadia og retorikken. In F. Hertzberg & A. Roe (Eds.), *Muntlig norsk* (pp. 85-104). Tano Aschehoug. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:999908696364702202>
URN:NBN:no-nb_digibok_2010040905001
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). Retorikk som erkjennelsesprosess. In *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg. ed., pp. 69-80). Universitetsforl.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). Kapittel 10: Etikk og kvalitet i prosess og produkt. In *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (pp. 125-136). Høyskoleforl.
- Tønnesson, J. L. (2010). Sakprosa for retten! Idé til en modell for bruk av LNUs sakprosakanon. In *Sakprosa i Skolen* (pp. 211-225). Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. udir.no Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i Norsk (NOR1-05)*. (NOR1-05). udir.no: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. (NOR01-06). udir.no: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide

Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg C: Kvittering fra NSD

Vedlegg A: Intervjuguide

Intervjuguide – semistrukturert intervju

Tekster: *Hvilke tekster bruker dere i retorikkundervisningen og hvorfor?*

- Bruker dere rene retoriske eksempler (taler, reklame) eller litt mer skjulte retoriske eksempler (f.eks. kåseri, sammensatte tekster eller blogginnlegg)?
- Hvilke tekstsjangere (eksempler) vil dere si at dere bruker mest (taler, sammensatte tekster, blogginnlegg, artikler, kåseri, annen sakprosa)?
- Bruker dere kun gode retoriske eksempler i undervisningen?

Oppgaver: *Hvilke oppgaver bruker dere å gi elevene når dere jobber med retorikk?*

- Får de oftest oppgaver hvor de skaper tekster selv eller tekstanalyse (kritisk/eksempel)?
- Jobber dere prosessorientert eller summativt? Hva tenker dere om det?
- Får elevene oftest muntlige eller skriftlige oppgaver? Hvorfor?
 - o Hvilken nytteverdi har det å jobbe muntlig kontra skriftlig?
 - o Hvordan legger du til rette for at de skal benytte kunnskaper om retorikk i egen tekstskeping og hverdag?
- Jobber de oftest med kortsvar eller langsvaer i retorikk? Hvorfor?
- Har dere fokus på retorisk analyse (tekstanalyse o.l.) eller retorisk praksis (lage egne debattinnlegg/tales o.l.)?

Overordnet: *Hva vil dere si er hensikten med retorikkundervisning? Hvorfor tror du retorikk har endt opp med å få den plassen den har fått i norskfaget?*

Fagfornyelsen: *Har fagfornyelsen påvirket hvordan du underviser i retorikk? Har det endret hvilke tekster du bruker, og hvilket fokus du har?*

- Nå skal elevene begynne å jobbe med retorikk allerede på VG2 – hvordan tenker dere å jobbe med det? Er et noe dere allerede har gjort tidligere?
- Hvordan jobber dere med tverrfaglige temaer og retorikk?
- Har fagfornyelsen ført til at elevene får andre oppgaver og jobber med andre temaer?
- Hvilken fagbok bruker dere? (*Grip Teksten, Panorama, Intertekst, Moment*)

Yrkesfagopplæring (Kun relevant for utvalgte skoler): *Hvordan legger dere opp til retorikkundervisning på yrkesfag kontra på studiespesialiserende, musikklinja eller idrettslinja?*

- Bruker dere andre tekster på YF enn STF?
- Hvilke oppgaver gir dere YF elevene kontra STF?
- Bruker dere samme fagbok for begge eller er det ulike versjoner? Hva tenker dere om det?
- Hva tenker dere om fagfornyelsen for YF nå som de har fått egne kompetansemål i norsk?

Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Retorikkundervisning i skolen - Hvordan gjøres det?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan et lite utvalg norsklærere underviser i retorikk i videregående skole med utgangspunkt i tekster som brukes, oppgaver som gis, og arbeidet etter fagfornyelsen. Der det er relevant vil jeg se om det er en forskjell i undervisningspraksis på studiespesialiserende kontra yrkesfaglig opplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedmålet med dette masterprosjektet er å se på hvordan retorikkundervisningen i norskfaget gjennomføres i mitt utvalg av videregående skoler og lærere i Viken Fylkeskommune, særlig i lys av innføringen av Fagfornyelsen LK20. Ved at skolene er noe geografisk spredd i Viken og har en del ulike utdanningstilbud vil jeg kunne få et innsyn i om de tenker annerledes eller ikke rundt norskfaget hvis de har et sterkt studiespesialiserende tilbud eller et sterkt yrkesfaglig tilbud. Omfanget vil være gruppeintervjuer på 4-5 lærere på 4-6 ulike videregående skoler i Viken. Ønsket er å ha ulik fagkombinasjon med norsk og ulik undervisningserfaring blant gruppene. Informasjonen samlet inn i dette prosjektet vil ikke brukes i andre forskningsprosjekter. Om det vil bli tilfellet vil nytt samtykke og ny informasjon sendes ut til deltakerne

Problemstillingen for prosjektet er «*Hvordan underviser et utvalg norsklærere retorikk i videregående skole?*» med påfølgende forskningsspørsmål om tekstpraksis, oppgavepraksis, arbeidet med fagfornyelsen i retorikktemaet og om det gjøres tilpasninger til elevgruppen du underviser. For eksempel hvis du har elever med lese-/skrivevansker, eller en gruppe yrkesfag/musikk/idrettsfag-elever. Det behøver ikke være en forskjell, men refleksjonene vil være interessante nå som yrkesfag har fått egne kompetansemål i norsk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir bedt om å delta fordi du jobber på en utvalgt videregående skole i Viken Fylkeskommune og har norsk som undervisningsfag. De ulike skolene som er valgt ut ble valgt på bakgrunn av utdanningstilbud, geografisk plassering og om de er offentlige eller private. Dette har ledet til et lite, men variert utvalg. Utvalget skal ikke brukes til generaliseringer. Du vil få vite om prosjektet gjennom din rektor eller fagseksjonsleder da det er disse lederne som vil motta e-posten om deltakelse med ønske om å videreformidle budskapet og e-posten til de relevante ansatte på din skole. Deretter vil du, dersom du er interessert, bli bedt om å fylle ut et nettskjema hvor de fyller ut navn, e-postadresse, utdanningsbakgrunn, undervisningserfaring og undervisningsfag. Nettskjemaet vil lagres på UiO sine servere og være passordbeskyttet, dermed vil ingen andre enn masterstudenten ha tilgang til denne informasjonen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et interesseskjema for kontakt. Deretter vil det gjennomføres gruppeintervjuer på 4-5 personer. Det vil ta ca. 45-60 minutter. Samtalen vil som nevnt omhandle undervisningspraksis, oppgavepraksis, tekstpraksis og innflytelse fra fagfornyelsen. Der det er relevant vil vi snakke om dette om undervisningen på yrkesfag, idrettsfag, kunst eller musikk er annerledes enn på studiespesialiserende. Det vil gjøres lydopptak av samtalen som deretter vil transkriberes og anonymiseres før videre bruk i prosjektet. Det vil også gjøres egne notater under samtalen, disse vil lagres sikkert enten elektronisk eller fysisk på et sikkert sted administrert av Universitetet i Oslo. Lydopptaket vil lagres på kryptert og passordbeskyttet slik at kun masterstudenten har tilgang til det. Det vil på hvilket som helst tidspunkt være mulig for deg å be om innsyn i opptaket, be om endringer eller slette utsagn, samt trekke deg helt fra prosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudent Frida Rasmussen og hennes veileder Jonas Bakken som vil ha tilgang til opplysningene innhentet i dette prosjektet. Uvedkommende vil hindres adgang da all lagring av opplysninger vil være passordbeskyttet og lagret på UiO sine godkjente servere. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, men relevant informasjon om undervisningserfaring og utdanningsbakgrunn vil kunne benyttes i refleksjonen av materialet og dermed publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres, eventuelt slettes, når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Om ILS skulle ha interesse av datamaterialet ved slutten av prosjektet vil de overta de anonyme dataene uten personopplysninger. Personopplysninger vil slettes umiddelbart etter avsluttet og godkjent oppgave.

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 Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo (UiO) 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:

- Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning (ILS) ved Jonas Bakken (veileder), jonas.bakken@ils.uio.no eller Frida Rasmussen (masterstudent), fridamr@uio.no.
- Vårt personvernombud: Roger Marggraf-Bye, personvernombud@uio.no. NB! Ikke legg ved sensitiv informasjon i e-post. Dersom du trenger å sende sensitiv informasjon, ta kontakt på e-post for å få instruksjoner om hvordan det kan sendes inn.

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

Jonas Bakken
(Forsker og veileder)

Frida Rasmussen
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Retorikkundervisning i skolen - Hvordan gjøres det?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- å fylle ut nettskjema med informasjon om navn, utdanningsbakgrunn, undervisningsfag og undervisningserfaring.
- at Frida Rasmussen (masterstudenten) kan bruke anonymiserte opplysninger om meg til prosjektet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C: Kvittering fra NSD[Meldeskjema](#) / [Retorikkundervisning i skolen - Hvordan gjøres det?](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

751154

Prosjekttittel

Retorikkundervisning i skolen - Hvordan gjøres det?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.08.2021 - 17.06.2022

[Meldeskjema](#) **Dato**

18.06.2021

Type

Standard

Kommentar

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 18.06.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

Lykke til med prosjektet!