

**Christina Matthiesen**

Sagprosaundervisning og situationens kraft:  
Hvad kan vi lære af Isokrates' og en  
dansklærers tilgange og intentioner?

*Tidsskriftet Sakprosa*

*Bind 9, Nummer 1*

© 2017

## Sammendrag

*Ifølge nyere undersøgelser af udbredte læremidler inden for skandinaviske modersmålsfag på grundskole- og gymnasieniveau behandles sagprosa og ikke mindst sagprosaetekstens indhold og situation stedmoderligt. Derfor undersøger jeg i denne artikel gennem den eksemplariske metode Isokrates' og dansklæreren Lauras tilgange til og intentioner med især brugen af eksempeltekster i undervisning. Ved at udfolde de to underviseres tilgange og bringe dem i tale forsøger jeg at udlede, hvad vi kan lære af begge. Jeg analyserer de to underviseres tilgange gennem en optik af det stærke kairos-begreb, der foruden tekstinterne aspekter som passende stil og timing også indbefatter selve sagens grundlæggende konflikt. Udfoldelsen af de to underviseres tilgange og intentioner viser, at de begge har demokratisk dannelse og elevens retoriske handlekraft som mål. Isokrates ved at sammenkæde eksempelteksters indhold og situation med undervisningssituationen, og Laura ved skabe rammer for inddragelse af elevens erfaring i arbejdet med teksters indhold og situation. Jeg forener hovedpointerne i tilgangene ved at opstille en deweysk syntese i tråd med problemløsningsmetoden gennem formuleringen af syv principper, der kan bygge bro mellem eksempelteksters, undervisningens og elevens tænkning og situation.*

## Abstract

*Recent studies in popular textbooks within literacy education used in primary and upper secondary school in Scandinavia show that factual prose (nonfiction) and especially the content and context of factual prose are treated stepmotherly. Therefore, I here through the exemplary method examine the approaches and intentions of respectively Isocrates and a subject teacher of Danish, Laura, focusing on their use of textual examples. By displaying the approaches of the two teachers and bring them into conversation, I try to infer, what we can learn from them. I analyze the approaches of the two teachers through the lense of the strong kairos-*

*concept, which besides textinternal aspects such as decorum and timing also implies the fundamental conflict of the matter. The display of approaches and intentions shows, that both teachers have democratic character formation and the rhetorical agency of the pupil as an end. Isocrates by linking the content and context of the textual example with the teaching situation, and Laura by shaping activities that draw in the experiences of the pupil when working with the content and context of textual examples. I combine the main points of the approaches by advancing a deweyian synthesis resembling his pedagogical method by putting forth seven principles, that can bridge the thinking and situation of the textual examples, the teaching and the pupil.*

**Om forfatteren:**

Christina Matthiesen er Phd., Adjunkt ved Aarhus Universitet og Førstamanuensis II i retorikk og språklig kommunikasjon ved Universitetet i Oslo.

## **Sagprosaundervisning og situationens kraft: Hvad kan vi lære af Isokrates' og en dansklærers tilgange og intentioner?**

Ikke alene det tekstinterne direkte forhold til virkeligheden er afgørende for sagprosa. Også det teksteksterne forhold til virkeligheden er signifikant. Altså tekstens situation, sammenhæng, kontekst. Hvilken situation har affødt teksten? Hvad fortæller det os? Og på hvilke måder søger teksten at præge læseren og læserens erkendelse eller handlinger, altså situation?

Selvom situationen er signifikant for sagprosa som kategori generelt, så vægter ikke al sagprosaundervisning tekstens situation, endsiges indhold. Kvantitative såvel som kvalitative analyser af norske og danske læremidler viser, at opgavetyper i grundskolen og gymnasieskolen inden for sagprosa især lægger op til, at eleven identificerer tekstelementer og gengiver informationer (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Bremholm, Bundsgaard, Skyggebjerg, & Fougst, 2017; Matthiesen, 2017). I ringe grad opfordres eleven til at vurdere og reflektere over tekstens indhold og situation, og sjældent inddrages elevens egne erfaringer og refleksioner om såvel sagen som om læseoplevelsen, sådan som eleverne ellers gør i (skøn)litteratursamtalen. Dette er på mange måder paradoksalt. For det første fordi situationen i den grad er betingende for tekster inden for kategorien sagprosa: Teksterne behandler en sag og er bundet til omstændigheder, interesser, herunder demokratiske og økonomiske, og således også til ideologi (Berge, Meyer, & Trippestad, 2003; Bitzer, 1968). For det andet fordi vores erfaringer med sagprosa er uomgængelige, som borgere og forbrugere, hvad enten vi læser et debatindlæg på nettet, et brev fra kommunen eller en instruktionsmanual fra en virksomhed: Spontant vurderer vi tekstens indhold og form og ledes herigennem til alt mellem tillidskollaps og begejstret tilslutning.

I den retoriske tradition er samhørighed og dynamik mellem ytring og situation absolut central. Helt tilbage til Isokrates, der som den første etablerer en retorikskole og formulerer en didaktik for retorik, står tekstens situation i centrum for undervisningen (Isokrates, 1986b, 12–13). I højere grad end instrumentel beherskelse af principper inden for retorik skulle Isokrates' elever lære at udvikle praktisk dømmekraft (*phronesis*), altså evne til at tænke, vurdere og deltage i rådslagning om fælles anliggender i konkrete situationer (Walzer, 2005). Derved understregede Isokrates, at uddannelse i retorik ikke alene er opøvelse af stilistiske færdigheder, men også er opøvelse af tænkning, deltagelse og problemløsning.

I denne artikel undersøger jeg, hvordan eksempler på anvisninger og intentioner i arbejdet med sagprosa fra henholdsvis Isokrates og en dansklærer fra vores tid, her navngivet Laura, kan bidrage til at udvikle tilgange til sagprosaundervisning, der særligt vægter eksempelteksters indholdsdimension og situation. Endeligt vil jeg diskutere, hvorledes tekstens indhold og situation kan sammentænkes med undervisningens situation og elevens situation. Som forsker placerer jeg mig således inden for den eksemplariske metode (Hansen & Ingemann, 2016), idet jeg forsøger at bringe to eksempler til tale og til dels samtale med det sigte på den ene side at berige praksis og på den anden side forholde mig eksperimentelt begrebsudviklende til situation og sagprosaundervisning.

Jeg vil indledningsvist give et kort overblik over status for sagprosaundervisning i Skandinavien ud fra, hvordan undervisningen umiddelbart vægtes og tegner sig i de mest udbredte læremidler. Derefter redegør jeg for, hvorledes teksters indhold og situation overordnet kan anskues fra et retorisk perspektiv, og det gør jeg ved at introducere og udfolde det græske begreb *kairos*, der ofte oversættes til anledning, det gunstige tidspunkt, timing, men som Øivind Andersen påpeger faktisk kan forstås som mere omfattende og kraftfuldt, hvilket leder til, at han skelner mellem et henholdsvis svagt og stærkt *kairos*-begreb (Andersen, 1997). Efter en kort indføring i

mine metodiske overvejelser præsenterer og analyserer jeg undervisning og brug af eksempeltekster inden for sagprosa gennem underviserne Isokrates og Laura, der begge er valgt ud fra kvaliteten af deres undervisningserfaringer og eksemplariske intentioner. Med afsæt i eksemplerne Isokrates og Laura diskuterer jeg afslutningsvis potentialet i at sammentænke eksempeltekstens indhold og situation, undervisningens situation og elevens situation til en kraftfuld treenighed og perspektiverer denne diskussion til Deweys forståelse af og understregning af situationens betydning for elevens engagement såvel som tænkning:

... experience” and ”situation”. These two fundamental pivots connect Dewey’s philosophical ideas to one another *and* to education and democracy. They are the existential nexus of meaning making in all spheres of life. (Hildebrand, 2016, s. 74)

Dewey er i de senere år dukket op i retorikfaglig forskning. Især har forskere undersøgt forholdet mellem den retoriske traditions teori og praksis og Deweys tænkning om æstetisk erfaring, uddannelse og demokrati (Asen, 2003; Jackson & Clark, 2014).

## **Sagprosa og undervisning**

Aktuel forskning viser, at sagprosa i didaktiske læremidler i Danmark og Norge behandles stedmoderligt ved 1) at være langt mindre præsenteret end skønlitteratur, 2) at involvere opgavetyper, der overvejende inviterer eleven til at identificere afgrænsede tekstelementer, ikke vurdere, og 3) at fokusere på eksempelteksters form frem for indhold og situation (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Bremholm et al., 2017; Matthiesen, 2017). Dette er tilfældet på trods af, at både danske og norske læreplaner i højere grad end nogensinde vægter både skønlitteratur og sagprosa, i Norge blev de to kategorier i 2006 som et led i Kundskabsløftet sidestillet, og også de danske *forenklede Fælles Mål* giver rige muligheder for at arbejde med sagprosa. Begge styredokumenter placerer i øvrigt generelt situationen som central i arbejdet med sprog og kommunikation. Eksempelvis skal en elev i udskolingen i danskfaget

ifølge fagets styredokument kunne diskutere teksters betydning i situationen, herunder både bruger- og ekspertproducerede tekster, afstemme sin fremstilling efter situationen, herunder i produktionen af opinionstekster, og demonstrere viden om argumentation og retoriske virkemidler. At sagprosa har fået en betydelig plads i læreplanerne er ikke overraskende. Aldrig har vi som samfund produceret og bearbejdet så megen sagprosatext som i dag, hvad enten det er som borgere og forbrugere på især sociale medier eller som ansatte i organisationer (Brandt, 2015).

Alligevel viser en aktuel kvantitativ undersøgelse af dansklæreres foretrukne didaktiske læremidler, omfattende i alt 315 læremidler fordelt på alle trin i grundskolen, at indholdskategorier som stavning og skønlitteraturanalyse dominerer, og at faglig læsning i læremidler kun udgør 4% på mellemtrinet og 9% i udskoling, og at henholdsvis indholdskategorierne medier og kommunikationsanalyse begge udgør blot 1% på mellemtrinet og 3% i udskoling. Til sammenligning fylder analyse af skønlitteratur i læremidlerne 19% på mellemtrinet og 22% i udskoling. Dertil kommer kategorien fortolkning af skønlitteratur som i læremiddelanalysen er adskilt fra indholdskategorien analyse og udgør henholdsvis 6% og 8% (Bremholm et al., 2017, s. 38). I alt er defineret 19 indholdskategorier til brug i analysen – fra stavning og mundtlighed til faglig læsning og nabosprogsundervisning. Sagprosa optræder ikke som kategori, hvilket er sigende i sig selv. Man må lede efter den mellem de lave procenter inden for faglig læsning, medier og kommunikationsanalyse.

En undersøgelse af sagprosaens placering i læremidler i Norge fra 2009 afdækker tillige en markant ulige vægtning af sagprosa og skønlitteratur. Ifølge undersøgelsen udgjorde sagprosa kun mellem 12 og 33% af læremidler inden for norskfaget, domineret i øvrigt af genrerne causeri og essayistik, der som bekendt ofte skrives af skønlitterære forfattere (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s. 11). Fordelingen kan have ændret sig siden, ikke mindst efter Norges sagprosasatsning i 2009, hvor også en sagprosaanon blev lanceret (Bakken, 2010).

Et nyere norsk studie af tre udbredte læremidler inden for norskfaget i gymnasieskolen viser yderligere, at hvor opgavetyperne til skønlitteratur overvejende er kendetegnet ved at være åbne og vægte muligheden for forskellige tolkninger af teksten og inddragelse af elevens egen erfaring, så er opgavetyperne til sagprosa i højere grad lukkede og vægter i overvejende grad afdækkende analyse, hvor eleven skal identificere isolerede tekstelementer og gengive specifik information (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 23–24). Sådan er det dog ikke udelukkende, hvilket også fremgår af studiet. Og faktisk er vurdering – defineret som ”elevne skal søge svaret inne i seg selv” (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 16) – den mest udbredte opgavetype til både skønlitteratur og sagprosa med et omfang på hhv. 53,3% og 38,7% (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 24). Sådan ser opgavetyperne imidlertid ikke typisk ud i læremidler i den danske grundskole inden for området massekommunikation og kommunikation i danskfaget. Et studie foretaget af Jeppe Bundsgaard baseret på 82 værker viser, at nyere læremidler afspejler en deskriptiv, omend produktiv tilgang frem for en analytisk og vurderende tilgang, hvilket til sammenligning kendetegnede læremidlerne inden for området i 1970-80’erne (Bundsgaard, 2013). Et lignende, men mindre studie af udbredte danske lærebøger til brug i undervisning inden for danskfagets mediemæssige stofområde i gymnasieskolen viser samme udvikling og i sammenligning med en tidligere udbredt lærebog fra 1976 klar nedtoning af kritisk bevidsthed til fordel for mere funktionalistiske tilgange til kommunikation (Svendsen, 2015, s. 42).

Men selv når opgavetyper overvejende er vurderende og udforskende, så implicerer dette ikke nødvendigvis et eksplicit fokus på tekstens situation, selv om tekstens situation dog implicit kan være tilstede i visse opgaver, eksempelvis når eleven bliver bedt om at vurdere argumentationen i en tekst eller sammenligne et portrætinterview med et andet selvvalgt portrætinterview (se eksempler hos Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 21). Sidstnævnte er i øvrigt et eksempel på den udforskende opgavetype, hvis kendetegn er, at eleven opfordres til at træde uden for læremidlet for at udforske et tema, eksempelvis ved at søge information i nærmiljøet eller på



nettet (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 16). Både i arbejdet med skønlitteratur og sagprosa er denne opgavetype den mindst udbredte i de tre populære norske læremidler anvendt i gymnasieskolen og udgør under 8% (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 24).

Et fravær af fokus på elevens vurdering af eksempelteksters indhold og situation viser også et kvalitativt studie af Danmarks mest benyttede og af lærerne mest foretrukne læremiddel for dansk i udskoling, en digital læringsportal, hvor eksempeltekster inden for kategorien sagprosa af det samlede materiale af eksempeltekster i øvrigt udgør blot 8% (Matthiesen, 2017, s. 256). På portalen præsenteres eleven for forløb inden for henholdsvis essayet, reportagen og nyhedsartiklen, og selv om eleven også opfordres til at søge og inddrage egne erfaringer med eksempelvis læsning af blogs, så ansøres eleven til først og fremmest at identificere og genbruge træk, ikke vurdere indhold og situation, tænkning og sprog, hvilket dette nedslag illustrerer: ”kan du spotte og anvende tekstingredienserne i nyhedsformidling; fakta, citater fra kilder og reportageindslag” (Matthiesen, 2017, s. 264).

Det er ganske paradoksalt, at formen fylder så meget i omgangen med genrerne, for som allerede Aristoteles skrev, så bliver Herodots værk ikke mindre historie af at komme på vers. Forskellen mellem digtningen og historien er forholdet til virkeligheden, ikke forholdet til formen (Aristoteles, 2006, 9). Og netop derfor bliver adressaten, læseren, central, som Tønnesson også påpeger, når han skriver ”Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheden” (Tønnesson, 2012, s. 34). For hvilken repræsentation af virkeligheden indeholder en tekst og hvorfor? Det må læseren af sagprosa tilbagevendende overveje. Og derfor bør tekstens indhold og situation, ikke bare form, have en fremtrædende plads i sagprosaundervisning, hvilket da også er afspejlet i alle Tønnessons ni analyse spørgsmål til sagprosa, fra ”Hvilken kulturel kontekst er relevant for at forstå teksten?” til ”Hvilke medier formidles teksten igennem?” (Tønnesson, 2012, s. 96–113). Også inden for den internationale literacyforskning

fremhæver fremtrædende forskere et retorisk perspektiv på tekstens situation i undervisningen, som her hos Kress "(...) it becomes essential to take each occasion of communication as new (...) In other words, there is now a permanent need for a rhetorical stance." (Kress, 2009, s. 208; se også Green, 2006). Selv om tekstens indhold og situation fremhæves af styredokumenter såvel som af forskere inden for sagprosa, literacy og didaktik, så afspejler læremidlerne som det fremgår en anden vægtning. Hvad angår selve undervisningen, så ved vi endnu for lidt om, hvordan den tager sig ud i praksis. Måske udvælger lærere og ikke mindst elever i højere grad selv eksempeltekster til sagprosaundervisning? Og måske forholder både lærere og elever sig som noget helt naturligt til tekstens indhold og situation – ligesom man gør inden for den retoriske tradition? Måske.

### **Om begrebet kairos: Teksters indhold og situation set fra et retorisk perspektiv**

Benævnelsen den retoriske tradition er på en måde en tilsnigelse. Den retoriske tradition er egentlig atomiseret, men samles historisk af især fagets uddannelses-tradition (Graff & Leff, 2005, s. 25). Derfor er det heller ikke overraskende, at benævnelsen netop typisk optræder i lærebøger om denne tradition, som eksempelvis i *The Rhetorical Tradition and Modern Writing* (Murphy, 2012). Og hvor starter traditionen så? Undervisningstraditionen starter især hos sofisternes, hos Protagoras og Gorgias og med særlig kraft hos den omtrent 50 år yngre Isokrates, der i øvrigt tager afstand fra sofisternes radikale relativisme og benævner sig selv filosof.

Først og fremmest er Isokrates dog underviser og bliver med mellemrum fremhævet som den vigtigste figur i den retoriske uddannelsestradition, ja i hele den vestlige verdens uddannelsestradition, som "father of the humanities" (Sipiora, 2002, s. 7). Således indeholder Isokrates' tilgang noget som Aristoteles' meget omfattende og systematiske arbejde ikke gør, nemlig en legemliggørelse af en eksperimentel

pædagogisk praksis og en signifikant situationel tilgang til demokratisk dannelse (Crick, 2014, s. 178).

Isokrates etablerer sin egen skole, der senere kom i konkurrence med den otte år yngre Platons akademi (læs i øvrigt om deres ligheder hos Benoit, 1991), og formulerer som den første en overordnet didaktik for uddannelsen til retor og placerer i den forbindelse praktisk dømmekraft som målet. Isokrates' sigte var altså at uddanne pragmatiske tænkere og talere med en gennemgribende forståelse af princippet praktisk visdom (*phronesis*), i kontrast til abstrakt viden, men også med en gennemgående etisk skepsis for radikal relativisme (Benoit, 1991, s. 63; Isokrates, 1986b, 3; Sipiora, 2002, s. 7).

Fundamentalt for Isokrates' syn på praktisk visdom er respekten for situationens elementer og anerkendelsen af det partikulære tilfælde, hvilket placerer praktisk visdom hinsides typologier og generaliseringer. Praktisk visdom, retorisk såvel som politisk, afhænger af en forståelse af, hvad der er muligt, relevant og passende, også etisk, at sige og gøre i en given sag, på et givent tidspunkt (Isokrates, 1986, 12; Walzer, 2005, s. 114).

Netop det mulige og det passende, selv det etiske, sammenfattes i det flertydige græske begreb *kairos*. Begrebet er og var ikke let at definere, heller ikke for sofisterne ifølge Lysias, og optræder da også i forskellige varianter i det antikke Grækenland i tilknytning til ikke bare retorik, men også æstetik og etik (Sheri L., 1995; Sipiora, 2002; Sutton, 2001). Begrebet indeholder blandt andet betydninger som begivenhed, fordel, proportion, symmetri, takt og dekorum og adskiller sig fra begrebet tid (*chronos*) ved at indeholde en begyndelse og slutning, hvis mellemrum er fyldt med betydning (Sipiora, 2002, s. 2). Mystikeren Pythagoras forbinder i tråd med sin øvrige tænkning om tals betydning *kairos* med tallet syv, der ifølge ham afspejler rytmen for alle menneskelige og kosmiske begivenheder og således også markerer vendepunkter (Sipiora, 2002, s. 19). Ofte oversættes *kairos* alene til en retors evne for

*timing* og sættes i ledtog med stilidealet om at bygge sin retoriske ytring op på passende maner i forhold til emnet, indholdet og situationen (*aptum*) (Jørgensen & Villadsen, 2009, s. 85; Sipiora, 2002, s. 1; Sutton, 2001). Men begrebet *kairos* indeholder mere end sans for timing og et etiketteorienteret stilideal. Begrebet *kairos* indeholder også en tænkemåde baseret på polaritet, modstridende koncepter eller konflikt og dermed en kalden på beslutsom balancerende handlen (Sutton, 2001). For pythagoréere var *kairos* en af universets love, af visse endda betragtet som en medfødt evne eller kraft på linje med sjælen og intellektet (Kinneavy, 2002, s. 59), og forbundet med konstruktionen *tese* og *antitese* og ideen om gennem udforskning af polariteter at forene eller balancere modstridende koncepter (Sheri L., 1995; Sipiora, 2002, s. 4; Sutton, 2001). Således er *kairos* forbundet med viden og vores menneskelige usikre perception af viden, som tvinger os til at tænke i modsatrettede opfattelser og derved skaber "crisis points of human experience" (Sipiora, 2002, s. 15): "Thus *kairos* exhibits rich ethical implications in addition to its epistemological and rhetorical facets" (Sheri L., 1995, s. 371).

Netop dette sidste aspekt, konflikten mellem koncepter, er måske den afgørende forskel på udlægningen af *kairos* hos henholdsvis Aristoteles og Isokrates: Hos Aristoteles (og Platon) indgår *kairos* som et mindre led i et stort system af retorik og træder frem i relation til, hvad der måtte være passende og hensigtsmæssigt, ikke mindst i forhold til tilhørernes følelser (Andersen, 1997, s. 23; Sutton, 2001). Hos Isokrates står *kairos* helt centralt og determinerer, hvorledes retor tænker og handler og søger at præge tilhørernes tænkning og handlen, hvilket hos Isokrates implicerer retoriske bidrag, der gavner helheden, fællesskabet, ikke retoren. Hos Isokrates indeholder *kairos* altså en etisk dimension (Andersen, 1997, s. 26). Denne afgørende orientering mod fællesskabet og det gode for fællesskabet kan forklare, hvorfor Isokrates (ligesom Platon) tager afstand fra sofisterne, ligesom det er en vigtig grund til at undvige at oversætte *kairos* med et ord som *opportun* (Benoit, 1991, s. 63).

Isokrates beskriver kairos som en handlingsmulighed, der kan både gribes og forsømmes (Sutton, 2001). Isokrates' beskrivelse af kairos har således ligheder med Bitzers retoriske situation, der er kendetegnet ved tre konstituerende elementer, nemlig "exigence", "audience" og "constraints", hvor "exigence" er blevet oversat til "påtrængende problem" (Bitzer, 1968, 1997), der betoner et behov for, at nogen gør noget, griber ordet og handler, dog uden nødvendigvis at fremhæve et modsætningsforhold, en konflikt. Det er værd at bemærke, at Bitzer ikke refererer til begrebet kairos og i øvrigt beskriver den retoriske situation som værende uafhængig af retors perception og således snarere et pres end en mulighed: "every situation prescribes its fitting response; the rhetor may or may not read the prescription accurately" (Bitzer, 1968, s. 11). Hos Isokrates derimod er kairos stærkt knyttet til retors perception (Andersen, 1997; Sutton, 2001, s. 26).

Opsummerende så afspejler begrebet kairos 1) en *konflikt*, et modsætningsforhold, som afsæt for handling, og 2) et *gunstigt tidspunkt* for tale, og 3) et *passende udtryk* (Sutton, 2001). Når vi forholder os til en given teksts indhold og situation, kan vi altså tillade os at starte med at analysere de tre aspekter af kairos. Herved lægger vi først og fremmest vægt på indholdet og situationen: Hvorfor gribes ordet, hvad er sagen, eller sagerne, hvis der er flere, hvilket ikke er ualmindeligt, og dernæst, hvorledes kan situationens betegnes som gunstig og hvorfor, og endelig til sidst kan vi forholde os til formen, ikke løsrevet, men knyttet til situationen, hvorledes omtales sagen, hvorledes bygges bro til læseren, skabes afstand til modstanderen, etc. Herved går vi til teksten med en interesse i at undersøge, hvorfor teksten overhovedet findes. Eller som Øivind Andersen formulerer det i en fremhævelse af det første afgørende og af og til oversete aspekt af kairos: "Det gjelder ikke hva en gør i retorikken, men hva retorikken gjør i verden" (Andersen, 1997, s. 22). Det første aspekt af kairos peger altså på konflikten i situationen, hvor de sidste to aspekter, hhv. det gunstige tidspunkt og det passende (stilideal), snarere er "retorikinterne" aspekter (Andersen, 1997, s. 22). Øivind Andersen skelner således mellem et stærkt og et svagt kairosbegreb, hvor det stærke involverer konflikten.

Selv inden for retorik er det ikke alle udlægninger af, hvad der kendetegner en kommunikationssituation, som vægter den grundlæggende konflikt. I stedet anvendes termer som ”emne” eller ”anledning” (Jørgensen & Villadsen, 2009, s. 87), hvorved de bagvedliggende grundlæggende modsætningsforhold fremstår mindre væsentlige. Ofte afspejler modeller i lærebøger i retorik Aristoteles’ tænkning snarere end Isokrates’. Det er ikke mit ærinde her at tale for en model frem for en anden, men at pege på det stærke kairos-begreb som relevant optik på tværs af kommunikationsmodeller, eksempeltekster og undervisningstilgange inden for kategorien sagprosa.

### **Fremgangsmåde og metodiske overvejelser**

Ved at vælge eksemplerne Isokrates og Laura arbejder jeg inden for den eksemplariske metode, der gennem et afsæt i et eller flere eksempler forsøger at bringe eksemplet i tale, hvordan kan det beskrives, forstås og udvikles, så det kan berige praksis og handlinger fremadrettet. Eksempler inden for den eksemplariske metode er hentet fra det konkrete levede liv og har typisk forbilledlig karakter, de påkalder sig opmærksomhed, stråler, og bruges til mere end at illustrere eksisterende viden. De undersøges med henblik på at udlede viden og indsigt, der kan bidrage til nye forståelser og praksisser, hvad enten eksemplernes karakter er uregerlig, partikulær, eller paradigmatisk, generel (Hansen & Ingemann, 2016, s. 19).

Jeg vil til en begyndelse behandle eksemplerne Isokrates og Laura hver for sig. Da jeg jo ikke har direkte adgang til Isokrates’ undervisningspraksis og i dette studie undersøger tilgange og ikke mindst intentioner i undervisning snarere end faktisk undervisning og dens effekt, sådan som den kan udfolde sig i specifikke tilfælde, tider og situationer, så er mit materiale her henholdsvis Isokrates’ egne formulerede anvisninger og eksempeltekster samt sekundære studier af og hypoteser om Isokrates’ skrifter. Tilsvarende undersøger jeg Lauras erfaringer og intentioner med

sagprosaundervisning og brug af eksempeltekster gennem hendes refleksioner og anvisninger, sådan som hun selv formulerer dem.

Samtalen med Laura har form som et semistruktureret interview, hvor mine spørgsmål på den ene side følger min interviewguide med åbne hovedspørgsmål til hendes erfaring med undervisning i sagprosa, hendes brug af eksempeltekster og hendes intentioner med undervisning i sagprosa, og på den anden side følger samtals udvikling og de spor, der løbende dukker op, fra elevers erfaring med avislæsning til elevers multimodale produktioner. Samtalen varer 50 minutter. Efterfølgende har jeg transskriberet samtalen, fortolket meningsenhederne og kategoriseret dem efter temaer, hhv. a) sagprosaens placering i undervisningen generelt, b) brug af eksempeltekster, c) forholdet til indholdet og situationen og endelig d) intentionerne med undervisningen i sagprosa og brugen af eksempeltekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282). Det betyder, at præsentationen af Lauras ytringer her ikke er i overensstemmelse med samtals kronologi, dog optræder ytringerne i kronologisk rækkefølge inden for meningskategorien. Interviewet har jeg i øvrigt transskriberet ordret. Fyldord og gentagelser er medtaget, men ikke eksempelvis pauser, latter og betoning. Af hensyn til læsbarheden har jeg indsat kommaer og punktummer, hvis placering altså afspejler min fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244).

Eksemplerne Isokrates og Laura er åbenlyst forskellige, men imidlertid også ens. En grundlæggende forskel er selvklart materialets karakter: Isokrates formulerer sine ideer om undervisning skriftligt, hvorimod Laura formulerer dem mundtligt med hvad dertil hører af småord, gentagelser og selvfrydelser. Så hvor Isokrates har formuleret og præciseret sine tanker med en vis kontrol, også over selvfremstillingen, og en ro og eftertanke, som skriften muliggør, så har Laura formuleret og præciseret sine tanker spontant, på stedet og under påvirkning af spørgsmål, pauser, kropsspositur og mimik.

Først og fremmest er Isokrates og Laura dog bundet til forskellige tider og kulturer. Der er rundt regnet 2500 år imellem dem. Græsk uddannelseskultur var domineret af, hvad man kunne kalde mestertænkere, Pythagoras, Platon, Isokrates og Aristoteles, og præget af en tænkning om og diskussion af forholdet mellem mulige universelle love og menneskets situationsbundne status på jord i forhold til videnskab, moral og demokrati. Dansk uddannelseskulturs mest prominente og måske eneste deciderede mestertænkner er Grundtvig, der i centrum for sit program ”skolen for livet” (henvendt til voksne) stiller samtalen, den indbyrdes, altså den gensidige og gensidigt udforskende, samtale mellem lærer og elev, frem for envejsorienteret vidensformidling gennem bøger og lærerautoritet. Selv om Grundtvigs tanker om den indbyrdes samtale måske kun i mindre grad præger Danmarks uddannelseskultur (Korsgaard & Wiborg, 2006), så præger Grundtvigs tanker i hvert fald dele af debatten om uddannelse i Danmark. I lighed med mange andre lande er uddannelseskulturen i Danmark i dag dog i høj grad præget af institutioner og organisationer frem for af personer og ikke mindst af empiriske forskningsresultater, de tilbagevendende målinger fra PISA og PIRLS, og fortolkninger af disse resultater, eksempelvis af Hatties metastudier af såkaldt synlig læring. Denne prægning afspejles konkret i gennemgribende løbende nationale digitale tests og eksplicite målbare, det vil sige tydelige, nogle vil sige entydige, læringsmål (Skovmand, 2016).

Men også Isokrates’ og Lauras konkrete undervisningskontekst er markant forskellig. Isokrates var ikke alene underviser, men også skaber af sin egen skole, og satte således selv de institutionelle rammer. Laura derimod er underviser i den almindelige danske grundskole og underlagt statslige bestemmelser om indhold og mål samt kommuners og skolelederes bestemmelser om indkøb og brug af læremidler, hvoraf mange inden for danskfaget er stærkt præget af den australske genreskole, hvor arbejdet med eksempeltekster står centralt, ofte med fokus på tydelige stereotype genretræk frem for situationelle og indholdsmæssige kvaliteter (se fx Christensen, 2014, s. 104; Hedeboe & Polias, 2000, s. 27; Matthiesen, 2015, s. 54). Således er



Isokrates' og Lauras position og handlemuligheder åbenlyst forskellige. Det gælder også i forhold til rammerne og forudsætningerne for den konkrete undervisning: Isokrates' undervisning bibringer eleverne en uddannelse til retor, mange blev politiske ledere, varigheden var typisk fire år, deltagelse selvbestemt, og eleverne udvalgte unge mænd fra 15 år. I øvrigt krævede Isokrates ingen betaling af sine studerende, hævder Plutarch og Isokrates selv i *Antidosis* (Benoit, 1991, s. 67; Isokrates, 1986a, 39–40). Lauras undervisning er derimod blot en mindre om end central del af en den almindelige danske grundskole, ikke en uddannelse til nogen særlig funktion eller rolle, selv om borger nok kunne være et bud, deltagelse er tvungen, og eleverne jo ikke udvalgte, men i udgangspunkt alle i alderen 6 til 16, dog først og fremmest elever i udskoling, det vil sige mellem 13 og 16 år. Dertil kommer, at Isokrates har status som en uddannelsesfilosof af betydning også for eftertidens tænkning. Lauras status adskiller sig ikke umiddelbart fra andre dansklæreres (selv om hendes elever måske vil mene det). Lauras status er den almindelige underviser, og det kan således forekomme urimeligt at sætte eksemplerne Isokrates og Laura op i samme studie med henblik på ikke bare at bringe dem i tale, men også i samtale. Hvorfor giver det så alligevel god mening? Blandt andet fordi de begge er repræsentanter for en hver i deres tid udbredt undervisning i sagprosaetekster, for Isokrates' vedkommende udelukkende retoriske taler, for Lauras vedkommende berettende, informerende, instruerende og argumenterende sagprosaetekster. Begge undervisere placerer eksempeltekster i centrum for deres undervisning, begge undervisere har læsning af eksempeltekster som udgangspunkt for elevernes egen skrivning, begge undervisere forholder sig reflektivt til brugen af eksempeltekster, og begge undervisere sigter efter at udvikle elevernes praktiske dømmekraft i relation til demokrati og demokratisk deltagelse. Isokrates og Laura er altså slet ikke så forskellige. Og alligevel er de, selvfølgelig. Spørgsmålet her er imidlertid ikke så meget, hvad de to kan lære af hinanden, men hvad vi kan lære af begge, og i hvilken grad en syntese kan opstå.

Opsummerende så er jeg altså med dette studie optaget af to nøgleunderviseres tilgange til og intentioner med egen undervisning og brug af eksempeltekster, ikke mindst i relation til eksempelteksternes indhold og situation. Herved forsøger jeg at åbne en plads for forskning i skrivepædagogik, didaktik og eksempeltekster, der ikke er overvejende historisk eller teoretisk, hvilket ofte er tilfældet inden for den retoriske tradition (Murphy, 2012; Sullivan, 1989; Terrill, 2011), eller som primært interesserer sig for transferværdi forstået som aflejring, spejlinger, oftest overfladiske, mellem eksempeltekster og elevers nye tekster (Hertzberg, 2001, s. 97–98). I stedet lægger jeg op til, at vi i højere grad også interesserer os for lærerens ideer, refleksioner og intentioner.

I det følgende vil jeg præsentere og analysere eksemplerne nærmere ved at udfolde Isokrates' og Lauras tilgange og intentioner i perspektivet af det stærke kairos-begreb.

### **Eksemplet Isokrates: Situationen og udviklingen af praktisk dømmekraft**

Desværre ved vi mindre om Isokrates' konkrete undervisningsmetoder, end vi gør om hans undervisningsmål. Men vi ved dog, at Isokrates selv skrev sine eksempeltekster, altid fiktive taler, som eleverne analyserede og imiterede. Selv hans didaktiske program *Mod sofisterne* og levnedsskildringen *Antidosis* er udformet som fiktive forsvarstaler. Her advarer Isokrates mod brug af faste retoriske formler uden sans for situationen – som i denne meget ofte citerede passage fra *Mod sofisterne*:

Jeg kan ikke lade være med at undre mig over, at disse personer anser sig for værdige til at optræde som ungdommens vejledere, som – uden at det er gået op for dem selv, – tager et én gang for alle fastlagt fagligt mønster til model for et skabende arbejde . . .  
Hvad den ene har sagt, er ikke på samme måde anvendeligt for den næste . . . at ord ikke lader sig føje til hinanden på vellykket måde, medmindre de svarer til lejligheden, er i samklang med emnet og selv virker levende og ny. (Isokrates, 1986, 12–13)

Isokrates' understregning af situationen som styrende for tekstproduktion har dog som nævnt ikke kun noget med tilpasningen til publikum at gøre. Orienteringen hos Isokrates gælder, som vi skal se, også indholdet og en etisk undersøgelse af forskellige perspektiver på indholdet. Isokrates' mål for undervisning er at orientere eleverne mod samfundet, vores fælles anliggender og beslutninger. Således er det ifølge Isokrates mere værdifuldt at kunne danne sig en fair mening som nyttige sager end at have eksakt viden om unyttige (Isokrates, 1986a, 5). Og af samme grund har tale uden en situation ingen plads i Isokrates' univers. Som Øivind Andersen skriver, "Det bliver bare ord. Ingen retorisk diskurs." (Andersen, 1997, s. 26).

Isokrates understreger tilbagevendende i sine skrifter begrebet *kairos* som afgørende for retorikkens teori og praksis. Begrebet optræder i forskellige variationer tæt på 100 gange (Andersen, 1997, s. 22; Sipiora, 2002, s. 8), og lige præcis denne understregning af *kairos* er måske Isokrates' vigtigste bidrag til eftertiden:

One of Isocrates' important contributions to rhetorical history is his conjoining of *phronesis* or "practical wisdom" and pragmatic ethics within the "situation" and "time" of discourse, an emphasis upon contexts that gives primacy to the *kairic* dimensions of any rhetorical act. (Sipiora, 2002, s. 8)

Imidlertid betyder understregningen af *kairos* hos Isokrates ikke en fornægtelse eller udeladelse af undervisningen i retoriske principper. Pointen er bare, at principperne og reglerne er underlagt *kairos*, ikke omvendt (Sipiora, 2002, s. 10). Således anskuer Isokrates principperne og reglerne (*techne*) som mere end en fast og styrende liste i en håndbog. Hos Isokrates er *techne* en dynamisk, kreativ og mental kraft bundet til situationel forståelse og indebærer derfor også en mulig transformation af principper (Atwill, 1998, s. 48; Lauer, 2004, s. 46; Papillion, 1995, s. 149). Om disse tanker er han ikke alene. De findes også hos Hippokrates og Homer (Atwill, 1998; Papillion, 1995, s. 150). Imidlertid er det Aristoteles udlægning af *techne*, og ikke mindst Cicero's repræsentation af Aristoteles' udlægning som værende lig håndbøger frem for eksempler, der har præget traditionen (Atwill, 1998; Papillion, 1995, s. 155).

Isokrates' kritik går altså på en rigid tilgang til retoriske principper og regler i undervisningen, ikke på principperne i sig selv (Isokrates, 1986, s. 12; Papillion, 1995, s. 150). Derfor er det heller ikke overraskende, at eksempeltekster, og her hele eksempeltekster, frem for håndbøger (med eventuelle stumper af eksempeltekster), er centrum for Isokrates' egen tekstproduktion og undervisning.

Der findes flere bud på Isokrates' arbejde med eksempeltekster i undervisningen. Først og fremmest udformede Isokrates jo sine egne eksempeltekster, fiktive taler, hvoraf han i nogle tilfælde inddrog sine ældste elever som sparringspartnere for både at få hjælp til sit arbejde og undersøge de studerendes evner. Nye studerende blev trænet i memoring af elementer i konkrete eksempeltekster, dog ikke fraser, men ideer, *topoi* og argumentrækker (Papillion, 1995, s. 151–152).

Imidlertid findes også de to parallelle fiktive taler, hhv. *Archidamus* og *On the Peace*, som Arthur Walzer argumenterer for er skrevet til undervisningsbrug for at eksemplificere tænkning i modsætninger og perspektivskifte (*dissoi logoi*) (Walzer, 2005). De to taler er skrevet ud fra parallelle retoriske situationer, hvor taleren henvender sig til en politisk forsamling, der skal tage en beslutning om fremtiden i en situation præget af usikkerhed. I talen *Archidamus* argumenterer taleren for, at forsamlingen afviser en fredsftale, hvorimod taleren i *On the Peace* argumenterer for, at forsamlingen accepterer en fredsftale (Isokrates, 1928, 1929). I begge fiktive taler bruger taleren det partikulære tilfælde til at reflektere mere generelt over fordele og ulemper, åndeligt og materielt, ved imperialismen. Selv om talerne omhandler forskellige bystater og således henvender sig forskellige forsamlinger, så behandler de samme sag og fremsætter modsatrettede teser om imperialismen. Talerne repræsenterer altså modsatrettede synspunkter på samme problem og kan altså betragtes som et eksempel på *dissoi logoi* og *kairos*. Walzers tese er, at disse to taler er skrevet til undervisningsbrug og altså ikke sigter efter at påvirke det politiske liv i Athen, ej heller efter at påvirke elevernes politiske synspunkter. Sigtet med talerne er at udvikle elevernes tænkning og praktiske dømmekraft, retorisk og demokratisk.

Begge taler indeholder i øvrigt en argumentation for kairos som afgørende orienteringspunkt i beslutningsprocessen. Der findes ikke et korrekt valg. Som Isokrates skriver i talen *Archidamus*:

I know of many who through war have acquired great prosperity, and many who have been robbed of all they possessed through keeping the peace; for nothing of this kind is in itself either good or bad, but rather it is the use we make of circumstances and opportunities which in either case must determine the result. (Isocrates, 1928, 49–50)

Hvad mon så Isokrates ønskede, at de studerende lærte ved at læse og sammenligne de to taler? At analysere, diskutere og vurdere hver tale som respons på en specifik retorisk situation, men også at argumentere for modsatrettede synspunkter og undersøge en værdi som retfærdighed, der jo er gennemgående i begge taler (Walzer, 2005). Herved understreger Isokrates, at selv om han er en stilistisk mester, så er han først og fremmest optaget af indholdet og af, hvad teksten gør i situationen og samfundet.

Walzers hypotese om Isokrates' brug af de to fiktive taler illustrerer et potentiale ved at inddrage forskellige eksempeltekster til at belyse samme sag eller samme type sag. Herved kan underviseren demonstrere, at retoriske situationer kan ligne hinanden og alligevel være forskellige. Men ud fra denne hypotese gør Isokrates også noget andet. Han insisterer på, at retorik og filosofi ikke kan eller skal adskilles, sådan som Platon gør. Således er det interessant, at Isokrates tilsyneladende ikke på noget tidspunkt i sine skrifter benytter termen retorik, der som bekendt fremsættes af Platon i *Gorgias* (Plato & Irwin, 1979; Sløk, 1987), men i stedet benytter termerne *logos* og *philosophia*. Sammensmeltningen af retorisk argumentation og filosofi forbereder eleverne på at søge mod de bedste og mest retfærdige beslutninger i det fælles praktiske liv (Sipiora, 2002, s. 8). Netop dette fokus på dyd, eller moralsk dygtighed, er en af lighederne mellem Isokrates' og Platons tænkning, en indflydelse formodentlig fra deres fælles lærer Sokrates, men hvor Platon snarere fokuserer på

tilhørernes individuelle sjæle, fokuserer Isokrates på fælles beslutninger (Benoit, 1991, s. 65–68).

Isokrates skriver til dels essayistisk og befatter sig ikke med distinktioner og systematisering sådan som flertallet i sin samtid, ikke mindst Platon og Aristoteles (Papillion, 1995, s. 153). Frem for at kategorisere og definere beskæftiger han sig med at forelægge og diskutere, uden dog nogen steder at påstå, at definitioner er umulige (Papillion, 1995, s. 152–153). Isokrates er derfor ikke så let at sætte i bås eller placere inden for eftertidens kategorier. Eksempelvis bliver han ofte kategoriseret som tilhørende den epideiktiske tradition (Andersen, 1997; Papillion, 1995, s. 23). Dette er imidlertid temmelig misvisende. Som Quintilian skriver, ”Isocrates judged that praise and blame existed in every genre” (Quintilian, 1998, 3.4.11). For Isokrates er sprog og kommunikation grundlæggende værdiladet og hyldet og dadel vejen til at fremsætte og debattere ideer om og perspektiver på fælles anliggender (Papillion, 1995, s. 157). Dette gennemsyrrer hans tilgang til undervisning, herunder hans brug af eksempeltekster. Didaktik og etisk pragmatisme er hos Isokrates grundlæggende forenet og ikke bare forbundet med, men simpelthen forankret i det stærke kairos-begreb.

### **Eksemplet Laura: Tekstproduktion og elevens erfaringer**

Lad os nu se på eksemplet Laura, et nutidigt eksempel på en lærers tilgang til og intentioner med sagprosaundervisning og brugen af eksempeltekster, hentet fra den almindelige danske folkeskole. Laura er en dansklærer på 32 år med otte års erfaring fra overvejende undervisning i udskolingen, det vil sige fra 7.-10. klasse, hvor eleverne er 13-16 år. Laura har jeg mødt i min undervisning på Aarhus Universitet på kandidatuddannelsen i danskfagets didaktik, hvor hovedparten af de studerende har en baggrund som dansklærere. Laura var på interviewtidspunktet nystartet kandidatstuderende og fulgte et fag inden for almen didaktik, hvori jeg indgik som underviser. Laura fremtræder på holdet som en lærer med en klar interesse for

udvikling af elevers demokratiske dannelse, i lighed med de andre studerende på holdet, men også som en lærer med en udtrykt interesse for arbejdet med sagprosa i undervisningen. Som vi skal i nedslagene nedenfor, så forholder Laura sig både reflekteret og aktivt til udvælgelsen af eksempeltekster.

Laura indleder med at reflektere over sagprosaens placering generelt i undervisningen i den almindelige danske folkeskole. Hun giver udtryk for, at ”der er blevet gjort for lidt i det, også med at gøre det spændende”, også selv om hun beskriver, hvordan hun sammen med sine 8. klasser plejer at deltage i en tilbagevendende landsdækkende aviskonkurrence. Hun peger på, at det især er avisgenrerne, som fylder i arbejdet med sagprosaetekster i undervisningen, ”det er særligt reportagen, nyhedsartiklen, kommentaren og læserbrevet, der er de primære”, altså genrer der repræsenterer aktuelle begivenheder og holdninger. Samtidig beskriver hun imidlertid tilbagevendende, hvor fremmed avisen som medie er for eleverne: ”Det er et meget, meget fjernt område at læse en avis ... det er tit en kæmpe mundfuld for dem ... Det er virkelig en fremmed genre.”

Når Laura i det følgende taler om sagprosa, så er det overvejende avisgenrerne, som hun taler om, også selv om hun nævner andre typer, da jeg spørger ind til inddragelsen af andre tekster inden for kategorien sagprosa. Adspurgt siger Laura:

... nogle gange træner vi også overblikslæsning ... som fx køreplaner, det er der jo mange elever, der ikke kan, og madopskrifter ... Så læser vi jo faglig læsning ... det kan være vi gør det for træningens skyld, men hvis vi gør det for indholdets skyld, så er det tekster om historie eller samfundet ... vi læser også faglige tekster om medier.

Laura beskriver her på den ene side et begrænset udbud af kategorien sagprosa, hvor få, men dog centrale genrer er repræsenteret. Hvordan finder vi vej i verden, politisk og trafikalt? Ud over avisgenrerne forekommer tilgangen til sagprosa spinkel, næsten fraværende, det vil sige som middel til læsetræning eller for indholdets skyld, ikke analytisk, genreorienteret, retorisk og kulturhistorisk. Samtidig peger prioriteringen

af avisgenrerne på en sagprosaundervisning knyttet til domænet demokrati og stillingtagen.

Nedenfor følger meningskondenserede passager, hvor Laura beskriver og reflekterer over sine a) erfaringer med sagprosaundervisning, b) brugen af eksempeltekster, c) arbejdet med indhold og situation og endelig d) sine intentioner med undervisning i sagprosa.

*a) Erfaringer med sagprosaundervisning*

Overordnet beskriver Laura sagprosaundervisning som fokuseret på formler, snarere end teksters indhold og situation:

Altså tit så er forløb bygget op på samme måde, hvor læreren kommer med ret meget teori i starten, så er der nogle delelementer, for eksempel hvad er en fængende overskrift, hvordan kommer man i gang ... Typisk vil det været bundet op på genrebegrebet. Vi kigger på de enkelte elementer teksten har, kilder, passer nyhedstrekanten? Vi har nogle analysemodeller som er ret slaviske, som giver god mening, de første par gange ... Vi bruger også meget tid på layout. Hvad hedder de forskellige ting. Fordi de selv skal være producerende. Det har vi meget fokus på ... Temaet får generelt større vægt i arbejdet med de skønlitterære genrer. Der går man mere ned i materialet på en menneskelig måde ... Der mangler nok lidt om sproget. Der er også nogle praktiske ting ... Hvordan inkorporerer man et citat. Der er nogle huskelister.”

Citatet afspejler en undervisning, der lægger vægt på elevernes egen tekstproduktion og har dette som mål. Hvordan kommer man i gang med selv at skrive? Hvordan skal teksten se ud? Indholdet lader imidlertid til at være sekundært, modsat i arbejdet med skønlitterære tekster. Elevernes tekstproduktion har ikke umiddelbart afsæt i en konflikt eller en situation. Undervisningen er umiddelbart først og fremmest baseret på formler, det vil sige skabeloner og huskelister, ikke elevernes tænkning eller situationelle forståelse. Eleverne trænes i at identificere tekstelementer som



eksempelvis kilder, men ikke umiddelbart i at vurdere den sproglige og betydningsmæssige dimension af en given kilde. Men selv om Lauras umiddelbare udsagn afspejler en undervisning præget af et fokus på formler frem for indhold og situationer, så afspejler hendes udsagn også en stærk vægtning af eleven som producerende tekstskaber og altså derved som deltager, ikke alene i undervisningen, men i tekstkulturer uden for skolen.

*b) Brug af eksempeltekster*

En instrumentel og formelorienteret snarere end situationel og indholdsmæssig tilgang lader også til at præge Lauras valg af eksempeltekster, samtidig med at hun tydeligvis tilstræber kvalitet, bredde og indholdsmæssig relevans og betydning:

Der er jo forskellige tilgange til det. Ofte kigger man på bøger og på nettet, hvor der står noget om genren, noget genrekendskab og opgaver. Der kan det være, at materialet har udvalgt nogle eksempler, og så læser man det jo igennem som lærer og laver en faglig vurdering af teksten ... synes man det er godt ... at man skal have flere eksempler, er det skrevet superlækkert, er det provokerende, er det bygget op på samme måde, eller på en anden måde? ... Det er svært at sige, hvad jeg generelt gør, for det afhænger af, hvad der er. Der er nogle ting, der er så dårlige... det er rodet, fanger ikke, fagligt dårligt ... Man tænker i hvert fald over, hvis eleverne skal kastes ud i noget nyt, så er det vigtigt, at de får et eksemplarisk eksempel, som gør, at de kan komme i gang, at man kan bruge en skrivemodel, et stillads ... Jeg prøver at lave en balance, hvor det er noget fra deres nære hverdag og samfundet som sådan, at begge dele er repræsenteret. Men jeg synes, at det er en krævende proces at finde gode artikler ... Nogle gange bliver artiklerne inden for sagprosaen valgt mere instrumentelt. Der er så mange ting man skal ... Indholdet kan godt forvinde lidt.

Som det fremgår af Lauras udsagn, så forholder hun sig som lærer reflektivt og aktivt til valget af eksempeltekster. Hun orienterer sig i eksisterende forløb og læremidlers valg af eksempeltekster og vurderer fra situation til situation, hvad hun vil genbruge, og hvordan og hvornår hun vil supplere med eksempeltekster valgt af hende selv.

Udsagnet afspejler en kvalitetsorienteret tilgang til valget af eksempeltekster samt en tilgang, der tilstræber bredde, altså at eleverne præsenteres for flere eksempeltekster, ikke kun en enkelt. Samtidig afspejler udsagnet en forståelse for, at eksempeltekster kan fungere som forbillede og stillads for elevens egen skrivning, og at valget kan blive noget instrumentelt, også selv om Laura tydeligvis gør sig tanker om indholdet, når hun tilstræber at finde eksempeltekster, som knytter an til både elevernes nære livsverden og omverdenen generelt, hvilket må formodes at gælde indholdet snarere end formen.

*c) Arbejdet med indhold og situation*

Direkte adspurgt om hvilken rolle teksters situation spiller i undervisningen, peger Laura på to scenarier, hvoraf det ene knytter sig til selve tekstens sag, og det andet til elevens egen undersøgelse af eller adkomst til given sag:

Det er jo klart ... at hvis en eller anden har formuleret sig om et aktuelt tema ... så inddrager man det, fordi det har betydning for deres forståelse lige nu, det kan være efter et terrorangreb, eller et præsidentvalg ... Der er også mange af de her artikler, der står som mere tidsløse ... Hvis nu de for eksempel skal skrive en nyhedsartikel, så bliver de bedt om at søge noget information i nærområdet eller tage ind til byen og lave nogle interview, det er en inddragelse af den virkelige verden, der kommer ind ... Der er også tit emner, der går igen ... Det kan være skolereformen. Noget de kan have en holdning til og forbindelse til. Eller skolemad. Noget de tænker meget over. Eller hvordan unge fremstilles i medierne.

Udsagnet afspejler to forståelser af indhold og situation, den ene knyttet til eksempeltekstens baggrund, en kontekstualisering af sagen og teksten, den anden knyttet til elevens egen indsamling af informationer uden for klasserummet som led i en undersøgelse af eller adkomst til en given sag. Begge forståelser kan potentielt indeholde en eksplicitering af en given sags konflikt, altså det afgørende aspekt af det stærke kairos-begreb. Potentielt kan de to forståelser involvere alle aspekter af kairos, altså også teksten vurderet ud fra ideen om et gunstigt tidspunkt og teksten vurderet

ud fra graden af hensigtsmæssig stil i forhold til sagen og situationen, herunder funktionen og læserne. Imidlertid lader det til, at disse to aspekter ikke umiddelbart trækkes særligt frem i undervisningen. Teksterne beskrives jo som tidsløse og betragtes tilsyneladende således i en ikke-situationsorienteret optik. Til gengæld understreger udsagnet en prioritering i rammesætningen af undervisningen, der har fokus på elevens egne undersøgelser og erfaringer og således også handlekraft: Hvad ved og mener eleven noget om, og hvad kan være meningsfuldt for eleven at skrive om, i og til klassen?

*d) Intentioner med undervisning i sagprosa*

At demokratisk dannelse og understregningen af elevens egen handlekraft er et omdrejningspunkt for Lauras intentioner med undervisning i sagprosa og måske med undervisning i det hele taget, fremstår tydeligt i interviewet:

Jeg tænker, at noget af det vigtigste er noget, som jeg opfordrer dem til løbende ... at de engagerer sig i verden. At man har mulighed for at sige, hvad man mener. At man kan ændre noget i det små. At man kan bruge den ret. Og også det her med, at hvis man følger med i medierne ... ser nyheder, læser avis, at den dannelse, man får der, den kan komme en til gavn i rigtig mange sammenhænge ... at det giver en noget at engagere sig i sin omverden ... Men jo også at have en eller anden kritisk stillingtagen til dels indholdet men også formen ... altså bare sig nå ja, det var sådan det var, nu læste jeg lige det, altså ikke gøre det, men have en kritisk stillingtagen, hvem er den her person, hvorfor går vedkommende i clinch med det her, hvad betyder teksten egentlig?

Lauras udsagn afspejler her en stærk intention om at engagere elever i omverdenen, at gøre dem til aktive deltagere med en overbevisning om deres ret til at gribe ordet og en forventning om, at det ikke er uden betydning. Samtidig peger hun på, at det at være løbende orienteret i tekstkulturer og medier simpelthen kan komme den enkelte elev til gavn i al almindelighed. Hun peger ikke på et behov fra samfundets eller fællesskabets side, men på fordelene for den enkelte, i konkrete situationer, i rigtig mange sammenhænge, også uforudsigelige, hvilket implicerer kairos i forståelsen det

gunstige eller belejlige tidspunkt at tænke og tale om en sag, at være klædt på til at kunne gribe det øjeblik aktivt. Samtidig afspejler Lauras intentioner et ønske om, at eleverne lærer at tilgå tekster med en kritisk stillingtagen, at se bag om situationen og ordene. Herved anerkender hun sagprosa som repræsentation af virkeligheden knyttet til skribentens motiver og stilistiske greb i konkrete situationer. Hvad hun her peger på som væsentligt, er sådan set alle aspekterne i det stærke kairos-begreb.

Opsummerende så afspejler Lauras tilgange og intentioner et ønske om at styrke elevens egen kunnen og egen handlekraft. Det primære middel hertil er arbejdet med formler og skabeloner samt inddragelsen af elevens egne undersøgelser og erfaringer.

### **Sagprosaundervisning og situationens kraft: Opsummering og en dewey'sk syntese**

Både Isokrates og Laura har stor opmærksomhed på eksempeltekster og placerer dem centralt i undervisningen som afsæt for elevens egen skrivning og udviklingen af elevens demokratiske dannelse. Begge undervisere forholder sig selvstændigt og aktivt til valget af eksempeltekster og har fokus på forholdet mellem teksteksempler og fælles anliggender i omverdenen. Isokrates forfatter imidlertid på egen hånd fiktive taler som eksempeltekster, hvorimod Laura leder på nettet, i aviser og i læremidler efter tekster med en direkte forbindelse til virkeligheden. Begge tilgange er tidskrævende. Isokrates kan skræddersy sine tekster i forhold til pædagogiske mål, ligesom han ved egen kraft kan perfektionere teksternes grad af forbilledlighed. Her må Laura løbende indgå kompromiser. Til gengæld præsenterer hun eleven for en flerstemmighed af ikke-idealiserede eksempeltekster fra reelle situationer.

En væsentlig forskel er, at eksempelteksten som handling, dens situation, indhold og funktion i samfundet og i forhold til læserne, spiller en central rolle hos Isokrates, hvilket jo er paradoksalt, når nu hans eksempeltekster er fiktive. Isokrates' undervisning er altså forankret i det stærke kairos-begreb, men også i et fiktivt

scenarie. Lauras undervisning er forankret i autentiske tekster, men koncentreret om formler og skabeloner, hvilket også er et paradoks. Dette fokus på formler og skabeloner afspejler ikke bare måden, hvorpå den australske genreskole udlægges i mange læremidler, men også et uddannelsessystem, der prioriterer at måle læring i stedet for at vurdere læring. Begge paradokser risikerer at medføre en reduktion af tekstens betydning og dermed muligvis også af elevens interesse i teksten: Hvorfor har teksten betydning, når den ikke er virkelig eller ikke betragtes som en vigtig handling i verden? Hvad rolle spiller den så?

Lauras tilgang indeholder imidlertid en særlig opmærksomhed på elevens egne erfaringer, herunder en rammesætning i undervisningen for etablering af erfaringer og en inddragelse af eksisterende erfaring. Så selv om eksempelteksters indhold hos Laura ikke har en central placering i arbejdet med teksten, sådan som hos Isokrates, hvor selve konflikten og stimulering af elevernes praktiske dømmekraft (*phronesis*) er i centrum, så har indholdets forbindelse til elevens livsverden en vis betydning. Dette gælder også, når eleven selv skal producere tekst. Således anerkender Laura elevens erfaring som grundlag for retorisk handlekraft. Samtidig åbner hun herigennem op for en mulig indbyrdes udveksling mellem lærer og elev, helt i Grundvigs ånd, der potentielt kan berige alle parter og potentielt styrke elevens oplevelse af sig selv som meningsfuld deltager.

En sidste afgørende forskel, som jeg vil fremhæve, er, at nok har begge undervisere, hvad vi kan kalde demokratisk dannelse som mål, orienteringen mod det offentlige liv og fælles anliggender, hvilket også kommer til udtryk i Lauras prioritering af opinionstekster. Men hvor Isokrates' dannelse er orienteret mod det fælles bedste og den enkeltes rolle heri, er Lauras dannelse umiddelbart først og fremmest orienteret mod den enkeltes handlekraft, altså individet. Hvor selve konflikten og en etisk orientering i kølvandet heraf altså er i højsædet i Isokrates' undervisning, er dette tilsvarende tilsyneladende fraværende eller i hvert fald underrepræsenteret i Lauras undervisning.

Hvad kan vi så lære af Isokrates og Laura, og er det muligt at forene indsigterne fra begge eksempler til en syntese? Måske. Jeg har foreløbigt udledt syv principper i et forsøg på ikke alene at forene indsigterne fra begge eksempler, men også i et forsøg på at sammentænke eksempelteksternes situation med undervisningssituationen, sådan som Isokrates gør, og med elevens situation, sådan som Laura gør. Nedenfor følger mit forslag til syv principper for sagprosaundervisning, der har demokratisk dannelse som mål, herunder udviklingen af elevens praktiske dømmekraft og elevens retoriske handlekraft:

- 1) I centrum for sagprosaundervisning er eksempeltekster fra overvejende reelle situationer.
- 2) Eksempeltekster vælges ud fra deres type med fokus på temaets og perspektivets betydning for et fælles anliggende.
- 3) Eksempeltekster inddrages inden for samme type og tema, men med forskelligt, eventuelt kontrasterende, perspektiv på det fælles anliggende.
- 4) Eksempelteksterne og deres type diskuteres umiddelbart (jf. før-læsning) i klassen som situeret handling af historisk eller samfundsmæssig betydning: Hvad gør teksterne i verden? Hvad er forbindelsen mellem handlingen og henholdsvis fælles anliggender og elevens eget liv?
- 5) Eksempelteksterne analyseres gennem det stærke kairos-begreb, det vil sige ud fra eksempelteksternes rod i og perspektiv på konflikten, dernæst ud fra teksternes karakter i relation til det gunstige tidspunkt, og endelig ud fra tekstens grad af sproglig hensigtsmæssighed i forhold til emnet, situationen og læserne.
- 6) Eleven reflekterer over forbindelsen mellem eksempelteksterne og elevens egen erfaring med eller undersøgelse af især temaet. Hvilket perspektiv kan eleven bidrage med?
- 7) Mødet med eksempelteksterne, deres tema og situation og indholdsmæssige og formmæssige kvaliteter samt elevens egne erfaringer og mulige perspektiver bruges nu som afsæt for elevens tekstproduktion. Hvis eleven

skulle deltage i tænkningen, hvilket perspektiv ville hun så bidrage med?  
Hvordan, og med tanke på især hvilke læsere?

Som det fremgår, så er eksempelteksternes konflikt altså omdrejningspunkt for undervisningssituationen såvel som for koblingen til elevens egen situation. Eleven bliver både introduceret til et fælles anliggende og forskellige perspektiver herpå samt inviteret til selv at træde ind i tekstkulturen, forholde sig til dilemmaer og ytre sig som subjekt, ikke bare med løse ord, men gennem retorisk diskurs.

En sagprosaundervisning baseret på de syv principper har visse ligheder med Deweys problemløsningsmetode, som han beskriver i kapitlet ”Tænkningen i uddannelsen” i sin lærebog til undervisere fra 1916 *Demokrati og uddannelse*, hvori han i øvrigt i gennemgående grad fremhæver erfaringen og situationens betydning (Hildebrand, 2016, s. 74). Problemløsningsmetodens faser er først at skabe interesse gennem erfaring, dernæst skabe engagement gennem et problem, samle og undersøge data, foreslå en løsning (her perspektiv) og endelig afprøve den (Dewey, 2005, s. 169–179). Således er begreberne erfaring og situation forbundne. Erfaring forekommer i situationer, og derfor er situationer af afgørende betydning for undervisning. Især ser Dewey situationer som afgørende for at vække elevens interesse og motivation og skabe præmisser for tænkning, problemløsning og vurdering (Hildebrand, 2016, s. 82). Som Dewey formulerer det:

At situationen bør være af en sådan natur, at den vækker tænkningen til live, betyder naturligvis, at den bør føre til noget, at der gøres noget, der hverken er rutinepræget eller tilfældigt – noget, der med andre ord præsenterer noget nyt (og dermed usikkert og problematisk) og alligevel i tilstrækkelig grad er forbundet med eksisterende vaner, så en virksom respons kan fremkaldes. (Dewey, 2005, s. 171)

Som citatet afspejler, så advarer Dewey mod rutineprægede handlinger og fremhæver i stedet det usikre og problematiske, konflikten kan man sige, som afsæt for tænkning og undervisning uden af den grund at vende ryggen mod samfundets vaner, tværtimod. Her ligner han Sokrates. Dewey refererer da også til sofisterne i

*Demokrati og uddannelse*, som han betragtede som havende en sund skepsis til institutioner og en tilsvarende tiltro til individet som kritisk, analytisk tænker (Crick, 2014, s. 177). Denne tanke optræder også i Deweys senere lille store bog *The Public and its Problems*. Heri advarer han ikke bare mod bureaukrati og store institutioner, men peger også på farerne ved et mangefold af mindre offentligheder. Som Asen understreger, så er problemet ifølge Dewey ikke omfanget eller forskelligheden af mindre offentligheder, men at de kan komme til at findes side og side uden koordinering og samordning (Asen, 2003, s. 176).

Faktisk identificerede Dewey kommunikation som offentlighedens egentlige problem: “The essential need, in other words, is the improvement of the methods and conditions of debate, discussion and persuasion. That is *the* problem of the public” (Dewey, 1927, s. 208). Hvis dette stadig er tilfældet, og det vil flere mene til en vis grad, tænker jeg, også i Skandinavien, så er sagprosaundervisning med fokus på indhold og situation og det stærke kairos-begreb måske ikke kun til gavn for den enkelte elev, men til gavn for os alle.

## Litteratur

Andersen, Ø. (1997). Rette ord i rette tid: kairos i klassisk retorik. *Rhetorica Scandinavica*, nr. 4, 21–27.

Aristoteles. (2006). *Poetik*. (P. Helms, overs.) (1. udgave, 7. oplag). Kbh: Hans Reitzel.

Asen, R. (2003). The Multiple Mr. Dewey: Multiple Publics and Permeable Borders in John Dewey’s Theory of the Public Sphere. *Argumentation and Advocacy*, 39, 174–188.



Atwill, J. M. (1998). *Rhetoric reclaimed, Aristotle and the liberal arts tradition*. Ithaca: Cornell University Press.

Bakken, J. (2010). Hvordan velge tekster til en sakprosakanon? I Kirsten Kalleberg & Astrid Kleiveland (red.), *Sakprosa i skolen* (s. 19–25). Oslo: Fakkbokforlaget.

Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1–36.

Benoit, W. L. B. (1991). Isocrates and Plato on Rhetoric and Rhetorical Education. *Rhetoric Society Quarterly*, 21(1), 60–71.

Berge, K. L., Meyer, S., & Trippestad, T. A. (red.). (2003). *Maktens tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 1-14.

Bitzer, L. F. (1997). Den retoriske situation. *Rhetorica Scandinavica*, (3), 9–17.

Brandt, D., (2015). *The rise of writing: redefining mass literacy*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Bremholm, J., Bundsgaard, J., Skyggebjerg, A. K., & Fougt, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I Bremholm, mfl. (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 27-53). Aarhus Universitetsforlag.

Bundsgaard, J. (2013). Kommunikationskritik i skolen: et historisk perspektiv med fremtidsperspektiver. *Cursiv*, Nr. 12, 45–60.

Christensen, M. V. (2014). Skrivning i skolen - undervisning i tekster og kommunikation. I N. Mølgaard & B. B. Carlsen (red.), *Lærerprofiler i dansk. Nye mål og kompetencer*. Samfundslitteratur.

Crick, N. (2014). Rhetoric and Dewey's Experimental Pedagogy. I B. Jackson & G. Clark (red.), *Trained Capacities: John Dewey, Rhetoric, and Democratic Practice* (s. 177–192). University of South Carolina Press.

Dewey, J. (1927). *The Public and Its Problems* (Original Publication). Athens: Swallow Press/Ohio University Press.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. (J. Wrang, overs.). Gyldendals bogklubber.

Graff, R., & Leff, M. (2005). Revisionist Historiography and Rhetorical Tradition(s). I *The Viability of the Rhetorical Tradition* (s. 11–30). Albany: State University of New York Press.

Green, B. (2006). English, literacy, rhetoric: changing the project? *English in Education*, 40(1), 7–19.

Hansen, B. B., & Ingemann, J. H. (red.). (2016). *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hedeboe, B., & Polias, J. (2000). Et sprog til at tale om sprog. Om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien. I K. Esman mfl. (red.), *Dansk i dialog*. Dansklærerforeningen.

Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 92–105.

Hildebrand, D. L. (2016). The Paramount Importance of Experience and Situations in Dewey's Democracy and Education. *Educational Theory*, 66(1–2), 73–88.

Isocrates. (1928). Archidamus. I G. Norlin (overs.), *Isocrates* (s. 343–411). Harvard University Press.

Isocrates. (1929). On the Peace. I G. Norlin (overs.), *Isocrates* (s. 2–97). Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Isokrates. (1986a). Antidosis. I T. Hastrup (overs.), *Fire taler*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Isokrates. (1986b). Helenes pris. I T. Hastrup (overs.), *Fire taler*. Museum Tusulanums Forlag.

Isokrates. (1986c). Mod sofisterne. I T. Hastrup (overs.), *Fire taler*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Jackson, B., & Clark, G. (2014). *Trained capacities: John Dewey, rhetoric, and democratic practice*. Columbia, South Carolina: The University of South Carolina Press.

Jørgensen, C., & Villadsen, L. S. (2009). Kommunikationssituationen. I C. Jørgensen & L. S. Villadsen (red.), *Retorik. Teori og praksis* (s. 85–97). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kalleberg, K., & Kleiveland, A. E. (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fakkbokforlaget.

Kinneavy, J. L. (2002). Kairos in Classical and Modern Rhetorical Theory. I P. Sipiora & J. S. Baumlin (red.), *Rhetoric and Kairos: Essays in theory, history, and praxis*. (s. 58–76). State University of New York Press.

Korsgaard, O., & Wiborg, S. (2006). Grundtvig-the Key to Danish Education? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 361–382.

Kress, G. (2009). Comments on Cope and Kalantzis. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 205–212.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Kbh.: Hans Reitzel.

Lauer, J. M. (2004). *Invention in rhetoric and composition*. West Lafayette, Parlor Press.

Matthiesen, C. (2015). (U)synlig læring og modeltekster - erfaringer med elevstyret imitatio i modersmålundervisning. *Rhetorica Scandinavica*, 70, 51–73.

Matthiesen, C. (2017). Sagprosaens placering. I Bremholm, mfl. (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 245-271). Aarhus Universitetsforlag.

Murphy, J. J. (2012). *A short history of writing instruction: from ancient Greece to contemporary America* (3rd ed.). New York: Routledge.

Papillion, T. (1995). Isocrates' techne and Rhetorical Pedagogy. *Rhetoric Society Quarterly*, 25, 149–163.

Plato, & Irwin, T. (1979). *Gorgias*. Oxford: Clarendon.

Quintilian. (1998). *Institutio Oratoria*. (H. E. Butler, overs.) (vol. 1-4). London: Harvard University Press.

Sheri L., H. (1995). Kairos. I T. Enos (red.), *Encyclopedia of Rhetoric and Composition* (s. 371). Taylor and Francis.

Sipiora, P. (2002). Introduction. The Ancient Concept of Kairos. I P. Sipiora & J. S. Baumlin (red.), *Rhetoric and Kairos: Essays in Theory, History, and Praxis*. (s. 1–22). State University of New York Press.

Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med: Forenklede Fælles Mål?* Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Sløk, J. (1987). *Opgøret mellem filosofi og retorik: Platons dialog "Gorgias."* Viby J.: Centrum.

Sullivan, D. (1989). Attitudes toward Imitation: Classical Culture and the Modern Temper. *Rhetoric Review*, 8, 5–21.

Sutton, J. (2001). Kairos. I T. O. Sloane (red.), *Encyclopedia of Rhetoric*. Oxford University Press.

Svendsen, J. T. (2015). Opening up the textbook: How textbooks can be read as seismographs of dominant discourses, exemplified through an analysis of upper secondary school textbooks in Denmark. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 9(2), 33–46.

Terrill, R. (2011). Mimesis, Duality, and Rhetorical Education. *Rhetoric Society Quarterly*, 41, 295–315.

Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Walzer, A. E. (2005). Teaching "Political Wisdom" Isocrates and the Tradition of *Dissoi Logoi*. I Atwill, J. mfl. (red.), *The Viability of the Rhetorical Tradition* (s. 113–124). State University of New York Press.