

Abstract

RhetoricaScandinavica, ISBN 1397-0534

No 70, 2015, pp 51--73

Publisher: Retorikforlaget AB

Author Christina Matthiesen, Aarhus University.

Title "(In)visible Learning and Model Texts – Student-driven Imitation in Mother-tongue Teaching" ["(U)synlig læring og modeltekster – erfaringer med elevstyret imitatio i modersmålsundervisning"].

Abstract Genre pedagogy is widely proliferated in Scandinavia and shares a number of features with the rhetorical tradition of imitation. The strengths and weaknesses of the two approaches are quite similar and both can be criticized for being focused on skills and reproduction rather than on *bildung* and change. This article describes the aims and values of each approach and discusses them in the light of a case study of student-driven imitation that was conducted as action research in collaboration with two teachers in Danish upper secondary school. The study shows how model texts introduced by teachers have a strong effect on students' approach to writing. It also shows that students can work independently and critically with texts of their own choice, setting goals for their development as writers or rhetors, and letting sediments from the model texts settle in their own writing in rhetorically fitting ways.

Keywords rhetorical education, imitation, genre pedagogy, writing instruction.

*Christina Matthiesen, ph.d. i retorik, er adjunkt i dansk-fagets didaktik på Aarhus Universitet.
E-post: cbma@edu.au.dk*

Christina Matthiesen:

(U)synlig læring og modeltekster

– erfaringer med elevstyret imitatio i modersmålsundervisning

Den i Skandinavien meget udbredte genrepædagogik har visse ligheder med retorikkens imitatio-tradition, og tilgangenes styrker og svagheder er ikke så forskellige. Begge tilgange kan kritiseres for at være færdighedsorienterede og reproducerende frem for dannelsesorienterede og for-ændrende. Artiklen beskriver tilgangenes mål og værdi og bidrager til en diskussion af disse gennem en præsentation af et aktionsforskningsorienteret casestudie i elevstyret imitatio baseret på et samarbejde med to gymnasielærere i dansk. Casestudiet viser, hvordan lærervalgte modeltekster har signifikant betydning for elevers tilgang, og hvordan elever samtidig kan arbejde selvstændigt og kritisk med selvvalgte modeltekster, herunder sætte sig mål for egen udvikling som skriver og retor og skabe hensigtsmæssige aflejringer.

Arbejdet med modeltekster har altid haft en prominent position i den retoriske undervisningstradition.¹ Det skyldes blandt andet det forhold, at modelteksten er forankret i en situation og dermed – modsat gode råd i en håndbog – demonstrerer en specifik retors retoriske færdigheder og konkrete håndtering af handlemuligheder. I dag spiller modeltekster også en betydelig rolle i modersmålsundervisning. Inspirationen kommer ikke fra retorikken, men fra den

1 Øivind Andersen, *I retorikkens hage* (Oslo: Universitetsforlaget, 2000), 222.

australske genrepædagogik, der i disse år ruller ind over det skandinaviske uddannelsessystem. I genrepædagogikken står den lærervalgte modeltekst centralt i undervisningen, der som udgangspunkt har elevens beherskelse af genretæk som mål. Vægten ligger således overvejende på tekstens generiske træk, ikke på de særegne som i retorikkens imitatio-tradition.

Generiske træk er da også lettere at arbejde med end særegne i forhold til at give elever klare instruktioner og overførbare demonstrationer samt i forhold til at opstille tydelige mål for læring og efterfølgende evaluere og sammenligne læring på tværs af elever. Derfor er det ikke overraskende, at genrepædagogikkens indtog sker samtidig med fremmarchen af begrebet *synlig læring*. Begrebet er lanceret af den new zealandske uddannelsesforsker John Hattie, der med metastudier af over 800 metaanalyser søger at svare på, hvad der virker i undervisning.² Han fremhæver blandt andet ”worked examples”, ”direct instruction” og ”metacognitive strategies.”³ Hatties metastudier giver altså rygdækning for, at arbejdet med modeltekster og metasprog skaber læring. Samtidig peger Hatties metastudier på lav læringseffekt ved ”inquiry-based learning”, ”individualized instruction”, ”problem-based learning” og ”student control over learning.”⁴ Som det fremgår, fokuserer Hatties metastudier på, hvad der er målbart, sammenligneligt og effektivt, og ikke på, hvad man kunne hævde (også) er vigtigt, eksempelvis at dannes som menneske og borger.

Dannelse af den enkelte som retorisk aktiv borger er som bekendt udgangspunktet for retorikkens undervisningstradition, men det er også et anliggende for modersmålsundervisning. Dette anliggende er ikke blevet mindre af, at skrivning i dag i højere grad end tidligere dyrkes i alle fag.⁵ Ellen Krogh skelner i den forbindelse mellem *literacy*, der dækker skriftkyndighed i alle fag, og så begrebet *stemme*, som involverer et dannelsesperspektiv og bør være modersmålsfagets særlige opgave: Eleverne bør her udvikle ”sprog som værktøj til at producere viden, erfaring og identitet.”⁶ Til identitetsarbejdet knytter Krogh med reference til Foucault og Ongstad nøgleordene perspektiv og diskursiv positionering, der også afspejles i hendes udlægning af stemme: Stemme kan forbindes med handlen udadtil som demokratisk deltagelse og med handlen indadtil som ”æstetisk og etisk formvilje.”⁷ Som det fremgår, er Kroghs udlægning af stemme beslægtet med dannelsen af en retor.

Med denne artikel viser jeg, hvordan arbejdet med modeltekster i et forløb med elevstyret imitatio i modersmålsundervisning, konkret i to danske gymnasieklasser,

2 John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (London: Routledge, 2009).

3 John Hattie og Gregory C. R. Yates, *Visible Learning and the Science of How We Learn* (Abingdon: Routledge, 2014), 73.

4 Ibid.

5 Ellen Krogh, ”Literacy og stemme – et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning”, i *Nordisk modersmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag*, red. Sigmund Ongstad (Oslo: Novus Forlag, 2012), 260-89.

6 Ibid., 267.

7 Ibid., 268.

kan sætte fokus på det særegne (frem for det generiske) i tekster og på dannelsen af elever som retorer. Elevstyret *imitatio* tager udgangspunkt i elevens valg af modeltekst og vægter elevens refleksive proces i arbejdet med modelteksten frem for spejling.⁸ Ved selv at skulle finde og vælge teksten må eleven blive opmærksom på sig selv som læser og skribent og på tekster og tekstfællesskaber uden for undervisningsrummet, og ved at vægte refleksiv proces frem for spejling får eleven mulighed for selvstændig og selektiv omgang med modelteksten.

Konkret undersøger og eksemplificerer jeg *synlige* aflejringer. Det betyder, at jeg synliggør eksempler på læring fra den refleksive proces både i forhold til udviklingen af retoriske færdigheder og dannelsen af eleven som retor. Mit sigte er med andre ord ikke at tale for enten synlig eller usynlig læring, for nu at formulere det fjollet, men at bidrage til en bevidst, nuanceret og fleksibel brug af tilgange til arbejdet med modeltekster afstemt efter didaktisk kontekst og læringsmål, herunder dannelsesorienterede. Af samme grund opridses jeg indledningsvist en række væsentlige ligheder og forskelle mellem genrepædagogikken og den retoriske imitatio-tradition.

Genrepædagogik og imitatio: Mål og værdi

Genrepædagogikken har afsæt i funktionel lingvistik og deler således et handlingsorienteret og kontekstorienteret sprogsyn med retorikken. Og genrepædagogikkens praktiske dimension, undervisningen, hvis mest udbredte afsæt er modellen "The Teaching Learning Cycle" (på dansk oversat til læse-skrive-cirklen⁹), har mange ligheder med den retoriske traditions mest udbredte¹⁰ imitatioøvelse *prelectio*, udførligt beskrevet hos Quintilian i bog II kapitel V¹¹ og af Øivind Andersen oversat til detaljegennemgang og fremhævet som den vigtigste¹², af Corbett kaldet "close study"¹³ og af Sullivan "modeling."¹⁴ Begge tilgange bygger på en lærerstyret og eksplicit gennemgang af modeltekster. *Prelectio*, som beskrevet hos Quintilian, har form af en nærlæsning af mere eller mindre kanoniske tekster med fokus på efterlignelsesværdige træk netop i forhold til tekstens retoriske situation. Når læreren i sin gennemgang eksempelvis påpeger "how subtle and frequent are the thrusts of

8 Christina Matthiesen, *Elevstyret imitatio: en retorisk skrivepædagogik i teori og praksis* (København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, 2013).

9 Mette Kirk Mailand, *Genreskrivning i skolen*, Seminarierien (København: Gyldendal, 2007).

10 Edward P. J. Corbett, "The Theory and Practice of Imitation in Classical Rhetoric", *College Composition and Communication* 22 (1971): 245.

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

12 Andersen, *I retoriikkens hage*, 229.

13 Corbett, "The Theory and Practice of Imitation in Classical Rhetoric", 245.

14 Dale Sullivan, "Attitudes toward Imitation: Classical Culture and the Modern Temper", *Rhetoric Review* 8 (1989): 13.

argument, what vigour marks the stirring,” etc.,¹⁵ peges der på teksten i sin konkrete situation og ikke på genreniveau. Desuden indebærer øvelsen ikke nødvendigvis efterfølgende elevproduktion (se i øvrigt også Kocks beskrivelse af en sådan praksis¹⁶). Genrepædagogikken er snarere optaget af at identificere tekstens formelle træk og bærende fremstillingsform (at fortælle, at beskrive, at argumentere) efterfulgt, i hvert fald i grundskolen, af lærermodellering (læreren som rollemodel) og fællesskrivning på tavlen og endelig elevernes selvstændige produktion.¹⁷

Ikke overraskende deler genrepædagogik skæbne med retorikfaget ved at være et let offer for instrumentel og overvejende reproducerende skriveundervisning med fokus på formelle strukturer (som hos eksempelvis Rothery¹⁸) frem for på typificeret handling knyttet til ”motiv” og ”situation” (som hos Miller¹⁹). På trods af at der altså findes fortalere for en fleksibel situationsbestemt tilgang til genre i skriveundervisning, ikke mindst i Norden og USA,²⁰ så er dette imidlertid sjældent afspejlet i styredokumenter²¹ endsi i populære læremidler og lærebøger.²² Det betyder eksempelvis, at elever i gymnasiet i skriftlig dansk skal fokusere på fremstillingsformen *at dokumentere* i arbejdet med genren den litterære artikel, men ikke i arbejdet med kronikken, hvor de i stedet skal fokusere på fremstillingsformen *at diskutere*.²³ I det hele taget er skrivning i gymnasiet præget af et stærkt fokus på genre og formelle færdigheder.²⁴ Også i materialer knyttet til grundskolen er der en tendens til at fokusere på fremstillingsformer, og ofte er modelteksterne derfor decideret stereotype (se eksempelvis Christensen²⁵ og Hedebo og Polias²⁶). Dette betyder, at

15 Quintilian, *Institutio Oratoria*, ll.V.8.

16 Christian Kock, ”Imitatio: en bro mellem tekstlæsning og skriftlig fremstilling”, *Dansk 2* (2001): 3-10.

17 Bodil Hedebo, ”Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder?”, *Viden om læsning 6* (2009): 1-6.

18 Joan Rothery, ”Making changes. Developing an educational linguistics”, i *Literacy in Society*, red. R. Hasan og G. Williams (London: Longman, 1996), 86-123.

19 Carolyn R. Miller, ”Genre as Social Action”, *Quarterly Journal of Speech* 70 (1984): 151-67.

20 Kjell Lars Berge og Per Ledin, ”Perspektiv på genre”, *Rhetorica Scandinavica* 2001, nr. 18 (2001): 4-16; Anne Håland, *Bruk av modeltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet* (Universitetet i Stavanger, 2013); Sigmund Ongstad, *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep* (Trondheim: NTU, Norges teknisk naturvidenskabelige universitet, 1996).

21 Anne Smedegaard, ”Hvem sagde hvorfor? Skolelærers situationelle og kognitive forankring.” Tema: Kære genre – hvem er du? *Viden om læsning 13* (2013), 68-80.

22 Louise Molbæk, ”Iscenesættelse af genre: om kritisk genredidaktik og repræsentationen af genre i to læremidler”, *Cursiv* (2013), 25-43.

23 Susan Mose og Nicolai Rekke Eriksen, ”Skriftlig dansk på stx – vejledning for lærere og censorer” (Undervisningsministeriet, 2013), 14.

24 Anke Piekut, ”Genreskrivning i gymnasiefagets danskfag”, i *Elevskrivere i gymnasiefag*, red. Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen, og Karen Sonne Jakobsen (Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2015), 201-224; Lotta Bergman, *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* (Malmö: Malmö Högskola, 2007).

25 Mette Vedsgaard Christensen, ”Skrivning i skolen – undervisning i tekster og kommunikation”, i *Lærerprofiler i dansk. Nye mål og kompetencer*, red. Niels Mølgaard og Benny Bang

teksterne særligt inden for sagprosa er genkendelige uden af være forbilledlige, at typiske genretræk i teksten peges ud frem for indholdsmæssige og tekstuelle kvaliteter.

Dette fokus på formelle træk frem for konkrete indholdsmæssige og tekstuelle kvaliteter træder også frem i forhold til omgangen med modeltekster. Genre-pædagogikken udskældes af blandt andre Kress²⁷ og Devitt²⁸ for at resultere i autoritær undervisning med fokus på mønstergengivelse i stedet for dannelse og kritisk bevidsthed: ”When writers take up a genre, they take up that genre’s ideology. If they do it unawares, then the genre reinforces that ideology.”²⁹ Heri ligger en anerkendelse af, at en genre altid repræsenterer en værdi (et godt eksempel er blog-indlægget), og en påmindelse om, at skriveundervisning også bør understøtte elever i at forstå og reflektere over genres tilblivelsesprocesser og tilhørsforhold samt diskutere og forandre eksisterende genrer.³⁰

Kritikken af genrepædagogikken er ikke unik. Mønstergengivelse er også målet for retorikkens klassiske imitatioøvelser, oversættelse, recitation og parafrase³¹ samt for enkelte nutidige bud på imitatio i skriveundervisning.³² Et fokus på mønstergengivelse kan styrke elevens viden om og register af kulturelle og stilistiske træk i tekster samt træne dualitet, altså evnen til at have samtidig opmærksomhed på både en andens udsigelse og sin egen, hvilket ifølge Robert Terrill gør imitatio til en hjørnesten på linje med pro-et-contra-øvelser i retorikfaget og i demokratisk dannelse generelt.³³

Tidligere ansås retorikkens klassiske imitatioøvelser desuden for at have både æstetisk og moralsk værdi.³⁴ Heri ligger en anerkendelse af, at både formen og indholdet har betydning. Modeltekster var altså også modeltekster på grund af et opbyggeligt indhold. Genrepædagogikken orienterer sig i sit udspring mod kommercielle udbredte tekster i deres typiske form, som eksempelvis nyhedsartiklen og

Carlsen, 71-121. bd. 3 (Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2014), 104.

26 Bodil Hedeboe og John Polias, ”Et sprog til at tale om sprog. Om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien”, i *Dansk i dialog*, red. K. Esman, m.fl., (Dansk lærerforening, 2000), 27.

27 Gunther Kress, ”Genre as Social Process”, i *The Powers of Literacy*, red. B. Cope og M. Kalantzis (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993), 22-37.

28 Amy Devitt, ”Teaching Critical Genre Awareness”, i *Genre In a Changing World*, red. Charles Bazerman (Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009), 337-51.

29 Ibid., 339.

30 Ibid., 345.

31 Andersen, *I retorikkens hage*; Corbett, ”The Theory and Practice of Imitation in Classical Rhetoric”; Robert Terrill, ”Mimesis, Duality, and Rhetorical Education”, *Rhetoric Society Quarterly* 41 (2011): 295-315.

32 Paul Butler, *Out of Style: Reanimating Stylistic Study in Composition and Rhetoric* (Logan, Utah: Utah State University Press, 2008); Stanley Fish, *How to Write a Sentence, and How to Read One* (New York: Harper, 2011).

33 Terrill, ”Mimesis, Duality, and Rhetorical Education”, 300.

34 George Kennedy, ”Imitation”, red. Thomas O. Sloane, *Encyclopedia of Rhetoric* (Oxford: Oxford University Press, 2001), 381.

instruktionsmanualen, ikke mod modeltekster, hvis indhold afspejler moralske eller betydningsfulde anliggender. Teksters indholdsmæssige kvaliteter og betydning forsømmes således generelt i genrepædagogikken til fordel for typiske formelle træk, og dermed forsømmes også spørgsmålet om teksters sociale relevans og indvirken på vores tænkning.

Et fokus på formelle træk og mønstergengivelse gør læringsmål tydelige, konkrete og målbare på en sammenlignelig måde. Til gengæld lægger et fokus på mønstergengivelse ikke op til selvstændig og kritisk omgang med modeltekster, ej heller til hensigtsmæssig produktion af nye tekster, hvor afstemning til den specifikke retor, intention og situation er afgørende. Netop dette fokus på gengivelse kan være en af grundene til, at arbejdet med modeltekster måske nok er effektivt i forhold til synlig læring, men alligevel, paradoksalt nok, sjældent fører til en bedre tekstproduktion.³⁵ Udviklingen af tilgangen elevstyret imitatio er et forsøg på imødekomme dette samt indbefatte både indholdsmæssige og tekstuelle kvaliteter i arbejdet med modeltekster.

Elevstyret imitatio: Refleksiv proces og dannelsen af en retor

Tilgangen elevstyret imitatio er inspireret af Quintilians tanker om imitatio som en kritisk og selektiv situationsorienteret praksis afstemt efter det enkelte talent.³⁶ Elevstyret imitatio er som nævnt i indledningen kendetegnet ved, at eleven selv finder og vælger en tekst, som hun fascineres af som læser, og som hun vurderer, vil være frugtbar for hende at lære af. Målet er ikke spejling, men igangsættelsen af en refleksiv proces, der har potentiale til at skabe hensigtsmæssige aflejringer i den enkelte elevs tekstproduktion. Elevstyret imitatio lægger altså op til en selvstændig selektiv omgang med modeltekster og kan derfor også fungere på tværs af genre, hvilket vi senere skal se et eksempel på.

Elevstyret imitatio indeholder fem dimensioner, *fascination*, *kvaliteter værd at efterligne*, *kritisk refleksion*, *accept* og *interaktion*, og er bygget op omkring følgende tre aspekter (hentet fra Booths ”The Rhetorical Stance” fra 1963³⁷) *skribentens position*, *læserrelation* og *emnebehandling*. En visuel repræsentation af tilgangen ser sådan her ud (se figur 1) og bør ikke forveksles med en målskive, men snarere associeres med sten i en flod, hvor punktet i midten er en given skreven tekst, og ringene omkring er vandet, vores tanker og dialoger herom, flydende, hvorfra produktionen af nye skrevne tekster kan opstå og nye sten lægges.³⁸

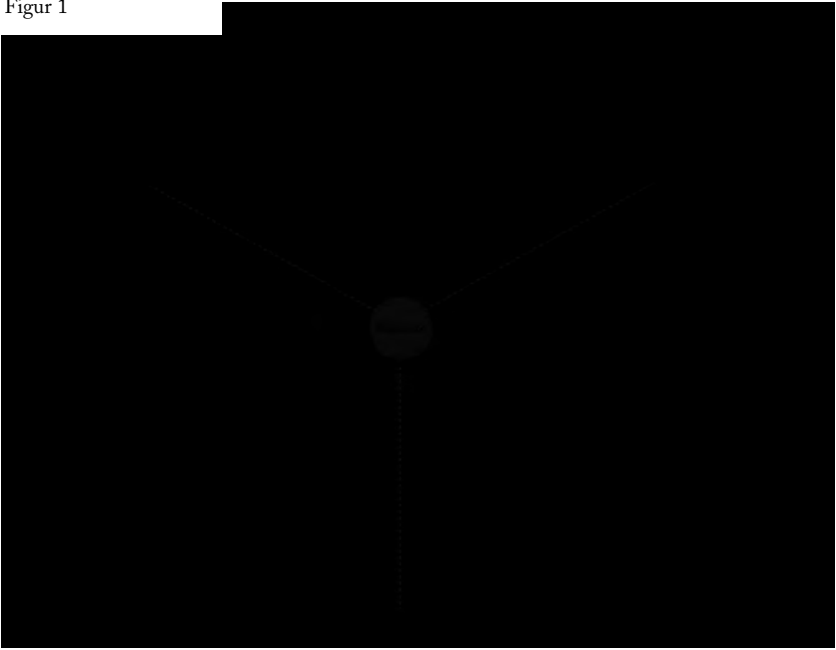
35 Frøydís Hertzberg, ”Tusenbenets vakre dans”, *Rhetorica Scandinavica*, nr. 18 (2001): 97; Håland, *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet*, 24-26.

36 Quintilian, *Institutio Oratoria*, X.11.19.

37 Wayne Booth, ”The Rhetorical Stance”, *College Composition and Communication* 14 (1963): 139-45.

38 Christina Matthesen, ”Student-driven Imitation as a Means to Strengthening Rhetorical Agency”, *Advances in the History of Rhetoric* (2016). Under udgivelse.

Figur 1



Elevstyret imitatio er formet gennem to aktionsforskningsorienterede casestudier, der indikerer, at tilgangen kan engagere læsere og skrivere både inden for og uden for det etablerede uddannelsessystem, herunder udsatte unge³⁹, og at særligt tekstuelle træk relateret til skribentens position kan interessere elever.⁴⁰ Endnu findes ingen studier, der viser elevstyret imitatio's potentiale, der hvor den allermeste skriveundervisning finder sted: inden for rammerne af modersmålsundervisningen i hhv. grundskolen og gymnasieskolen. Netop her er elevernes interesse og engagement i læsning og skrivning udslagsgivende fremadrettet, og netop her bør skrivning heller ikke kun relateres til færdigheder, som Ellen Krogh understreger, men også til skribenten, til dennes dannelse, stemme og identitet.

Aktionsforskning: Metode og materiale

Undersøgelsen af forløbet i elevstyret imitatio i en danskfaglig sammenhæng, konkret i den danske gymnasieskole (STX), er formet af dels en aktionsforskningsorienteret, dels en etnografisk tilgang. Aktionsforskning er kendetegnet ved at tage afsæt i en gældende praksis (her undervisning) for gennem dialog (her med lærere) at bidrage til øget kapacitet for ønskede forandringer (her dannelse af eleven som

39 Christina Matthiesen, "Poetic Signs of a Third Space: A Case Study of Student-driven Imitation in a Shelter for Young Homeless People in Copenhagen", *Community Literacy Journal* 9 (2014), 1-17.

40 Matthiesen, *Elevstyret imitatio: en retorisk skrivepædagogik i teori og praksis*, 109.

skribent og retor).⁴¹ Det betyder, at processen er præget af en ekspliciteret fælles målsætning og forskerintervention. Interventionen sker gennem integrationen af elevstyret imitatio i undervisningen samt gennem løbende dialog og samarbejde med lærerne før, under og efter forløbet. Dialogen og samarbejdet fandt sted på flere niveauer – fra udformning af rammerne for forløbet, herunder design af en opgavebeskrivelse, til spontane, men dog kun få øjeblikke af intervention i undervisningen, typisk med henblik på afstemme planlægning eller afklare tvivlsspørgsmål.

At jeg også beskriver undersøgelsen som præget af en etnografisk tilgang skyldes, at jeg som forsker bevæger mig ind i en felt for at undersøge det set fra deltagernes perspektiv, og at jeg tilstræber ikke at dominere felten.⁴² Således har de to dansk-lærere tilrettelagt undervisningsforløbet med elevstyret imitatio i overensstemmelse med deres egen eksisterende praksis, hvilket – som vi snart skal se – har ført til to ret forskellige forløb.

Fælles for begge forløb er dog en ramme på fire lektioner, et fokus på argumenterende tekster og en opgavebeskrivelse bestående af tre dele: I første del bliver eleverne bedt om at gå i dialog med en selvvalgt argumenterende tekst via dimensionerne i elevstyret imitatio, i anden del bliver eleverne bedt om at skrive en ny argumenterende tekst, og endelig i sidste og tredje del bliver eleverne bedt om at reflektere over deres arbejde med tilgangen elevstyret imitatio og deres læringsudbytte (se bilag 1). Opgavebeskrivelsen var et oplæg, som underviserne – som vi skal se – valgte at anvende forskelligt.

Forløbene førte til tre typer af materiale: Observationer af undervisningen, elevernes opgaver i elevstyret imitatio, inklusive deres egne nye argumenterende tekster, og efterfølgende interviews med de to lærere om elevernes valg af tekster og potentialerne i at integrere elevstyret imitatio i danskundervisning.

I det følgende vil jeg give indblik i samarbejdet, felten og materialet for at anskueliggøre undersøgelsens karakter og plausibilitet⁴³ med det sigte at etablere refleksivitet og fremadrettet handlingspotentiale for både forskere og undervisere.⁴⁴

Felten: Institutionerne og undervisningsforløbene

Inden jeg beskriver de to gymnasier og forløbene med elevstyret imitatio, vil jeg kort opridse danskfagets nationale styringsdokumenter på gymnasieniveau (STX) for at den vej at vise fagets forbindelse til retorikfaget og således også relevansen af at integrere retoriske teorier og metoder i undervisningen.

41 Hilary Bradbury Huang, "What Is Good Action Research?", *Action Research* 8 (2010): 7; Karin Rönnerman, *Aktionsforskning i praktiken, erfaringer og refleksioner* (Lund: Studentlitteratur, 2004), 13.

42 Torben Spanget Christensen, Nikolaj Frydensbjerg Elf, og Ellen Krogh, *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2014), 49.

43 Frøydís Hertzberg, "Å skrive leverdig og troverdig om skole" *Bedre skole* 4 (2004): 26.

44 Huang, "What Is Good Action Research?", 102-103.

Danskfaget i gymnasiet arbejder med tre stofområder: det sproglige stofområde, der blandt andet indeholder stilistik, argumentationsanalyse og retorisk analyse, det litterære stofområde, herunder tekstillæsning inden for bestemte perioder og genrer, og endelig det mediemæssige stofområde.⁴⁵ Et fagligt mål er, at eleverne skal kunne: ” – dokumentere indblik i sprogets funktion og variation, herunder dets samspil med kultur og samfund.”⁴⁶ Bekendtgørelsen lægger under punktet mundtlige fremstillingsformer op til, at eleverne skal kunne argumentere for et synspunkt, hvorimod eleverne under skriftlige fremstillingsformer skal kunne redegøre, analysere og fortolke. Som det fremgår, er der mange overlap mellem danskfaget og retorikfaget, og integrationen af elevstyret imitatio i undervisningen forløb da også umiddelbart ubesværet, som vi skal se. Imidlertid er det bemærkelsesværdigt, at eleverne i bekendtgørelsen tildeles en åbenlys retorrolle i mundtlig fremstilling, men ikke en tilsvarende i skriftlig fremstilling, og som vi skal se i analysen af elevernes egne tekster, så påtager ikke alle elever sig en retorrolle, heller ikke selv om de bliver inviteret til det.

Forløbene med elevstyret imitatio fandt sted i februar og marts måned 2015 i samarbejde med to dansk lærere (med hhv. 25 og 5 års undervisererfaring) på, hvad jeg her vil kalde det gule og det orange gymnasium. Både det gule og det orange gymnasium er blandt Danmarks største og mest søgte gymnasier. Det gule ligger i København, og det orange ligger i udkanten af en større dansk provinsby. Det orange gymnasium arbejder i højere grad end det gule med såkaldt *omlagt skriftlighed*. Det betyder, at op til halvdelen af 1.g-elevernes arbejde med opgaveskrivning finder sted på skolen i lokaler, hvor læreren er tilstede og kan fungere som igangsætter, vejleder og læser, hvilket vi skal se også prægede undervisningen.

Undervisningen forløb begge steder over fire lektioner placeret over to dage som dobbeltlektioner. Begge lærere valgte at indlede forløbet med en samtale om en lærervalgt argumenterende tekst. Samtaleformen og tekstvalget var dog ganske uens. På det gule gymnasium havde læreren valgt kronikken ”#SlipNuSprogetFri” af forfatteren Morten Brask (*Politiken* 13.9.2014). Kronikken argumenterer for en tolerant holdning til sprogbrug og er kendetegnet af levende billedsprog og mange eksempler, herunder særligt selvoplevede. Læreren på det orange gymnasium havde modsat valgt en helsides annonce fra organisationen Danske Minkavlere (indrykket i danske dagblade 20. april 2012). Annoncen er udformet som et brev til Dyrenes Beskyttelse. I brevet svarer Danske Minkavlere på en række anklager om hhv. at tilbageholde kritik fra myndighederne og negligere dyrevelfærd. Brevet er kendetegnet ved på den ene side at synliggøre *common ground* ved at minde om tidligere samarbejder foreningerne imellem og på den anden side afvise anklagerne gennem inddragelse af faktuelle oplysninger fra rapporter og statistikker. Som vi skal se i analysen af elevernes opgaver, så har den lærervalgte tekst signifikant betydning for elevernes videre arbejde med at vælge og skrive en tekst.

På det gule gymnasium foregik samtalen om kronikken i plenum med læreren

45 “Stx-bekendtgørelsen” (Undervisningsministeriet, 2013), bilag 15, 2.2.

46 Ibid., bilag 15, 2.1.

som udspørger, opsamler og tavleskriver. Samtalen havde fokus på elevernes oplevelse af teksten og indeholdt løbende nedslag i teksten samt en genopfriskning og diskussion af retoriske begreber som etos og rygdækning. På det orange gymnasium satte læreren derimod efter en kort fælles genopfriskning af begreber fra argumentation eleverne til parvis at karakterisere trækkene i annoncen og efterfølgende dele iagttagelser med et andet par. Undervisningen var altså her tilsyneladende mindre lærerstyret og mindre eksplicit. I stedet havde læreren på den digitale læringsplatform *Meebook* oprettet instruktioner og delopgaver samt ekspliciteret læringsmål under hver enkelt delopgave.

De to forskellige undervisningstilgange kendetegnede også den efterfølgende dobbeltlektion, hvor eleverne medbragte selvvalgte tekster. På det gule gymnasium gennemgik læreren dimensionerne og aspekterne af elevstyret imitatio og præciserede og eksemplificerede løbende gennem inddragelse af eleverne og deres tekster. Efterfølgende motiverede og diskuterede eleverne i grupper deres tekstvalg. På det orange gymnasium blev eleverne bedt om ved lektionens begyndelse at logge på den digitale læringsplatform og skrive om deres selvvalgte tekst ud fra dimensionerne i elevstyret imitatio (jf. figur 1 ovenfor). Med mellemrum delte de nedfældede iagttagelser og tanker med sidemanden. Opgavebesvarelsene er således forskellige: Eleverne på det gule gymnasium afleverede en sammenhængende refleksionskrivning fra arbejdet med dimensionerne i elevstyret imitatio foruden den nye argumenterende tekst og kopi eller link til den selvvalgte modeltekst. Eleverne på det orange gymnasium derimod afleverede kun den nye argumenterende tekst og en kopi af den selvvalgte modeltekst. Selve refleksionskrivningen fra arbejdet med dimensionerne i elevstyret imitatio lå i opdelte kapitler på den digitale læringsplatform, fragmenteret og ofte notatagtig, hvilket i visse tilfælde gør det vanskeligt at undersøge aflejring fra refleksionskrivningen i den nye tekst.

Analyse: Aflejring og eleven som retor

Analysen består af to dele: Først en overordnet karakteristik af elevernes opgaver set i lyset af den lærervalgte tekst og genre. Dernæst følger en række eksemplariske nedslag på aflejring fra refleksionskrivningen i elevernes nye retoriske tekster. Analysen viser i første del, hvorledes centrale træk fra den lærervalgte tekst spiller en afgørende rolle som model for eleverne og afspejles i elevernes opgaver både i deres valg af tekst, i deres refleksive proces og i deres eget udkast til en ny tekst. Analysens anden del viser derimod eksempler på, hvordan hovedparten af eleverne forholder sig selvstændigt og selektivt til trækkene fra såvel den lærervalgte som den selvvalgte tekst og altså forsøger at gribe invitationen til at indtage en rolle som retor.

Aflejring fra den lærervalgte tekst

På det gule gymnasium var den lærervalgte tekst karakteriseret af en retor, der tog afsæt i egne erfaringer og konkrete eksempler og med en billedrig og levende stemme argumenterede for at se sprog og dermed sproglig korrekthed som noget der

udvikles og dermed også forandres. På det orange gymnasium var den lærervalgte tekst omvendt karakteriseret ved at have en organisation og ikke et individ som afsender og med fakta i form af statistikker og rapporter som belæg argumentere for, at organisationen opfører sig ansvarligt i forhold til dyrevelfærd. Stemmen var her venlig og nøgtern. Disse to forskellige typer tekster er i høj grad afspejlet som aflejringer i elevernes opgaver både i forhold til tekstvalg, herunder genre, og i forhold til refleksionsskrivningen og elevernes egne nye tekster. På det gule gymnasium vælger eleverne aktuelle argumenterende tekster hentet fra primært landsdækkende aviser. Kun fire ud af 23 har fundet tekster fra før 2015, og kun tre tekster er ikke argumenterende, men hhv. informerende og poetiske. De argumenterende tekster er overvejende skrevet med afsæt i afsenderens personlige handlemuligheder (i lighed med den lærervalgte tekst) og handler om eksempelvis efterskoleophold, inklusion i folkeskolen og skønhedsideal, men også om kommatering, ytringsfrihed og netneutralitet. Eleverne vægter i refleksionsskrivningen afsenderens stemme og erfaring og skriver efterfølgende nye argumenterende tekster, i hvilke personlig erfaring gennemgående, men ikke udelukkende, spiller en væsentlig rolle. Forankringen i det enkelte subjekt er med andre ord central. Også elevernes stemme træder generelt frem i teksterne og ligesom i den lærervalgte tekst fremdrages konkrete eksempler som belæg generelt i højere grad end statistikker og rapporter. Imidlertid fremstår hele fem af elevernes nye tekster som så indspundne i afsenderen, at teksterne snarere har karakter af dagbogsskrivning end retoriske tekster: De indeholder tankestrømme om at sidde på en station og lade tankerne vandre, om at føle sig presset og drømme om at følge sin lyst. I øvrigt har hele syv elever ud af 23 på det gule gymnasium valgt den samme tekst, nemlig: ”Gud, kunne du ikke få dig en konto på Twitter og Instagram” (*Information* 21.2.2015).

På det orange gymnasium har eleverne også valgt primært aktuelle tekster, men spredningen er større, hvad angår tid, medie og genre. Således har 11 ud af 26 elever fundet tekster, der er et par år eller mere gamle. Mediemæssigt er spredningen også større – fra landsdækkende aviser til blogindlæg og fra Videnskab.dk til organisationers hjemmeside. Dette kan skyldes, at eleverne i højere grad end eleverne på det gule gymnasium har været på udkig efter tekster, der ligesom det lærervalgte eksempel indeholder faktuelle oplysninger og tal fra statistikker og rapporter. Således er hele 18 tekster ikke egentlig argumenterende tekster med en retor som afsender, men derimod hhv. informerende tekster og interviews med forskere eller talsmænd for en sag (foruden et enkelt digt). Eleverne fremhæver også generelt fakta i deres refleksionsskrivning både i forhold til deres valgt af tekst og i forhold til deres målsætninger for deres egen nye argumenterende tekst. Selv om størstedelen af eleverne på det orange gymnasium vælger informerende tekster, så skriver langt de fleste elever nye argumenterende tekster. Kun seks ud af 26 skriver i stedet en informerende tekst uden selvstændig meningstilkendegivelse. Imidlertid er de argumenterende tekster generelt præget af en mere neutral stil og stemme og en mere generel emnebehandling end de argumenterende tekster fra de gule gymnasium. Det gælder, hvad enten emnet er klima, ytringsfrihed eller monarki, dyremishandling, angst eller spiseforstyrrelser. Teksterne er med andre ord måske nok forankret i subjektet

gennem emnevalget, men ikke gennem en formidling af subjektets erfaring eller personlige stemme.

Af ligheder mellem eleverne på det gule og orange gymnasium kan nævnes, at eleverne begge steder er optaget af aktuelle emner som ytringsfrihed, religion og skønhedsideal, blandt andre. Ud over belæg og etos benytter eleverne generelt ikke begreber fra argumentation eksplicit i opgaven, og ganske få fra hvert gymnasium angiver en konkret situation for deres tekst.

Samlet set indikerer opgaverne, at lærerens valg af eksempeltekst er et væsentlig pejlemærke for elever, også selv om forskellene mellem de to klassers opgaver selv sagt kan have andre årsager, eksempelvis kulturelle. Derudover viser opgaverne, at særegne indholdsmæssige og tekstuelle kvaliteter spiller en mere afgørende rolle end genre og genretæk i arbejdet med elevstyret imitatio, og at særegne kvaliteter kan virke på tværs af genre, hvilket vi skal se konkretiseret i nedenstående eksempler.

Aflejringer fra den refleksive proces

Jeg præsenterer her fire eksempler på aflejringer fra den refleksive proces, der alle har væsentlig betydning for etableringen af en hensigtsmæssig retorrolle, nemlig 1) evnen til at engagere sig i en sag og finde en position, 2) evnen til at tage afsæt i egne handlemuligheder og forene egen erfaring med almen interesse, 3) evnen til at forene etableringen af egen stemme med brugen af andre kilder, og endelig 4) evnen til at etablere en troværdig og hensigtsmæssig læserrelation. Aflejringerne afspejler således elevens optagethed af et eller flere væsentlige retoriske træk ved den selvvalgte tekst, træk som de analyserer og forholder sig vurderende til både inden for den valgte tekst og i relation til deres egen efterfølgende bearbejdning. Som vi skal se, så udpeger eleverne i eksemplerne væsentlige retoriske træk, som de efterfølgende bruger selvstændigt og hensigtsmæssigt, det vil sige afstemt til deres valg af emne og position og temperament som retor.

I materialet findes naturligvis eksempler på elevens optagethed af andre retoriske træk, også vigtige, som for eksempel evnen til at kunne se en sag fra en modparts synsvinkel (*controversia*) og evnen til at gengive faktuelle oplysninger fair og dermed undgå fordrejninger. Jeg har her valgt at fokusere på de fire ovennævnte retoriske træk, fordi de relaterer direkte til etableringen af eleven som retor. Derudover præsenterer jeg et eksempel, der viser, hvordan arbejdet med elevstyret imitatio kan fungere hensigtsmæssigt på tværs af genrer.

1) evnen til at engagere sig i en sag og finde en position

Alfred er optaget af aktuelle emner og foretrækker at skrive sagprosa, hvor man skal argumentere og udtrykke holdninger. Han har valgt et debatindlæg skrevet af den venstreorienterede populære unge politiker Johanne Schmidt Nielsen, ”Vi skal bekæmpe håbløshed – og dermed terror” (*Politiken* 23.2.2015), bragt lidt over en uge efter skyderierne i København, hvor to mennesker blev myrdet og fem betjente såret. Alfred har valgt teksten, selv om han politisk ”ikke er enig med hendes standpunkter”. I stedet er han optaget af tekstens komposition og henvendelse:

Johanne formår at holde den røde tråd, og gør den interessant hele vejen. (...) Hun bruger langt mere ”vi” end ”jeg”. Det viser altså, at Johanne kører på den her fællesskabsfølelse; hele Danmark skal være med. Hvilket også passer godt, når hun er en meget socialistisk politiker. (...) Jeg vil i min argumenterende tekst fokusere meget på kompositionen – Finde den røde tråd, (...) – Trække målgruppen med mig, ved brug af ord som ”vi” og ”os” – Være tydelig i min holdninger og standpunkter og hertil komme med mere konkrete eksempler.

Som vi skal se, så formår Alfred at skrive en ny tekst, hvor aflejringerne fra den refleksive proces er tydelige. Samtidig bliver det også klart, at hans politiske ståsted er et andet, men at han deler skribentens interesse for et samfund, der hænger sammen og er ”stabilt.” Som han skriver: Det er ”vigtigt at vi drøfter hændelser som disse”:

Danmark som land er flittigt til at hjælpe andre, når de er i nød. Det er vigtigt at tage hånd om andre, hvis de i deres hjemland er udsat for fare. Men grænsen for gavmildhed kan også nås. Inden for de seneste årtier, er der ikke noget at sige til, der har været en masse problemer i Mellemøsten, og vi har været nødt til at hjælpe dem. (...) Dansk Arbejdsgiverforening har for nylig udgivet en ny og næsten skræmmende undersøgelse. Undersøgelsen bygger på hvor mange indvandrere [flygtninge], der er kommet i arbejde 10 år efter, at de fik tilkendt asyl i perioden 2000-2003. Resultatet er, at kun én ud af fire er komme i arbejde! Det er alt, alt for lidt. Danmark kan ikke blive ved med at hive flere og flere mennesker ind, hvis der er så få der bidrager til landet. Problemet ligger jo sådan set ikke på indvandrerne selv. De kan ikke, som sådan, gøre noget ved, at deres land er i krise. Problemet er Danmarks politik.

Alfred træder altså her frem med både en klar holdning (som i den sidste sætning) og en fintfølelse læserbevidsthed (som i de to første sætninger, særligt den anden). Den valgte tekst fungerer som inspiration, perspektiv og afsæt for positionering, og dette minder os i øvrigt om, at vi også kan lære af skribenter, som vi ikke umiddelbart er enige med. Imidlertid forbindes sagen ikke til skribentens erfaring eller egne handlemuligheder, og tekstens stemme er overvejende af almen karakter, selv om skribenten også træder frem med brug af udråbstegn og gentagelse.

2) *at tage afsæt i egne handlemuligheder og forene egen erfaring med almen interesse*
 Anna faldt ved et tilfælde over et debatindlæg på *Jyllands-Postens* hjemmeside med overskriften ”De u(d)dannede unge – igen, igen” (6.11.2013), og hun forestillede sig umiddelbart, at afsenderen måtte være ung, hvilket fik hende til at stemple indlægget som uinteressant: ”For, selvfølgelig synes vi jo ikke selv, at vi er dumme”. Men så opdagede hun, at afsenderen er en moden højskolelærer, over 60 år, Arne Garbøl, der skriver om sine erfaringer med unge, og det fangede hendes interesse. Anna fremhæver blandt andet disse træk:

Hans sprog er også meget hverdagsagtigt, og forsøger heller ikke at få ham til at virke autoritær eller Kloge-Åge-agtig, ved at bruge en masse fine og svære ord. Samtidig kommer han med et input fra en underrepræsenteret synsvinkel, en "ikke-ung" der argumenterer for de unges sag, hvilket gør ham meget troværdig – han tager et standpunkt som individ, ikke som repræsentant for en den generation han tilhører og en generel opfattelse der hersker i den generation (...). Han er ikke en eller anden tilfældig, der sidder derhjemme og strikker mens han for resten også lige ytrer sin mening om noget der ikke har noget med ham at gøre. Han arbejder i et miljø med flere hundrede unge, og han oplever på egen krop, hvordan situationen, efter hans opfattelse, virkelig står til.

Anna vælger herefter at skrive om noget, hun selv har erfaring med, og som også er vedkommende for et relativt bredt publikum, konkret familier med halvstore børn, nemlig efterskoler. Hendes debatindlæg er en replik til et andet debatindlæg bragt i en anden avis, *Politiken*, og er således en af de få tekster med en præcist angivet situation. Samtidig viser hun her en evne til at jonglere med flere tekster: en hun vil svare på, en hun vil lære af, en hun selv vil skrive. Konkret tager hun afsæt i sin erfaring med at gå på efterskole og argumenterer for, at efterskoler ikke kun er for børn af rige forældre og ikke er et unødvendigt "ferieophold", men lærerigt og udviklende på mange planer. Hun skriver blandt andet, at opholdet for hende førte til nye prioriteringer og værdier:

Og når det kommer til Marias udsagn om, at det kræves af en, at man anskaffer sig 1000 kroner gummistøvler, så må jeg erklære mig decideret uenig. Jeg har selv halveret mit forbrug på alskens lækkerier lige fra bukserne til 800 kr., til de ekstra sneakers bare fordi de var pæne, siden efterskolen.

Annas tekst er båret af hendes egne oplevelser, og generelle faktuelle oplysninger er helt fraværende. Kun inddrager hun kort en venindes historie. På den måde bliver Annas tekstudkasts styrke også dets svaghed. I næste eksempel ser vi, hvordan en elev forsøger at balancere brugen af andre kilder med etableringen af egen stemme.

3) *at forene etableringen af egen stemme med brugen af andre kilder*

Oskar har fundet et debatindlæg på *Informations* hjemmeside betitlet "Frygtens kædereaktion" (28.2.2015) af sociologen, journalisten og debattøren Aydin Soei, som handler om, hvordan vi som samfund reagerer på vold og kriminalitet i udsatte boligområder. Oskar fremhæver skribentens omfattende viden inden for emnet, men peger også på skribentens åbenlyse politiske ståsted inden for bolig- og skolepolitik som en svaghed. Af samme grund fremhæver Oskar skribentens kombination af egen ekspertviden og statistikker fra andre troværdige kilder som Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Samtidig reflekterer han over skribentens stemme og sine ønsker til sin egen.

Teksten følger for det meste en meget logisk og videnskabelig strategi for argumentation. Da det nok er den stærkeste, mest overbevisende metode (på

grund af dens objektivitet), kunne jeg nok selv finde på at bruge det i mine tekster (så længe det passer ind i sammenhængen, selvfølgelig). Dog er teksten ifølge min mening en smule mere tør end den behøver at være. Soies retorik kan være temmelig politikeragtig (...). Jeg mener dog alligevel at man godt kunne skrive en smule mindre formelt, og måske endda bruge nogle humoristiske vendinger (så længe det virker passende). Dette ville i hvert fald være effektivt på en læser som mig som til tider kæmper med koncentrationen og måske er lidt mindre erfaren (...).

Oskars emne er ikke – som Annas – magen til den valgte tekst. Imidlertid er problemstillingen den samme, nemlig forholdet mellem kontrol og kriminalitet, og om hvordan samfundet reagerer på fænomener, der opfattes som en trussel, idet han argumenterer for en legalisering af euforiserende stoffer. Som det fremgår, ønsker han at skrive mindre formelt og lidt mere humoristisk både af hensyn til læseren, og fordi det passer til hans position som skribent. Dette er afspejlet i nedenstående passage, der også viser brugen af statistik fra en international, troværdig organisation:

For cirka 40 år siden besluttede verdenssamfundet at gøre en seriøs indsats mod den vildledte tankegang, at man selv burde bestemme hvad man fylder i sit jordiske hylster (...). The Global Commission on Drug Policy oplyser, at det globale forbrug af kokain og opium steg med 30% alene i perioden 1998-2008. Det er siden vokset endnu mere. Så yderligere håndhævelse af loven stoppede ikke folk fra at bruge stoffer. Det stoppede faktisk ikke engang folk fra at bruge FLERE stoffer.

Som eksemplet viser, så er Oskar her ikke bare optaget af brugen af kilder og etableringen af egen stemme. Han er også optaget af det passende. Samme retoriske bevidsthed om det passende betydning og ikke mindst forholdet til læseren gælder for eleven i næste eksempel.

4) at etablere en troværdig og hensigtsmæssig læserrelation

Ronja har valgt den lille bog "Vi burde alle være feminister," der er et manuskript fra en *TED Talk* af forfatteren Chimamanda Ngozi Adichie, blandt andet fordi påstanden kræver – som Ronja skriver – at man kan bruge sproget og argumentere, og fordi forfatteren indvier læseren i et komplekst emne gennem både tanketråde og anekdoter. Samtidig peger Ronja på den asymmetriske læserrelation som en svaghed ved teksten og reflekterer over, hvilken læserrelation hun selv ønsker at etablere:

Det kan bl.a. ses på s. 46: "*Hvis du er en mand, og du går ind på en restaurant, og tjeneren kun hilser på dig, falder det dig så ind og spørge tjeneren: 'Hvorfor hilser du ikke på hende?' Mænd bliver nødt til at åbne munden i alle disse angiveligt trivielle situationer.*" Hun tildeler altså sig selv rollen som læreren, og læseren som elev (...). I min egen tekst, vil jeg forsøge at appellere til alle, at kunne basere mine påstande på eksempler som de fleste vil kunne genkende (...). Læser-

relationen skal også så vidt mulig være symmetrisk, da jeg synes Chimamandas dominans kan være aggressiv og måske virke afskrækkende for mange.

Ronja skriver også om køn og argumenterer for en kritisk omgang med sproget, der undlader at bekræfte eksisterende stereotype forestillinger om køn. Som det fremgår af de nedenstående passager, så lykkedes det hende at eksemplificere sin tanke-tråd og beskrive hændelser, som mange vil kunne genkende, samt at etablere en langt mere symmetrisk læserrelation:

Begrebet ”tomboy” er udbredt, og bruges oftest til at beskrive en drengepige. (...) Omvendt er begrebet ”tøsedreng” også udbredt. Forskellen mellem de to ord er, at det sidste er et skældsord. (...) Alle piger og kvinder har højst sandsynlig fået at vide, hvordan vi burde ”mande os op”. Dvs. at vi burde holde op med at klynke, at være så følsomme og generelt bare ikke være tøsede (...). Jeg tror på, at hvis vi alle begyndte at overveje vores sprog og tænke på, om vi er med til at vedligeholde skaderne i fundamentet, eller om vi forsøger at reparere dem, så ville fremtidens børn kunne vokse op i pink fordi det er en flot farve, og ikke fordi det passer til ens tildelte køn. Hvis vi begyndte at nedrive alle de stereotyper og forventninger der gennemsyrrer kønnene, ville fremtidens børn ikke behøve at kæmpe sig ud af dem (...).

Eksemplerne viser, at elever bevidst og målrettet kan vælge tekster, de vil lære af, og at de kan forholde sig både lydhornt og selektivt til teksters særegne træk. Tekstvalgene fungerer i eksemplerne både som inspiration, perspektiv og afsæt for positionering. Som vi skal se i næste og sidste eksempel, så kan dette også ske hensigtsmæssigt på tværs af genrer.

Elevstyret imitatio kan fungere hensigtsmæssigt på tværs af genrer

Ella har valgt teksten til protestsangen og hittet ”Gi’ mig Danmark tilbage” af den nu afdøde danske reggaesangerinde og rapper Natasja – blandt andet fordi hun er ”vild med pointerne i sangen”, og ”Sproget er utroligt fangende og nutidigt”: ”Der er ingen tvivl om, at hun har noget på hjerte”. Ella skriver ikke et ord om genre, eller om hvad protestsange og argumenterende tekster har med hinanden at gøre, deres ligheder, som eksempelvis holdningsklar stillingtagen til politiske og sociale forhold, og forskelle, som eksempelvis graden af belæg. I stedet er Ella først og fremmest optaget af skribentens tilstedeværelse i teksten og af skribentens brug af sprog og intertekstualitet:

Natasjas tilstedeværelse mærkes tydeligt i teksten. (...) Hun ved hvad hun taler om, da hun selv har oplevet det (...). Hun gør det danske sprog til sit helt eget, og lægger ikke en dæmper på sine følelser, holdninger og overbevisninger. (...) Hun har en gennemgående god intertekstualisering og fletter også gamle danske udtryk som ”kors i røven” midt ind i en sætning (...). Flere steder bruger hun genkendelige idiomer og fraser (...). Alle disse genkendeligheder har en god effekt på lytteren. Det skaber både opmærksomhed og medhold, samtidig med at det er relevant for sangens tema.

Ella er altså især optaget af skribentens tilstedeværelse og stilistiske evner, herunder de mange allusioner til andre danske sange. Imidlertid forholder hun sig også kritisk til skribenten og sproget og peger på, at skribenten også er meget vred. Selv vil hun gerne bygge videre på sangens samfundskritik, men ”søge folks forståelse på en anden måde”. Samtidig er det vigtigste for hende i forhold til den nye tekst, at hun ligesom Natasja formår at gøre teksten til sin egen og skrive om noget, der ligger hende nær. Som vi skal se, så skriver Ella en kritisk tekst om skønhedsideal og inddrager egne erfaringer samtidig med, at hun demonstrerer stilistisk bevidsthed og indarbejder blandt andet intertekstualitet, her i passagen en linje fra den danske julesang ”Højt fra træets grønne top”:

Min krop er tung. Tung under folks forventninger og blikke, og tung af det kilo for meget, der gør tøjet lidt strammere på mine hofter. Selv om jeg er træt i øjnene og samvittigheden over at gå og glo, så kan jeg ikke lade vær. Jeg glør på folk der løber stierne tynde rundt om Københavns søer, for derefter at komme hjem og lyve om længden på deres rute og arealet af deres talje. Se, nu går det godt, I forstår at trave. Jeg bliver sgu helt forpustet når jeg står der ved vinduet med syltetøjsmadder i hånden og dårlig smag i munden og glør ned på de små mennesker, der lyver om deres størrelse 40. Men det er jo ikke fordi jeg er bedre selv (...) Man siger at der i Danmark, er mindst 75.000 personer der lider af en spiseforstyrrelse. Måske skulle vi prøve at tage det som et hint, og gøre noget ved idealerne?

Ovenstående fem nedslag er eksemplariske i betydningen mønsterværdig, idet de alle viser elevernes evne til at indtage rollen som retor og arbejde reflektivt både med teksters særegne kvaliteter og egen positionering. Særligt de tre sidste eksempler illustrerer også et bevidst arbejde med stemme. Nedslagene ovenfor viser imidlertid også, at eksemplarisk ikke betyder uden svaghed, sådan som Quintilian også minder os om,⁴⁷ og at der er forskel på at sætte sig mål og nå dem, noget enhver øvet skribent også kender til. Opgaverne udgør naturligvis ikke kun et landskab af eksemplariske passager. Opgaverne indeholder også eksempler på elever, der overvejende refererer eller skriver ekspressivt uden fokus eller en bærende holdning. Blandt opgaverne er også et eksempel på, at valget af en velskrevet tekst og efterfølgende præcis og kritisk refleksion ingen garanti er mod udvendig efterligning af stilistiske greb. Endelig er der i opgaverne også et eksempel på, at valget af en usaglig og mobbende tekst kan føre til en tilsvarende ny.

Generelt træffer eleverne dog, som eksemplerne ovenfor vidner om, kvalificerede tekstvalg og søger ikke spejling som mål, men hensigtsmæssigt tilpasset efterligning. At dette i sig selv ikke nødvendigvis er tilstrækkeligt til at skabe en god ny og retorisk vellykket tekst er ikke overraskende. Der skal mere til som bekendt, feedback og revision, men nogle frø er sået, og en tilgang blevet introduceret.

47 Quintilian, *Institutio Oratoria*, X.I.24-25.

Afrunding: Læring og dannelse

Forløbet med elevstyret imitatio viser, at lærervalgte modeltekster spiller en signifikant rolle som pejlemærke for elever. Forløbet viser desuden, at der i dansk-undervisning også på gymnasieniveau er behov for fokus på genre. Samtidig afspejler forløbet, at eleverne gennem arbejdet med elevstyret imitatio engagerer sig i emner og tekster, der i en eller anden grad har indvirkning på deres tænkning og har social og samfundsmæssig relevans. Eksemplerne peger på, at elever bevidst kan sætte sig mål for egen udvikling som skriver og retor og efterfølgende skabe hensigtsmæssige aflejringer. Eksemplerne peger også på, at arbejdet med elevstyret imitatio sætter fokus på modelteksters indholdsmæssige og tekstuelle kvaliteter, herunder også særegne.

Elevstyret imitatio kan kombineres med andre tilgange til skriveundervisning, herunder genrepædagogikken, der ligesom retorikkens uddannelsestradition placerer modeltekster centralt. Jeg har her vist, hvordan elevstyret imitatio kan integreres i modersmålundervisning på gymnasieniveau i et forløb om argumenterende tekster. Tilgangens potentiale er også værd at undersøge på grundskoleniveau og også inden for andre genrer, herunder litterære. Som H.C. Andersen har vist os, så starter gode eventyr ikke partout med "Der var engang."

Elevstyret imitatio's umiddelbare styrke er afsættet i elevens erfaring som læser (og opfordring til læsning i det hele taget) sideløbende med elevens selvstændige vurdering og bearbejdning af både indholdsmæssige og tekstuelle kvaliteter. Til gengæld betyder fraværet af fælles konkrete læringsmål, at det er svært at kontrollere og især sammenligne læring, hvilket kan have betydning for både læreres og elevs motivation. I arbejdet med elevstyret imitatio sætter eleverne selv læringsmål, og de kan selvsagt være meget forskellige.

Lærerne fra forløbet fremhæver efterfølgende elevstyret imitatio for at sætte fokus på stemme og nævner, at stemmens karakter og betydning ofte behandles i litteraturundervisning og ikke i samme grad inddrages i arbejdet med sagprosa. Samtidig peger begge lærere på, at "eleverne skal opdage, at man kan blive fascineret af tekster." Det var også min oplevelse. Den ene morgen hørte jeg meget opløftende en gruppe elever tale engageret om deres tekstvalg før lektionens begyndelse. Samtidig sagde en elev i den anden ende af lokalet: "Jeg har kigget på rigtig mange argumenterende tekster, og der er ingen, jeg vil lære af". Og kort efter sagde en tredje stille til sidemanden: "Jeg har faktisk ikke læst min tekst endnu, kun starten." At tage afsæt i elevens erfaring er altså ikke nødvendigvis en let sag. Men man kan mene, at det er vigtigt for elevens læring og dannelse.

Tilgangen elevstyret imitatio indeholder stærke elementer af "inquiry-based learning", "individualized instruction" og "student control over learning," der som nævnt ifølge Hatties metastudier viser lav effekt i kvantitative undersøgelser. Jeg har her forsøgt at synliggøre eksempler på læring gennem et kvalitativt studie, hvis sigte netop er at undersøge forhold, der er vanskelige at måle og kvantificere. Studiet er således et bidrag til diskussionen om, hvordan vi vurderer læring. Hattie er ingen egentlig uddannelsestænkner, men en optæller af endimensionelle enheder med kraftig indflydelse på uddannelse, der jo i praksis altid foregår flerdimensionelt.

Han repræsenterer altså heller ikke en læringsteori, men en videnskabelig metode. Læringsteoretisk er elevstyret imitatio inspireret af Deweys tænkning om deltagelse i fællesskabet som både middel og mål⁴⁸ samt erfaringens betydning⁴⁹ og eleven som målsætter:

It is, then, a sound instinct which identifies freedom with power to frame purposes and to execute or carry into effect purposes so framed. Such freedom is in turn identical with self-control; for the formation of purposes and the organization of means to execute them are the work of intelligence. (...) There is, I think, no point in the philosophy of progressive education which is sounder than its emphasis upon the importance of the participation of the learner in the formation of the purposes which direct his activities in the learning process.⁵⁰

48 Svend Brinkmann, *John Dewey. En introduktion* (København: Hans Reitzels Forlag, 2006), 209.

49 John Dewey, *Experience and Education* (New York: Touchstone, 1997), 25.

50 Ibid., 67.

Bilag 1: *Oplæg til opgavebeskrivelse, fra forløb i dansk i gymnasiet, 2015*

Opgave i elevstyret imitatio

- med fokus på argumenterende tekster

Du skal finde en argumenterende tekst, som i en eller anden grad fascinerer dig som læser, og som du mener, at du kan lære noget af i forhold til din egen udvikling som skribent. Teksten kan være et læserbrev, et forord, en flyer, et blogindlæg, en kommentar på facebook, eksempelvis.

Opgaven indeholder tre dele:

[1] Gå i dialog med teksten: Du skal forholde dig til teksten gennem de fem dimensioner af elevstyret imitatio: *Fascination*, *Kvaliteter værd at efterligne*, *Kritisk refleksion*, *Accept* og endelig *Interaktion*. Støt dig til modellen og hent inspiration i spørgsmålene nedenfor. Du skal forholde dig til alle fem dimensioner, men du bestemmer selv, hvor meget du vil skrive under hver enkelt dimension. Du bestemmer også selv, hvilke spørgsmål du vil gå i dybden med.

[2] Skriv en ny tekst: I forlængelse af arbejdet med den sidste dimension *Interaktion* skal du afslutningsvis udarbejde en ny argumenterende tekst. Du skal skrive som dig selv, og du skal forestille dig, at teksten optræder i en realistisk og aktuel situation. Angiv kort denne situation.

[3] Reflekter over forløbet: Hvad har du oplevet i arbejdet med elevstyret imitatio? Hvad har du lært gennem denne opgave, vurderer du?

Opgaven skal være på 3 sider. Husk at vedlægge den valgte tekst.



Elevstyret imitatio – spørgsmål til inspiration

Fascination

Hvordan fandt du frem til teksten?

Hvorfor valgte du teksten?

Hvad er du umiddelbart fascineret af ved teksten (ord, pointer, strategier)

Kvaliteter værd at efterligne

Hvilke kvaliteter kendetegner skribentens tilstedeværelse (færdigheder, viden, dyder)?

Hvilke kvaliteter kendetegner læserrelationen (nærhed, symmetri, positur)?

Hvilke kvaliteter kendetegner emnebehandlingen (nyhedsværdi, fokus, vægt)?

Kritisk refleksion

Hvilke ligheder og forskelle er der mellem teksten og dit temperament og din situation som skribent?

Hvilke kulturelle og situationelle træk ser du i teksten – fx gennem skribentens tilstedeværelse, læserrelationen og emnebehandlingen?

Hvilke svagheder og eventuelle fejl ser du i teksten – fx i forhold til skribentens tilstedeværelse, læserrelation og emnebehandling?

Accept

Hvilke træk ved skribentens tilstedeværelse, læserrelationen og emnebehandlingen vil du gerne undgå i din egen skrivning?

Hvilke træk ved skribentens tilstedeværelse, læserrelationen og emnebehandlingen vil du gerne indarbejde i en eller anden grad i din egen skrivning?

I hvilken grad accepterer du nu efter nærmere bekendtskab teksten som værd at efterligne?

Interaktion

Hvad i teksten vil du gerne bygge på, udfordre eller twist?

Hvilke perspektiver og situationer dukker op, hvis du skulle skrive en kommentar til teksten?

Hvilke emner og situationer dukker op, hvis du lader dig inspirere af udvalgte elementer i teksten – fx i forhold til skribentens tilstedeværelse, læserrelationen og emnebehandlingen?

Skriv nu en ny tekst, hvor du gør brug af dine erfaringer fra arbejdet med elevstyret imitatio. Du skal skrive som dig selv, og du skal forestille dig, at teksten optræder i en realistisk og aktuel situation. Angiv kort denne situation.

Litteratur

- Andersen, Øivind. *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget, 2000.
- Berge, Kjell Lars, og Per Ledin. "Perspektiv på genre." *Rhetorica Scandinavica* 18 (2001): 4-16.
- Bergman, Lotta. *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö Högskola, 2007.
- Booth, Wayne. "The Rhetorical Stance." *College Composition and Communication* 14 (1963): 139-45.
- Brinkmann, Svend. *John Dewey. En introduktion*. 1. udg. København: Hans Reitzels Forlag, 2006.
- Butler, Paul. *Out of Style: Reanimating Stylistic Study in Composition and Rhetoric*. Logan, Utah: Utah State University Press, 2008.
- Carolyn R. Miller. "Genre as Social Action." *Quarterly Journal of Speech* 70 (1984): 151-67.
- Christensen, Mette Vedsgaard. "Skrivning i skolen – undervisning i tekster og kommunikation." I *Lærerprofiler i dansk. Nye mål og kompetencer*. Bind 3. Red. Niels Mølgaard og Benny Bang Carlsen. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2014: 71-121.
- Corbett, Edward P. J. "The Theory and Practice of Imitation in Classical Rhetoric." *College Composition and Communication* 22 (1971): 243-50.
- Devitt, Amy. "Teaching critical genre awareness." I *Genre in a Changing World*, red. Charles Bazerman. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009: 337-51
- Dewey, John. *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1997.
- Fish, Stanley. *How to Write a Sentence, and How to Read One*. New York: Harper, 2011.
- Hattie, John. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2009.
- Hattie, John, og Gregory C. R. Yates. *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Abingdon: Routledge, 2014.
- Hedebo, Bodil. "Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder?" *Viden om læsning* 6 (2009): 1-6.
- Hedebo, Bodil, og John Polias. "Et sprog til at tale om sprog. Om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien." I *Dansk i dialog*, red. K. Esman, m.fl., Frederiksberg: Dansklærerforeningen, 2000.
- Hertzberg, Frøydís. "Tusenbenets vakre dans." *Rhetorica Scandinavica* 18 (2001): 92-105.
- Hertzberg, Frøydís. "Å skrive lesverdig og troverdig om skole." *Bedre skole* 4 (2004): 24-27.
- Huang, Hilary Bradbury. "What Is Good Action Research?" *Action Research* 8 (2010): 93-109.
- Håland, Anne. *Bruk av modeltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet*. Universitetet i Stavanger, 2013.
- Kennedy, George. "Imitation." *Encyclopedia of Rhetoric*. Red. Thomas O. Sloane. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Kock, Christian. "Imitatio: en bro mellem tekstlæsning og skriftlig fremstilling." *Dansk* 2 (2001): 3-10. Optrykt i Christian Kock, *Retorisk praksis*. Ödåkra: Retorikforlaget, 2013: 103-112.
- Kress, Gunther. "Genre as Social Process." I *The Powers of Literacy*, red. B. Cope og M. Kalantzis. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993: 22-37.
- Krogh, Ellen. "Literacy og stemme et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning.» I *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag*, redigeret af Sigmund Ongstad. Oslo: Novus Forlag, 2012: 260-89.
- Mailand, Mette Kirk. *Genreskrivning i skolen*. Seminarierien. København: Gyldendal, 2007.
- Matthesen, Christina. *Elevstyret imitatio: en retorisk skrivepædagogik i teori og praksis*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, 2013.
- Matthesen, Christina. "Poetic Signs of a Third Space: A Case Study of Student-driven Imitation in a Shelter for Young Homeless People in Copenhagen." *Community Literacy Journal* 9 (2014): 1-17.
- Matthesen, Christina. "Student-driven Imitation as a Means to Strengthening Rhetorical Agency." *Advances in the History of Rhetoric* (2016). Under udgivelse.

- Molbæk, Louise. "Isenesættelse af genre: om kritisk genredidaktik og repræsentationen af genre i to lære midler." *Cursiv* (2013): 25-43.
- Mose, Susan, og Nicolai Rekke Eriksen. *Skriftlig dansk på stx – vejledning for lærere og censorer*. Undervisningsministeriet, 2013.
- Ongstad, Sigmund. *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: NTU, Norges teknisk naturvidenskabelige universitet, 1996.
- Piekut, Anke. "Genreskrivning i gymnasiefagets danskfag." I *Elevskrivere i gymnasiefag*, redigeret af Ellen Krogh, Torben Spanget Christensen, og Karen Sonne Jakobsen. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2015: 201-224.
- Quintilian. *Institutio Oratoria*. Overs. H.E. Butler. Bd.1-4. London: Harvard University Press, 1998.
- Rothary, Joan. "Making changes. Developing an Educational Linguistics." I *Literacy in Society*, red. R. Hasan og G. Williams. London: Longman, 1996: 86-123.
- Rønnerman, Karin. *Aktionsforskning i praktiken, erfaringer og refleksjoner*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Smedegaard, Anne. "Hvem sagde hvorfor? Skolelærers situationelle og kognitive forankring." Tema: Kære genre – hvem er du? *Viden om læsning* 13 (2013): 68-80.
- Spanget Christensen, Torben, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Ellen Krogh. *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2014.
- "*Stx-bekendtgørelsen*." Undervisningsministeriet, 2013.
- Sullivan, Dale. "Attitudes toward Imitation: Classical Culture and the Modern Temper." *Rhetoric Review* 8 (1989): 5-21.
- Terrill, Robert. "Mimesis, Duality, and Rhetorical Education." *Rhetoric Society Quarterly* 41 (2011): 295-315.