

Signe Pildal Hansen

At læse elever

- *Hvordan værdsættes personen i teksten i det gymnasieskriftlige?*

Denne artikel er en invitation til at kigge artiklens forfatter over skulderen, mens hun læser en gymnasiestil. Se med egne øjne, hvordan hun i sin læsning forsøger møjsommeligt at dokumentere og redegøre for den måde, hvorpå eleven træder i karakter i og med læsningen af teksten. Retorikken og dens etosbegreb fungerer som teoretisk og analytisk ramme. Tesen er, at retorikkens klassiske, aristoteliske etosdyder: klogskab, moralsk habilitet og velvilje nu suppleres af en ny, moderne etosdyd, nemlig originalitet.

Hver uge skoleåret rundt skrives der danske stile, samfundsfagsopgaver, fysikopgaver og meget mere i det danske gymnasium. Og hver weekend eller hverdagsaften skoleåret rundt sidder der lærere og læser de tekster, eleverne har produceret. Hvert år i maj sidder række efter række af danske gymnasieelever og skriver tekster til eksamen – i dansk, i samfundsfag, i biologi, fysik, matematik, engelsk osv. Og hvert år i maj sidder Undervisningsministeriets censorer og læser de samme tekster.

En af disse censorer sad i forsommeren 2001 i et arbejdsrefugium og rettede danske studentereksamensstile. Vi mødtes i køkkenet, og jeg spurgte ham, hvordan sådan en rutineret, ministerielt udpeget censor egentlig læser, når han sidder dér med den ene stak danske stile efter den anden foran sig?

"Jamen, så læser jeg dem og gør notater på min blok", svarede han. "Ja, ja, men hvad skriver du så på blokken?", spurgte jeg igen, og så sagde han: "Jeg skriver, hvad slags elev der er tale om". "Jeg skriver, hvad slags elev der er tale om"! – Der er i egentligste forstand tale om *karakter-givning*, altså om at elevens karakter giver sig i (læsningen af) teksten.

En censor gør intet censorkorps, selvfølgelig, men i sammenhængen her er denne censors udtalelser eksemplarisk illustrative i forhold til artiklens pointe, nemlig at tekster *også* altid, mere eller mindre bevidst, læses som vidnesbyrd om en skrivende person.

Det fænomen, at vi tager teksten som udtryk for personen, betegnes i retorikken *etos*. Og det vi orienterer os efter, når vi værdsætter denne person i teksten, hedder i retorikken *etosdyder*.

I det følgende præsenteres retorikkens etosbegreb og etosdyderne nærmere. Siden præsenteres en konkret læsning af en gymnasieelevs danske stil. I denne læsning, træder de etosdyder, der virker i værdsættelsen af eleven i teksten, frem. Tesen er, at hvor eleven *før* gerne har skullet vise sig i teksten som klog, moralsk habil og velvillig, da skal han nu tillige vise sig som *original*.¹

Retoriske appelformer

Etos er den ene af retorikkens tre persuasive appelformer: *logos*, *pathos* og *etos*. *Logos* er den intellektuelle appel, der i sin eksplicit udfoldede argumentation appellerer til vores logiske sans. *Pathos* og *etos* er de emotive appelformer. *Pathos* er den voldsomme appel til tilhørernes følelser: følelser som vrede, glæde, følelsen af at noget er skandaløst osv. *Pathos* handler om at stemme tilhørernes følelser i forhold til sagen.

Etos derimod handler om at stemme tilhørerne i forhold til taleren. Det handler om talerens troværdighed, om den lid man kan fæste til ham. Det er tilhørernes blik for taleren, der er det afgørende her, for det handler om, hvordan læseren/tilhøreren ser og værdsætter den skrivende (eller den talende, men her handler det om etos i tekster).

Sådan en etos kommunikerer ikke. Den *transmitteres*. Når en skrivende virker tilidsvækkende og troværdig – klog, god og velvillig – så er det altså ikke, fordi han *skriver*, at han er det, men fordi tilhørerne tager teksten *som tegn på*, at han er klog, god, velvillig osv. Etos er noget af det, der *også* bliver sagt, når noget siges. Det er noget af det, der også transmitteres i kommunikationen. Etos er med andre ord retorikkens tavst virkende appel. Den er "*the hidden persuader*" (Corbett & Connors 1965/1999, 77). I Roland Barthes semiologiske optik kaldes etos også "*i egentligste forstand konnotation*" (Barthes 1970/1997, 68).

Etymologisk betød etos oprindeligt tilholdssted og sædvane og siden karakter

(Chamberlain 1984). Fra hos Homer angiveligt at betyde 'det sted hvor dyr sædvanligvis/naturligt holder til/hører til', kommer etos hos Platon, Isokrates og Demostenes til at betegne de særlige træk, der kendetegner folk på bestemte steder. Fra at betegne stedet, betegner det nu menneskerne på stedet. Med det ryk flytter etos ind i sjælen. Sjælen bliver tilholdsstedet for de sædvaner, som konstituerer personens karakter, og som er givet af hans opdragelse i og tilhørsforhold til en bestemt **polis** og dens love. Etos betegner altså både en persons karakter og de sociale omstændigheder – den tid og det sted – som denne karakter udspringer af, og i hvilke denne karakter genkendes og anerkendes. Etos er med James Baumlins ord "*den menneskelige karakters kulturelle klædedragt*" (Baumlin 1994, xxviii, note 5, min oversættelse).

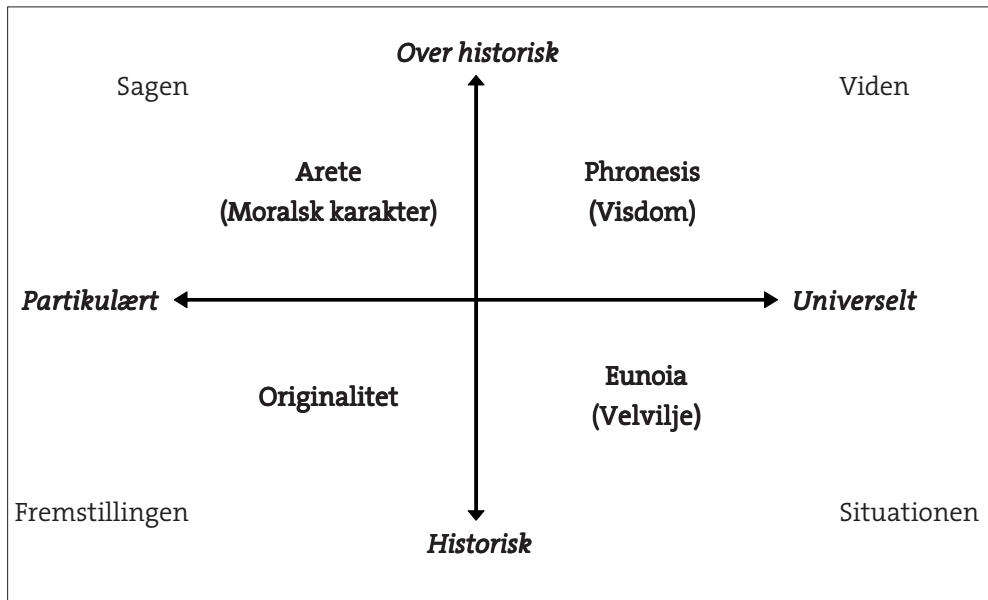
Man kan sige, at etos på én og samme gang er *forudsætningen* for, at taler og tilhører kan træffe hinanden i den sproglige form, og den er *resultatet* af dette træf i teksten, hvad enten den er talt eller skrevet, nemlig taleren som han træder i karakter dér. På den måde vidner værdsættelsen af taleren ikke blot om vedkommende, men også om til hvad og hvordan man kan forholde sig på bestemte steder til bestemte tider.

Analytisk fanger etosbegrebet derfor både en samtids sproglige praksis og samtidens måde at værdsætte denne sproglige praksis på – vel at mærke sådan som både ytringen og værdsættelsen af den finder sted i konkrete tekstligt forankrede sociale træf, nemlig når en læser læser en tekst og samtidig tager den som tegn på en skrivende person. Når tilhøreren ikke blot forholder sig til informationen i talen, men uvægerligt og oftest ubevidst også forholder sig til talen som udtryk for talerens karakter, så fungerer stilen som retorikkens "*skjulte overbeviser*" (Corbett og Connors 1965/1999, 77). Etosdyderne er da det kulturelle indhold, så at sige. Det er dem, der peger på, hvilke måder det på bestemte steder til bestemte tider forekommer relevant at forholde sig på.

Etosdyder

I Retorikken opregner Aristoteles tre overordnede etosdyder, nemlig visdom (*phronesis*), moralsk karakter (*arete*), velvilje (*eunoia*). Det er i forhold til disse dyder, den skrivende træder i karakter i teksten. Der skal han vise sig som klog, moralsk habil og velvillig. Tesen er her, at vi nu også skal vise os som originale; at *originalitet* gør sig gældende som en ny, moderne etosdyd. Som læsere værdsætter vi altså den skrivende i forhold til, om han viser sig som klog, moralsk habil, velvillig og original. Det gør vi, når vi – oftest ubevidst – tager bestik af, hvordan den skrivende forholder sig til sagen, situationen, viden og fremstilling.²

Figur 1. Kort over retoriske etosdyder



Kilde: Pildal Hansen 2004, 90³

Den skrivende træder altså i karakter i forhold til etosdyderne: I forhold til *phronesis* sker det, når læseren læser teksten som udtryk for den skrivendes forhold til *viden*. Er han klog? Det viser sig, når læseren tager bestik af den skrivendes viden: hvad ved han, hvordan forvalter han sin viden? I forhold til *arete* afgøres etos, når læseren læser teksten som udtryk for den skrivendes forhold til *sagen*. Det kan godt være, at han er virkelig klog og ved al verdens ting, men hvis han mener, at det er i orden at piske små børn, så lider hans etos skade – i al fald hos de fleste af os. I forhold til *eunoia* afgøres etos, når læseren læser teksten som udtryk for den skrivendes forhold til *situationen*, herunder hans forhold til genren, modtageren osv. Det kan altså godt være, at den skrivende forekommer både klog og moralsk vederhæftig, men hvis han taler ned til os eller sjusker, eller hvis han henvender sig til os i en helt upassende form – i en kærlighedsdiskurs, hvor han skulle have holdt sig til en formel form fx – så lider hans etos skade. I forhold til *originalitet* afgøres etos, når læseren læser teksten som udtryk for den skrivendes forhold til sin fremstilling, altså den skrivendes *måde* at omsætte de øvrige momenter på. En måde som nu ikke blot skal være passende, men passende *original*.⁴

Det originale træk

Tesen her er altså, at vi har smag for *originalitet* for tiden. Vi søger blandt andet denne originalitet hos gymnasieeleven, sådan som han træder i karakter for os, når

vi læser hans tekst. Men det er ikke på forhånd givet, hvad originalitet egentlig er for en størrelse. Konsulterer man de gængse ordbøger, så finder man under *originalitet* oftest en henvisning til *original*. Og dér kan man så finde ordets etymologiske baggrund: Original kommer af latin: *originalis*, som kommer af *origo* (oprindelse), som er afledt af *oriri* (at stige op eller blive til). Foruden den forklaring får man også forskellige bud på betydninger af ordet: *original* kan betyde: 'oprindelig', 'særegen', 'det modsatte af kopi', 'mønster, model eller forbillede for noget', 'særpræget', 'nyskabt uden forbillede, fra grunden', 'ægte', 'første af sin art', 'ikke gjort efter noget andet', 'ejendommelig', 'mærkelig', 'sær', 'særling'. Det er *original*. *Originalitet* vil altså i forlængelse af disse forståelser sige at udtrykke oprindelighed, særegenhed, mærkværdighed, ægthed eller 'skabende evne'.

Men når læseren forholder sig til teksten som udtryk for, hvordan en skrivende omsætter de øvrige momenter - hvad er det så denne læser værdsætter?

Nietzsches bestemmelse af *original* danner her afsæt for et forsøg på at få begrebsligt og analytisk greb om *originalitet*. Med det afsæt kommer kategorierne gentagelse og distance til at stå centralt.⁵ Nietzsche bestemmer i aforisme nr. 200 i *Menschliches, allzumenschliches* original således:

„Original. - Nicht dass man etwas Neues zuerst sieht, sondern dass man das Alte, Altbekannte, von jedermann Gesehene und Übersehene wie neu sieht, zeichnet die eigentlich originalen Köpfe aus. Der erste Entdecker ist gemeinhin jener ganz gewöhnliche und geistlose Phantast – der Zufall.“

Nietzsche 1878/1976, 814.

Altså: *Original*. - Ikke det, at man ser et eller andet nyt, men det, at man ser det gamle, det gammelkendte, det som alle ser og overser *som nyt*, det kendetegner de egentligt originale hoveder. Den første opdager er sædvanligvis en ganske almindelig og åndløs fantast – tilfældet.

Man er altså ikke, ifølge denne bestemmelse, et 'egentligt originalt hoved', blot fordi man ser et eller andet nyt, men fordi man ser det gamle, det gammelkendte, det som alle ser og overser *som nyt*. Evnen til at 'opdage' det nye i det gamle – til i gentagelsen at (gen)kende en betydende distance – én der gør en forskel, så du ser 'the same, but different', dét kendetegner den originale. Det er *originalitet*.

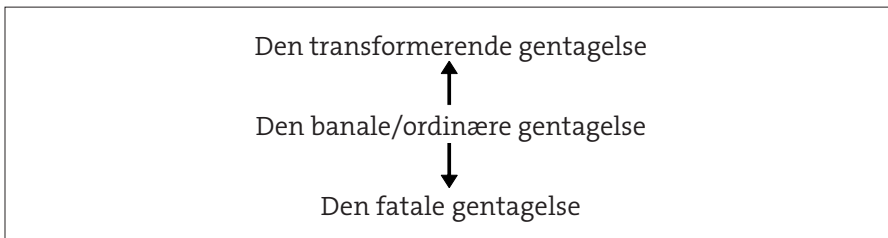
I en retorisk sammenhæng, hvor man kendes på sin *stil* – dvs. sin måde at forholde sig på – handler det om at demonstrere en *original* stil. Stil kan vel at mærke ikke

reduceres til *ornatus* (altså pynt), men betegner en persons måde at forholde sig på i det hele taget.⁶ En original stil vil altså sige en stil, der omsætter eller *transformerer* det gamle, det gammelkendte, det som alle ser og overser *til nyt*, på en måde så det er (gen)kendeligt for andre, men netop genkendeligt som nyskabt eller nyopdaget – altså: opdagelsen skal tilskrives den skrivende. Også selv om vedkommende måske ikke er sig opdagelsen bevidst, så skal det være en del af hans *stil*; en del af det mønster som danner ham. Det skal netop *ikke* være et tilfælde.

Set i forhold til kategorierne gentagelse og distance, så er transformationen en distancerende omsætning af det gammelkendte, som altså er det gentagne. Pointen er imidlertid, at distancen i gentagelsen af det gammelkendte, skal være netop sådan, at gentagelsen stadig kan genkendes og samtidig må anerkendes som ny og stadig relevant. Den anden pointe er jo nemlig, at det er *den anden*, altså læseren, der tilskriver den skrivende originalitet.

En figur i tre led med gentagelsen som centralt omdrejningspunkt illustrerer denne originalitets tilblivelse:

Figur 2. *Greb om den transformerende gentagelse*



Kilde: Pildal Hansen 2004, 115.

Udgangspunktet er altså gentagelsen: den gentagende distance og den distancerende gentagelse, hvor både det ordinære, det originale og det fatale artikuleres gensidigt. Altså: Det originale (eller det fatale) kan kun (gen)kendes som sådan, fordi der er en banalitet eller ordinaritet at distancere sig fra. Og det ordinære kan på den anden side kun kendes som sådan, når noget adskiller sig som anderledes – som ekstraordinært. Så man er hele tiden henvist til det ordinære som omsætningens forudsætning.

Det originale træk formuleres som *den transformerende gentagelse*, altså der hvor man kan (gen)kende noget (reglen/normalen/genren som relevant social handling), men også kende det som noget andet – noget nyt: 'The same, but different'. Det

banale træk er den upåfaldende gentagelse af konventionen. Det fatale træk er den gentagelse, der forekommer irrelevant og forkert; hvor distancen simpelthen er for stor: en 'fejl'.

I de gymnasiale tekster kendes det originale træk fx som eleven, der forstår at bruge teori, som evt. ikke optræder i opgavehæftet, til at sætte problemstillingen i perspektiv på en ny, men stadig relevant måde; eller som eleven, der transformerer fremstillingsformen på en uventet måde, så den understøtter fortolkningen af en tekst fx. Det ordinære træk kendes som eleven, der gør, som han skal, inden for konventionen. Det er ham, til hvem man må sige: "Ja, du kan skrive dansk stil. Det kan jeg se". Fejlen, eller den fatale originalitet, kendes fx som eleven, der ikke ved, hvilket taksonomisk niveau han burde befinde sig på, og som fortsætter med at fortælle, hvor han skulle analysere, eller som mener, hvor han burde diskutere. Eller som eleven, der bruger en terminologi fra et forkert register på et upassende sted.

Vilje til originalitet

Sådan læses elever i tekster i henhold til en fordring om originalitet – og også i forhold til fordringer om velvilje, visdom og moralsk habilitet, for det er en pointe, at hvis man fejler i forhold til de øvrige momenter, så strækker det transformerende træk ikke langt i forhold til at sikre eleven troværdighed. Så får det nemlig skær af enten tilfældighed eller selvtilstrækkelig selvfedhed. Som gymnasieelev (og måske i det hele taget som moderne individ) er man altså henvist til at opføre sig originalt, nemlig personligt, individuelt omsættende sin viden, situationen/genren, sagen osv. på måder som kan genkendes og anerkendes i det sociale som nye og relevante og ikke blot mærkværdige, dvs. originale i en uattraktiv forstand. Der er nemlig afgørende forskel på at være original og så at være 'en original'.

Gymnasiet har alle dage været forpligtet på elevernes almene dannelse, og det diskuteres til stadighed, hvori denne dannelse består, og hvordan den bedst befordres. Med modernitetens svækkelse af vidensautoriteten og det tvetydige fokus på individet (Giddens 1991/1996; Schmidt 1999), kan man hævde, at dannelse i dag snarere har karakter af selvdannelse end af klassisk almindelig dannelse (Hammershøj 2003). Vi har alle et *personskab*⁷, som vi er henvist til at forvalte under henvisning til vores værdsættelsers *inderlige* betydning for os: Jeg vælger, som jeg gør, fordi det betyder noget *for mig*, ikke kun fordi det passer sig for sådan en som mig i forhold til min familiære arv, min samfundsmæssige status eller min stilling på arbejdsmarkedet. Eller: Jeg skriver, som jeg gør, fordi det er *min* udgave af teksten, ikke kun fordi tekster af denne art (denne genre, med denne funktion i situationer som denne)

skrives sådan. Dvs. jeg gentager ikke blot genren på mere eller mindre passende måde. Jeg omsætter den på *min* måde – en måde der giver mening og udtryk for mig. Det gør jeg, fordi individet i dag i radikaliseret grad er henvist til at blive til som betydende i og med sin *opførelse*, dvs. i sit etisk-æstetiske forhold til verden; sin *stil*, herunder sin *skrivestil*. I en retorisk sammenhæng betyder det en betoning af etos som etisk-æstetisk kategori.

Hvis denne diagnose holder stik, så lever gymnasieskolens dannelsesopdrag også under disse betingelser, og når det ikke længere (blot) handler om at sikre den enkeltes *almene* dannelse, men også om at befordre vedkommendes selvdannelse, så følger fokus på vedkommendes – originale – måder at forholde sig på. Viljen til originalitet er – helt i overensstemmelse med etosbegrebets fulde betydningshorisont – både en hang og en tvang hos både læser og skrivende. Der er altså ikke blot tale om den skrivendes vilje til originalitet, men også om en *vilje* til den andens *vilje til originalitet*. Vi vil se det originaliserende, transformerende *træk* – som tegn på en elev engageret i et passende selvdannelsesprojekt, dvs. en elev, der til stadighed er i gang med at overskride sig selv med det interessante for øje. Vi vil se dannelsen ske. Vi vil i det mindste se elevens dannelse*bestræbelse* i form af transformationsøvelser. Viljen til originalitet er tegn på den selvdannelse, vi værdsætter, og den kender vi på det transformerende træk. – Så måske er det *trækket*, vi vil bevidne, snarere end vi vil overraskes gang på gang over helt nye og originale indfald i disse gymnasieelevtekster.

I skoleskrivningen påkalder selve den retoriske formåen sig opmærksomhed. Sagsfremstillingen læses ikke blot for sagsforholdets skyld, men også som udtryk for personen, nemlig eleven som er undervejs med sig selv og sin faglige og personlige udvikling. Det er *ham*, *eleven*, der er skoletekstens egentlige anliggende. Det er *ham*, der skal lære noget af at skrive, og det er *hans* præstation, der skal bedømmes. På den måde bliver etos – ligesom i den epideiktiske genre – det fælles mødested for læser/lærer og skrivende/elev. Det bliver *dér*, de mødes for at fejre fælles værdier gennem en demonstration af den skrivendes dyder (Sullivan 1993)⁸. Og lige nu fejres originaliteten, eller måske snarere *viljen til originalitet*. Det er i al fald tesen her, og den ligger også bag den følgende læsning af en elevs danske stil fra 2001.

En art læseleg

At ville lave en analyse af etos er på nogle måder grænseoverskridende, dels fordi etos jo netop normalt virker ubemærket, dels fordi en sådan analyse – eller læsning – bryder med en gængs akademisk diskurs. I denne anden del af artiklen er

det imidlertid på sin plads at præsentere en sådan læsning. Den har form af en art læselog. Den former sig nemlig som en dokumentation af et tekstligt forankret socialt mellemværende og den etos, det afsætter. Der læses simpelthen med henblik på den *affekt* læsningen giver anledning til. Det er læsningen af selve det diskursive forløb, måden forventningen spændes og skuffes eller forløses på, der er interessant.⁹ I den fortløbende læsning af teksten afsættes elevens etos – en etos som værdsættes i forhold til etosdyderne: klogskab, moralsk karakter, velvilje og originalitet. Dette er altså en invitation til at kigge med over en læsendes skulder.

Almindeligvis er det skrivende subjekt forvist fra en akademisk diskurs, men her handler det som sagt om den affekt, læsningen af en elevtekst giver anledning til, og derfor er 'jeg' konstant på spil i det følgende. Uafladeligt må jeg begrunde min værdsættelse af teksten som udtryk for personen, når jeg læser efter etos – altså når jeg forholder mig til, hvordan han forholder sig til viden, sag, situation og fremstilling. Denne værdsættelse ser voldsom ud, når den artikuleres, for der skal begrundes og dokumenteres meget nøje og præcist. Hvorfor hænge sig så meget i, at der i teksten står "den anden halvdel indeholder så arbejderens overkrop"? Hvorfor ikke springe op og falde ned på det "så"? Det gør vel ikke den store forskel? Jo, det gør det. Også for andre end mig. Måske er det ikke lige "så", de tager tegn af, men så tager de tegn af noget andet. Pointen er, at hvis de som jeg er væsener med en hang til metafysiske udstansninger af tekster og deres bagved-rådende skrivende, så læser de etos, og etos gøres af netop 'så', men også af 'indeholder' og 'arbejderens' og alle de andre ord i teksten og omkring den. I den ene tekst virker 'så' upåfaldende og harmløst. I den anden virker det afgørende for opfattelsen af teksten som udtryk for personen. Det er *sammenhængen*, både den tekstinterne og den tekst-eksterne, der er afgørende.

Her er blot plads til et enkelt forkortet eksempel, taget ud af den sammenhæng, der netop lader den fremstå anderledes – original måske ligefrem.

Christoffer er en af de femten 3.g.-elever, som i 2001 lod mig læse deres danske stile, samfundsfagsopgaver og fysikrapporter. Disse tekster udgør en hoveddel af det centrale empiriske materiale i ph.d.-afhandlingen *Praktisk originalitet*.¹⁰ Her er det læsningen af hans danske stil, det handler om. Hvordan stemmer den læseren i forhold til den skrivende?

Christoffer læst

Christoffer viser vilje til originalitet, så rigeligt endda. Som besvarelse på en helt almindelig billedanalyse-opgave vælger han at udforme to avisindlæg: en kronik,

angiveligt skrevet af billedkunstneren selv, og et kritisk kommenterende læserbrev, skrevet af en fiktiv (går jeg ud fra) professor, cand.phil. (sic!) James D. Rogerson ved Boston University. Teksten fremstår som to avisindlæg. Den er opsat i to spalter, fiktiv udgivelsesdato, forfatterangivelse og overskrift (med en rødtonet futuristisk skrifttype og uden stort begyndelsesbogstav står der: "de fire friheder"). Det eneste, der angiver, at teksten hører til i den danskfaglige gymnasiesammenhæng, som jeg på forhånd ved, den skriver sig ind i, er et kursiveret navn og en klasseangivelse i øverste højre hjørne på de fire sider, teksten strækker sig over.

I første omgang er jeg ikke i stand til at forstå tekstens signaler. Datoen, angivelsen af avisens navn "The Saturday Evening Post" (er det et fiktivt organ?), manchetten, billedet, der angiveligt skal forestille "dagens kronikør", og spalterne stemmer mig for en fiktion om en aviskronik, men jeg kan ikke få datoens danske format ("d. 9. Januar 1943": 'd.' for dag og dag før måned) og avisens amerikansk klingende navn til at stemme overens, ligesom jeg heller ikke kan få overskriftens typografi og kronikkens fiktive udgivelsestidspunkt til at stemme overens. Jeg læser videre i overbevisning om, at dette er en pastiche, skrevet af en modig, men ikke helt stilsikker gymnasieelev. Han slår et stort brød op – sådan ville han sikkert også selv formulere det. Jeg har allerede konstateret, at han har hældt ingredienserne sammen i den forkerte rækkefølge og formentlig efter de forkerte mål, men jeg er overbærende som den voksne, der er selvskrevet til at smage børnenes hjemmebag.

Jeg når til fjerde linie i manchetten/billedteksten, før jeg igen studser. "Dagens kronikør er kunstneren Norman Rockwell født 3.2 1894, der efter utallige opfordringer, her får muligheden for at forklare hvordan og hvorfor han lavede de fire så populære billeder". Umiddelbart opfatter jeg formuleringen "efter utallige opfordringer" som, at kronikøren er blevet opfordret til at skrive en kronik utallige gange, men jeg bliver straks i tvivl om denne forståelse, da fortsættelsen lyder: "her får muligheden for at forklare". Hvis dette er en mulighed – endda muligheden for Norman Rockwell til at forklare hvorfor og hvordan det ene og det andet, så er det vel nærmere ham, der har opfordret nogen til at give ham denne mulighed? Hvad er det for en reference til "de fire så populære billeder", der optræder til sidst i manchetten? Jeg er sat af. Der er ingen præsentation af hverken opgaven uden for fiktionen eller Norman Rockwell som ophavsmand til fire angiveligt populære billeder inden for fiktionen. Det er en ekskluderende reference, i den forstand at den forudsætter kendskab til sagen. Jeg kender den i al fald ikke, og det går kun langsomt op for mig, at dette handler om billeder, og at disse har en særlig status i en fiktiv samtids USA. Med sin uvilje eller manglende betænksomhed i forhold til mine for-

udsætninger som læser kræver han lige lovlig meget velvilje af mig. Ganske vist er jeg ikke denne teksts 'egentlige' læser – det er den lærer, der har stillet opgaven, men med til den danske stils fiktive karakter hører, at den netop skal skrives, 'som om' læseren var forudsætningsløs i samme forstand, som jeg er det. Og med til den fiktion, som eleven selv skaber, hører, at en amerikansk avislæser i 1943 umiddelbart skal kunne forstå, hvad sagen handler om. Det ville han næppe kunne på det foreliggende grundlag.

Brødteksten bekræfter min forståelse af elevens stilusikkerhed. Her et eksempel fra starten:

Da præsident Roosevelt i sin tid opfordrede mig til at portrættere de fire frihedsbegreber, må jeg have været den stolteste amerikaner på Guds jord. Det må være enhver amerikaners drøm, at få æren af at illustrere de amerikanske frihedsværdier til hele verden. De fire billeder viser derfor, den stolthed og rigdom der præger det amerikanske samfund og som gør at vi med rette kan kalde os for et frit samfund. Rent teknisk var det en udfordring at lave billeder, der skulle vise vores opfattelse af de fire forskellige frihedsbegreber. At vise noget så abstrakt som tale- og ytringsfrihed kunne efter min opfattelse bedst gøres ved at vise vor alle sammens amerikaner. Arbejderen, der med sine bare hænder skaffer føde på bordet til sine elskede, og som, når dagen er forbi, ikke blot har gjort sit arbejde for sig selv – men derudover tjent alle arbejdere, ved at tale sin sag, når det var nødvendigt.

Stilen er patetisk og klichéfylt, og den brydes af og til af nutidigt talesprog, som fx "billedet er rent kompositorisk opdelt i to" og "den anden halvdel indeholder så arbejderens overkrop". Med sin følelsesgeneraliserende appel spiller teksten på vores forestillinger om de mest ærketypiske amerikanske dyder: frihed, stolthed, selvforsørgende fædre osv., men det er på den anden side jo også temaerne – går det efterhånden op for mig – i de billeder, der beskrives i teksten. Den højtravende stil virker overdrevet, og det irriterer mig, især når den ikke gennemføres konsekvent: "de gamle såvel som de unge kigger op på ham" – hvorfor ikke droppe de bestemte former, når nu han er i gang? Højtideligheden i klichéagtige metaforer som "nazismens kolde hånd" og "det ondes kræfter lurer" kommer i konflikt med platheden i "en følelsesladet affære for mig" og med bomber, der "falder i stride strømme". Min overbærenhed svinger til træt irritation. Kronikken afsluttes med en politisk appel. Det tilsyneladende trygge Amerika står nemlig overfor truende farer:

...måske den største farer: at vi i vores eget tæppe af tryghed luller os selv i

søvn ved tanken af, at vores samfund ikke er truet. Men hvis ikke vi vågner op af den tryghedsfornemmelse og hjælper til hvor det er nødvendigt, er det måske vores samfund der står for tur næste gang. Amerikanske styrker er ganske enkelt nødt til at stå vore franske, engelske og skandinaviske brødre bi – for at sikre vores eget samfund – men også i den rene og skære menneskeligheds navn.

Er det en troværdig afslutning på en tekst af denne karakter: denne politisk-ideologiske appel? Det har jeg svært ved at forestille mig, og den bliver ikke mere troværdig af den højstemte retorik skæmmet af fx fejlen i præpositionsforbindelsen "ved tanken af..." og et på én gang højtravende og plat udtryk som "den rene og skære menneskeligheds navn". Jeg bryder mig ikke ret meget om teksten. Til trods for at der er tale om en pastiche, så forekommer den på en og samme gang både for tyk og for tynd. For tyk i sin højtravende stil og for tynd i håndteringen af den. Indtrykket af teksten smitter af på mit indtryk af eleven. Han forekommer mig nok 'originalitets-villende', men hverken særligt vidende eller særligt godt i stand til at tage hånd om genren og kommunikationssituationen, især mit behov for at kende referencerammen tilsidesætter han. Hvad angår hans moralske habitus, så har jeg svært ved at få en klar fornemmelse af hans forhold til sagen.

Men så overraskes jeg over det læserbrev/den kommentar, eleven konstruerer som svar på den fiktive kronik. Her kommer vi ind i læserbrevets andet afsnit:

Det er egentlig ikke malerierne i sig selv der er noget galt med. De er tydeligvis en håndværker, der forstår at håndtere sine værktøjer. At disse værktøjer ydermere bliver brugt i en hensigt så nobel som at hjælpe demokratiets armé i kampen mod nazismens kvælende ondskab, finder jeg ikke alene patriotisk; det fremstår mig desuden som værende uhyre populært.

Dog mener jeg, at De i deres portrætter af frihedsbegreberne misforstår enkelte detaljer på et mere åndeligt niveau.

Det hører selvfølgelig til i småtingsafdelingen - men det slår mig, at der på Deres malerier er en vis lighed mellem begreberne frihed og luksus. Det forekommer mig; at fx frihed for nød er ensbetydende med overdådige festmåltider fortæret af de mest perfekte familier. Billedet med den overdimensionerede kalkun, og de fromme familiemedlemmer, der alle vrider deres krampagtige forsøg på at komme med i billedet om til et smil, handler ikke om frihed for nød. Præsident Roosevelt lagde i sin tale vægt på, at friheden skal forekomme overalt i verden, men familier som den De har valgt at portrættere, symboliserer vel lige det omvendte: at nogen har meget, mens andre har ingenting. Når jeg kigger på billedet bliver mine tanker ledt hen på alle de familier som må opleve

Thanksgiving Day uden antydning af den varme, ekstravagance og tryghed som de har valgt at portrættere.

Omvendt skal det dog siges for Deres sag, at der slet ikke er tale om luksus på maleriet "trofrihed". Her er der snarere tale om fattigdom. En fattigdom på forskellighed.

Jeg overraskes ikke over, at læserbrevet er dateret i dansk format kun tre dage senere, til trods for at der er tale om en *ugentlig* avis. Heller ikke over at professoren fra Boston er 'cand.phil.'; heller ikke over "værktøjer" i flertalsform eller "demokratiets armé i kampen mod nazismens kvælende ondskab". Alt det overrasker mig ikke, for det ligger i tråd med den floskuløse 'fejlbarlighed', jeg har indstillet mig på. Det, jeg overraskes over, er de ind imellem velskrevne, endda elegante, polemiske vrid, han laver. Fx "de fromme familiemedlemmer, der alle vrider deres krampagtige forsøg på at komme med i billedet om til et smil". Og den elegante, finge-rede indrømmelse, der vender sig til en kritik i formuleringen: "Omvendt skal det dog siges for Deres sag, at der slet ikke er tale om luksus på maleriet "trofrihed". Her er der snarere tale om en fattigdom. En fattigdom på forskellighed". Pointen er understreget i et sætningsemne. Jeg læser det som et overbevisende, bevidst retorisk træk ligesom modstillingen "Roosevelts "overalt i verden" og Rockwells "hvor jeg bor"", der optræder senere i teksten. Men det er ikke bare disse forskellige opfindsomme, velformulerede fraser og retoriske, argumentative pointer, der overrasker mig. Jeg overraskes over hele set-up'et, over hele den måde hvorpå eleven har konciperet og realiseret sin besvarelse, over at det faktisk lykkes ham indirekte at skabe to figurer i to fiktive tekster, også selv om de er karikerede – om end min fornemmelse er, at den sidste ligger tættest på eleven og hans person. Det er, tror jeg, fordi den sidste tekst er så meget mere retorisk kraftfuld, selv når den kammer over imod slutningen:

Jeg mener at De, hr. Rockwell gør et begreb som ytringsfrihed til et tegneserie-lignende fænomen, når De som symbol på dette, i kraft af excessive lyssætninger og overdrevne beundrende blikke, fremviser en mand med åben mund og polypper, der nærmest savler over sin egen godhed. Der findes ligeledes eksempler på hvordan disse effekter bruges i det ondes kamp. Som et tilfældigt eksempel har jeg valgt et nazistisk propaganda-billede, der i mine øjne har visse ligheder, med deres fortolkning af frihed.

Til trods for denne overgearede, mærkværdigt kommitterede (som resten af teksten) afslutning overraskes jeg over, at det faktisk lykkes for eleven at løse opgaven med både at analysere, fortolke og kommentere billederne igennem disse fiktive avis-indlæg.

Denne tekst er et radikalt forsøg på at transformere både form og viden. Det kan godt være, at det ikke lykkes på alle punkter. Det kan være, eleven ikke kan gennemføre en amerikansk 1943-skrivestil; at nutidstalesprog i første halvdel blander sig med en højtravende klichefyldt patetisk stil, som selv en amerikansk patriot ikke ville kunne mønstre. Det kan godt være, at han kammer over i slutningen af anden halvdel, og at han også i den del laver anakronismer, stilbrud og idiomatiske fejl. Det kan godt være, at pastichen ikke er fuldendt, men *trækket*, dét er umiskendeligt: han vil noget, denne elev, og noget andet vil han ikke. Han vil ikke nøjes. Det kan være, han sætter min forventning på prøve, når han ikke vil levere en konventionel form, men jeg tror på, at han ville kunne levere den, hvis han skulle. Men hvorfor tror jeg dog på det, når nu han netop ikke gør det? Det gør jeg, dels fordi han får præsenteret en analyse af værkerne (i første del) og anmeldt dem (i anden del), samt sat dem ind i en større samfundsmæssig sammenhæng igennem hele konstruktionen, dels fordi han ikke bare viser genremæssig opfindsomhed, men også sproglig, som når den hvide middelklasse fx skal smøres i kalkunfedt. Og som læser af dansk stil er det da betryggende. Så kan jeg leve med meget, uden at miste min tiltro til ham som skrivende. Men han er egensindig, ambitiøs, ikke helt i stand til at indfri sine egne ambitioner, og han sætter mig derfor på prøve som læser, fordi jeg bliver i tvivl om hans velvilje. Jeg er ikke hans første prioritet, det er derimod hans eget eksperiment. Det gør mig urolig og også irriteret, måske fordi jeg bliver i tvivl om, hvorvidt han selv erkender og *anerkender* sin status som elev. Måske tror han, at han faktisk er bagermester og ikke blot en lærling, der har fået lov til at gå grassat i kagepynt og glasur! I så fald er min overbærenhed med ham begrænset. Hans måde at forvalte sin rolle på støder mig, for den ligner mest en fornægtelse, der som konsekvens fornægter min rolle som læser.

Hans moralske karakter stod utydeligt og dermed svagt efter kronikken. Med det efterfølgende læserbrev står den tydeligere. Selvom det umiddelbart kunne synes svært at danne sig et indtryk af elevens moralske karakter, når nu han ikke taler for sig selv, så smitter især den fiktive læserbrevsskribent af på elevens etos. Den implicite karakteristik af maleren har karakter af *éthopoiia*, altså en karaktertegnning af en faktisk person, om end den bygger på skribentens fantasi og forestillinger om denne persons karakter, mens den implicite karakteristik af læserbrevsskribenten har karakter af *prosôpopoiia*, nemlig en karaktertegnning af en fiktiv person (formoder jeg). Begge karaktertegninger smitter af på elevens (*retorens*) etos, idet hans måde at forvalte disse karakterer på viser tilbage til hans egen retoriske formåen. Hvad *arete* angår (altså hvad angår den skrivendes forhold til *sagen*), så smitter især læserbrevsskribenten af på ham, fordi læserbrevet står meget kraftfuldt og vitalt i sin sproglige opfindsomhed især i sammenligning med den foregående kro-

nik. I sin veltalenhed tilnærmer karakter nr. 2 sig eleven i kraft af den "*kunstneriske sandhed* [der er] *eksternaliseringen af smag*", fordi

"sandhed i kunst ikke er opdagelsen af fakta, ikke en tilføjelse til den menneskelige viden i videnskabelig forstand. Den er snarere udøvelsen af menneskelig 'holden på formerne', formuleringen af symboler der stabiliserer vores sans for ligevægt og rytme" (Burke 1968, 42, min oversættelse).

I kraft af den veltalenhed, der altså kendetegner en 'kunstnerisk sandhed', smitter den fiktive karaktertegnning af på retorens *etos* – ikke bare som udtryk for retorens retoriske formåen, men også som udtryk for hans forhold til sagen. Så man skal altså være varsom med, hvem man vælger at lade optræde veltalende i sine fiktioner.

Han er klog, denne elev, men ikke 'klog nok' til at styre uden om stilbrud og karikatur (eller ikke klog nok til at karikere overbevisende). Så klog (i betydningen i stand til at handle adækvat i situationen) er han dog, at jeg føler mig sikker på, at han formentlig med tiden vil kunne håndtere sin fremstilling, så den bliver overbevisende, hvis, vel at mærke, han besinder sig på at udvise velvilje i forhold til situationen og læseren. Med sin egensindige insisteren på at transformere både form og viden, med sit mod og sin evne til faktisk at gøre noget, overbeviser han mig om sin vilje til originalitet. Jeg mener at vide, at fremstillingen er villet og ikke en tilfældighed. Når jeg føler mig overbevist om det, så skyldes det, at han håndterer de øvrige momenter (med *eunoia* som en undtagelse) tilpas overbevisende. Bl.a. får han som sagt indfriet de faglige krav til en billedanalyse. Jeg sætter pris på hans mod og engagement. Hans mangel på stilistisk sikkerhed og faktisk viden tilskriver jeg hans elevstatus, og den mindsker min irritation over fejlbarligheden. Når jeg alligevel bekymrer mig, så skyldes det altså hans manglende velvilje i forhold til mig som læser. Jeg vil betænkes, ikke blot udsættes for hans fremstillingsforsøg.

Christoffer er enormt ambitiøs i sin danske stil, men også i den fysikrapport og i den samfundsfagsopgave, han lader mig læse (indtil han taber interessen efter første delspørgsmål, og lader teksten sejle i private associationer og postulerende menneri), men han er også både irriterende og foruroligende. Det er han, fordi han i sin ambitiøse transformation af især formen ind imellem sætter forholdet til læseren over styr. Han generer det formentlig ikke ret meget (ud over at han nok gerne vil have en god karakter), men det er netop denne ligegyldighed i forhold til velviljen, der provokerer. Han virker simpelthen selvtilstrækkelig. Som om han er i gang med et eksperiment, som egentlig kun vedrører ham, og ikke den læser, der er tvangs-

indskrevet som publikum. Han dyrker en outreret fornemhed, som her bliver en af originalitetens forfaldsformer.¹¹

Værdsættelser og relevans

Sådan tegner der sig et billede af Christoffer, i al fald læst med denne læsers blik for hans forhold til viden, sagen, situationen og fremstillingen. Det afgørende er ikke, hvorvidt andre vil mene nøjagtigt det samme om nøjagtigt de samme træk i teksten. Det afgørende er, om man finder måden overhovedet at gå til teksten på relevant. Er det relevant at forholde sig til teksten som udtryk for, hvordan en skrivende forholder sig til viden og dermed værdsætte vedkommende i forhold til *phronesis* som etosdyd? Er det relevant at forholde sig til teksten som udtryk for, hvordan en skrivende forholder sig til sagen og dermed værdsætte vedkommende i forhold til *arete* som etosdyd? Er det relevant at forholde sig til teksten som udtryk for, hvordan en skrivende forholder sig til situationen og dermed værdsætte vedkommende i forhold til *eunoia* som etosdyd? Og endelig: Er det relevant at forholde sig til teksten som udtryk for, hvordan en skrivende forholder sig til sit forhold til de øvrige momenter og dermed værdsætte vedkommende i forhold til *originalitet* som etosdyd?

At artikulere sine værdsættelser er et risikabelt forehavende, for det stiller det før så selvfølgelige til diskussion. Det samme gælder, når man artikulerer orienteringsinstanser: etosdyderne. Med artikulationen bliver det muligt at diskutere dem som mere eller mindre relevante. Den diskussion er forhåbentlig åbnet nu. Mit bud er, at det med de retoriske etosdyder som analytisk optik er muligt at artikulere værdsættelsen af personen i teksten og komme på sporet af, hvad det er for en sproglig praksis, som vi for indeværende har smag for, og hvad vi tager den som tegn på. Her er tesen altså, at vi for tiden bl.a. værdsætter viljen til originalitet. Vi kender den i det transformerende træk, som vidner om en elev undervejs i et passende dannelsesprojekt.

Summary

“Reading students - the emergence and valuation of a student from the Danish upper secondary school”

Every day of the year – almost – students labour with texts they have to hand in to their teachers. And every day of the year teachers read and (e-)valuate texts produced by their students. And every year in May officially appointed examiners spend days reading and (e-)valuating texts of this kind. The interesting question here is what students these teachers and examiners encounter in the reading of these texts? How is student writing (e-)valuated as a sign of a person behind the text? What virtues are valued and how? In this article Signe Pildal Hansen invites the reader to look over her shoulder while she reads a text written by a Danish student from the upper secondary school. Laboriously she tracks the emergence and valuation of a student. Rhetoric and its concept of ethos constitute the theoretical and analytical framework for this reading. The thesis is that a new ethos virtue has been added to the three classical, Aristotelian ethos-virtues: wisdom, moral character and good will. Now students also have to expose themselves as *original*.



Signe Pildal Hansen

Ph.d., adjunkt

Institut for Pædagogisk Antropologi

Tilknyttet Forskningsprogrammet i socialanalytisk samtidsdiagnose ved

Danmarks Pædagogiske Universitetskole ved Aarhus Universitet

signe@dpu.dk

Referencer

- Aristoteles** (1983): *Retorik*, oversat af Thure Hastrup, København, Museum Tusulanums Forlag.
- Corbett**, Edward P.J. and Robert J. Connors (1965/1999): *Classical Rhetoric for the Modern Student*, New York, Oxford University Press.
- Giddens**, Anthony (1991/1996): *Modernitet og selvidentitet*, København, Hans Reitzels Forlag A/S.
- Hammershøj**, Lars Geer (2003): *Selvdannelse og socialitet*, København, Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Miller**, Carolyn (1984/1998): Genre as Social Action, i Thomas B. Farrel (red.): *Landmark Essays on Contemporary Rhetoric*, New Jersey, Hermagoras, 123-141.
- Kristensen**, Jens Erik (2006): Kreativitetens tidsalder – en idéhistorisk og samtidsdiagnostisk indkredsning, i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 2006, 12-23.
- Nietzsche**, Friedrich (1878/1976): *Werke I*. Frankfurt/M, Verlag Ullstein GmbH.
- Pildal Hansen**, Signe (2004): *Praktisk Originalitet – om etos som retorisk kategori og originalitet som etosdyd i gymnasieelevtekster*, ph.d.-afhandling, København, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Schmidt**, Lars-Henrik (1988): *Viljen til orden*, Århus, Modtryk.
- Schmidt**, Lars-Henrik (1990): *Det sociale selv*, Århus, Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt**, Lars-Henrik (1999): *Diagnosis 1-3*, København, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Sullivan**, Dale L. (1993): The Etos of the Epideictic Encounter, i *Philosophy and Rhetoric*, 26, 2, 1993, 113-133.
- Undervisningsministeriet** (1999): *Fagbilag 4, Dansk, Gymnasiebekendtgørelsen*, København, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet** (2004a): *stx-bekendtgørelsen, paragraf 1.1.4.*, København, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet** (2004b): *stx-bekendtgørelsen, bilag 9, paragraf 1*, København, Undervisningsministeriet.

Noter

- ¹ De begrebslige og analytiske pointer samt det materiale, som præsenteres i denne artikel stammer fra ph.d.-afhandlingen *Praktisk originalitet – om etos som retorisk kategori og originalitet som etosdyd i gymnasie-elevtekster* (Pildal Hansen 2004). Afhandlingen består bl.a. af *diskursanalyser* af bekendtgørelser og andet ministerielt materiale samt af centrale dele af den danske og amerikanske skrivepædagogiske diskurs, samt af analyser af gymnasieelevtekster, dels nogle 3.g'eres danske stile, samfundsfagsopgaver og fysikrapporter fra 2001, dels et udvalg af danske studentereksamensstile fra 1968, som fungerer som historisk, komparativ reference. Dvs. at man kan sammenligne på tværs af fag, på langs af tid og mellem elever (foruden at man kan se, hvordan den enkelte elev opfører sig i forskellige faglige sammenhænge). På baggrund af disse analyser viser afhandlingen, at der over de seneste 35-40 år er sket et skift fra en betoning af *logos* i tekster til en betoning af *etos* i tekster – altså fra sagsfremstillingen for sagsforholdets skyld til sagsfremstillingen som udtryk for personen. Og den viser, at der med denne betoning af *etos* er kommet en ny *etosdyd* til, nemlig *originalitet*. Hvor man før har skullet fremvise sig som klog, moralsk vederhæftig og velvillig (det er Aristoteles' klassiske etos dyder), der skal man nu også være *original*.
- ² I den læsendes mellemværende med teksten afsættes elevens etos i den *fortløbende* læsning af det diskursive forløb. Det er forløbet og sammenhængen (dvs. både den tekstinterne og den teksteksterne), der stemmer den læsendes forventninger (eller lyst til fx originalitet) og lader dem skuffes eller gå i opfyldelse. Dette forhold behandles udførligt i afsnittet "Greb om etos som tekstfænomen" i *Praktisk Originalitet* (Pildal Hansen 2004).
- ³ For en læsevenlig fremstilling af kortets og dets tilblivelseshistorie se Schmidt 1999, bind 3, 57-73. For en mere grundig og mindre lettilgængelig fortælling med udgangspunkt i "etikens genvordigheder" se Schmidt 1999, bind 1, 163-210.
- ⁴ Indtil sommeren 2005 gjaldt originalitet som delkriterium for det skriftlige i *Dansk* i det danske gymnasium. Nu er 1999-bekendtgørelsen afløst af en ny reform for det danske gymnasium, og med den er blandt andet originalitetsfordringen strøget. Til gengæld er det at "*udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans*" skrevet ind (UVM 2004a)! Det er simpelthen rykket helt frem og gælder nu som overordnet mål for hele uddannelsen. I det nye metaafag *Almen Studieforbereelse* er det ligefrem det fornemste formål, at "*udfordre elevernes kreative og innovative evner*" (UVM 2004b). Og hvordan kender man kreative og innovative evner fx i en tekst? Det gør man på dens *originalitet*. Hele den stående tilbedelse af makkerparret Kreativitet & Innovation som nogle af vor tids største afguder; som dét der må fremmes frem for alt; som dét der skal mobiliseres i en videnspolitisk og -økonomisk satsning, der skal sikre velstand i en globaliseret verden, gennem et fix mellem *innovationstvang* på den ene side funderet i et økonomisk rationale og en *kreativitetstrang* på den anden side funderet i et humanistisk-psykologisk rationale, som jo matcher individualiseringens vilkår glimrende – Hele denne tilbedelse af kreativitet og innovation går altid hånd i hånd med forestillinger om det nye og det originale (se Kristensen 2006). Originalitetsfordringen lever altså stadig i største selvfølgelighed.
- ⁵ Gentagelse og distance er helt centrale kategorier i det socialanalytiske perspektiv, som min ph.d.-afhandlingen befinder sig indenfor (Se fx afsnittet "Det sociale selv" i Schmidt 1990: 101-132 for en nærmere forklaring).
- ⁶ Det socialanalytiske perspektiv som er grundperspektivet her, anlægger et *fordøjelses*perspektiv på selvet og det sociale, inspireret af Nietzsche. Det vil sige, at man ser på konsumtionsstil, nemlig på måden at fortære og fordøje på: hvad indtager vi (i allerbredeste forstand), og hvad udgyder vi? En skrivestil er også en konsumtionsstil, nemlig en måde at fortære og fordøje på, en måde som, om vi vil det eller ej, er en tilkendegivelse af vores smag, og *smagen* er i det socialanalytiske perspektiv en objektivisering af selvet. Det er i stilen, ikke stilen snævert forstået som *ornatus*, men forstået i bredeste forstand som konsumtion, at *etos* læses.
- ⁷ *Personskab* er Lars-Henrik Schmidts kategori for det, som er modernitetens individs individuelle projekt (se fx Schmidt 1999, bind III, 72 og 121). I følge Schmidts diagnose er moderniteten bl.a. karakteriseret ved, at individet nu gør sig gældende som dagsordensættende aktør med en selvstændig rationalitet. Dvs. at styrkeforholdet mellem de tre klassiske samfundskonstituenten: staten, civilsamfundet og markedet, forskydes. De gamle positioner er ikke forsvundet, men der er kommet en ny til, nemlig individet som selvstændig

samfundskonstituent. Den skubber til de andre, og den er det aktuelle sted, hvorfra styrkeforholdet kan problematiseres. At individet er kommet til som selvstændig position i samfundskonstellationen, betyder ikke, at individer ikke har eksisteret før, men at individet ikke længere er forklaret eller begrundet i kraft af (en af) de andre konstituenten, men i kraft af sig selv. Hvor individet tidligere har været medlem af staten som *citoyen*; delagtig i civilsamfundet som *bourgeois*; aktør på markedet som indehaver af sin arbejdskraft, altså som *propriétaire*, der er det nu individets lod tillige at skabe sig selv som person, altså som *personne* (se også Pildal Hansen 2004, 30-32).

- ⁸ Den epideiktiske genre er den ene af retorikkens tre klassiske hovedgenrer, nemlig den politiske tale, den juridiske tale og altså lejlighedstalen (den epideiktiske tale). Dale L. Sullivan har undersøgt "The Ethos of the Epideictic Encounter" (1993). Han finder, at den epideiktiske retoriks formål er at vedligeholde og fejre kulturelle værdier. Måske er det også skoleskrivningens formål? I den danske stil mødes lærer og elev. Det er en højtidelig lejlighed, og man må håbe, at eleven forstår at *opføre* sig passende, for det er nemlig hans passende *opførelse* (i henhold bl.a. til den rolle, han er tildelt i kommunikationen), der skaber et social fællesrum at fejre fælles dyder i.
- ⁹ Forventningerne eller *læselystens* retninger pejles netop af etosdyderne.
- ¹⁰ Se note 1.
- ¹¹ For en forklaring på outreret fornemhed se Schmidt 1988, 75 og Hansen 2004, 215.



Denne artikel er et uddrag af CURSIV #2:

Positioner i danskfagets didaktik

CURSIV

En skriftserie om didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. CURSIV udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

CURSIV er et tilbud til alle, som gerne vil følge med i den seneste forskning inden for didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. Skriftet henvender sig til forskere, lærere, pædagoger, studerende og politikere.

CURSIV er et peer-reviewed tidsskrift og er pointgivende i det bibliometriske system.

Indholdet i de enkelte numre kan enten være organiseret omkring et tema eller handle om et enkelt fagområde.

Redaktion

Ansvarshavende redaktør: Hanne Løngreen, institutleder, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Chefredaktør: Mads Haugsted, lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Bag skriftet står herudover en redaktionsgruppe af medarbejdere fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), samt gæsteredaktører. Redaktionen kan kontaktes på email: mads@dpu.dk

Kontakt og adresse

Iben Nørgaard
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, 2400 København NV.

ibno@dpu.dk
Tlf.: 8716 3565, <http://edu.au.dk/cursiv/>

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden skriftseriens- og forfatternes skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2012, CURSIV, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) samt forfatterne.

CURSIV nr. 2-10 kan (så længe lager haves) bestilles i trykt form på nettet: edu.au.dk/cursiv eller ved henvendelse til:

Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, Postboks 840
2400 København NV
dpb@dpu.dk

Alle titler (nr. 1-10) kan frit downloades på:
edu.au.dk/cursiv/