

# **BILAG TIL HVAD VI VED OM UNDERSØGELSESORIENTERET UNDERVISNING I DANSK**

*KVALITET I DANSK & MATEMATIK*

Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen

## **BILAGSLISTE**

Bilag 1: Systematisk review af forskning i litteraturundervisning – mhp. opstillingen af en litteraturdidaktisk model til brug for udskolingen i den danske grundskole.

Bilag 2: Fokusgruppeinterview med erfarne dansklærere.

Bilag 3: Opfølgende refleksionsnotat om danskfagets praksis.

Bilag 4: Kortlægning af anvendte læremidler i dansk.

Bilag 5: Litteraturdidaktiske læremidler i dansk baseret på *Demonstrationskoleprojektet*.

# Bilag 1

## SYSTEMATISK REVIEW AF FORSKNING I LITTERATURUNDERVISNING – MHP. OPSTILLINGEN AF EN LITTERATURDIDAKTISK MODEL TIL BRUG FOR UDSKOLINGEN I DEN DANSKE GRUNDSKOLE

*Af Peter Kaspersen*

### DESIGN

Reviewtypen ligger tættest på "realistisk review" (Foss-Hansen & Rieper 2010), dvs. en forskningsoversigt der ikke tilstræber fuldstændighed og neutralitet men er styret af et specifikt formål. Det kræver en præcisering af målet og fremgangsmåden.

### BAGGRUND FOR SØGNINGEN

Opgaven er at fremstille et review over litteratur som kan støtte opstillingen af en litteraturdidaktisk model til brug for udkolingen i den danske grundskole. Reviewet fremstilles af en arbejdsgruppe af medlemmer med forskellige fokuseringer. Min del af reviewet skal omfatte to hoveddele:

- 1) En oversigt over de grundlæggende lingvistiske, litteraturteoretiske, psykologiske og litteraturdidaktiske tekster med tilknytning til kognitionsforskningen. Det vil fortrinsvis dreje sig om større afhandlinger, håndbøger, lærebøger o.l.
- 2) En oversigt over litteraturdidaktiske studier i undersøgende, handlingsorienteret og kognitiv didaktik. Det vil fortrinsvis dreje sig om artikler. Reviewet skal kunne syntetiseres, så det kan indgå i en sammenhængende fremstilling.

### FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Det overordnede spørgsmål for hele reviewet er: Hvad kendetegner en undersøgende didaktik i danskfaget i udkolingen?

De specifikke spørgsmål til denne del af reviewet er: Hvori består det teoretiske grundlag for en sådan didaktik, og hvilke diskussioner føres aktuelt om det i faglitteraturen? Det medfører to underspørgsmål:

1. "Undersøgende didaktik" er en oversættelse af Discovery-Based/Inquiry-Based Instruction, en veletableret, men omdiskuteret term i almindidaktikken og i matematik- og naturfagsdidaktik. "Undersøgende litteraturdidaktik" er derimod ikke en veletableret teoretisk term, og det er derfor en opgave at undersøge forholdet mellem denne term

og andre mere etablerede, som fx elevorienteret, procesorienteret, dialogbaseret, sociokognitiv, kognitiv, erfarings- og handlingsorienteret litteraturredidaktik.

2. Hvilke væsentlige studier er gennemført i undervisning der bygger på dette grundlag, og hvilke resultater kommer de frem til? Det mest påtrængende spørgsmål er om en undersøgende/ discovery-based / inquiry-based didaktik overhovedet fremmer elevernes læring. Dette spørgsmål er almindeligt. I litteratursammenhæng må man mere specifikt spørge: hvilke mål sigter denne didaktik på at opfylde, hvilke konsekvenser har den for undervisningens indhold, metoder og effekter, og i hvilken udstrækning kan målene nås?

Den typiske kritik af undersøgelsesorienteret didaktik går på at den er tømt for fagligt indhold og er rent kompetenceformalistisk. "Undersøgelse" ses som en kognitiv term, og det drejer sig altså om en didaktik der fokuserer på at lære eleverne refleksion. I den henseende står den i en vis modsætning til en anden form for kognitiv orienteret didaktik der lige så meget er fokuseret på undervisningens indhold, både fagligt, socialt og etisk. Denne modsætning og forskellige bud på en overvindelse af den præger udvalget af fremstillinger og studier.

3. Hertil må føjes et uddannelsespolitisk spørgsmål. Alle de nævnte former for teorier og aktiviteter stammer fra USA. Her bruges ordet "didaktik" ikke, og didaktik er derfor en upræcis oversættelse af "instruction", "instruction and learning", "classroom activity" o.l. Hvilke konsekvenser har det at man tager en amerikansk term med tilhørende politisk indhold og indfører den i en dansk/nordeuropæisk kontekst?

## INKLUSIONSKRITERIER

*Tematisk* forsøger jeg at indkredse en *litteraturredidaktisk* undersøgelsesdidaktik der er forbundet med et handlingsperspektiv og et kognitivt perspektiv. Denne afgrænsning er måske ved at være passé. Både det kognitive aspekt og handlingsaspektet gør at grænsen mellem litteratur-, skrive- og mediedidaktik allerede er gennemhullet, men af praktiske grunde fastholder jeg fokus på det litterære.

For den brede teoretiske del er *tidsperspektivet* slutningen af 1970'erne ff. For den mere empiriske del de seneste 10-15 år.

*Geografisk*: De innovative tendenser er i hele denne periode hovedsageligt udgået fra USA, først fra et lille antal eliteuniversiteter, derefter mere bredt, og derfor er mange af de fundne tekster amerikanske. Hertil kommer at forskere globalt set publicerer på engelsk og dermed tvinges ind i en amerikansk præget fokusering.

Derudover har jeg søgt i tyske og hollandske kilder. I Tyskland er litteraturredidaktikken en velafgrænset størrelse, mens den i USA indgår i større, mindre veldefinerede sammenhænge. I tysk sammenhæng (somme tider publiceret på engelsk) kan man desuden finde bøger og artikler der fokuserer på forholdet mellem den amerikanske curriculumtradition og den tyske dannelsesstradition. Westbury, Hopmann, & Riquarts (2000) er den klassiske fremstilling, men handler ikke om litteraturredidaktik. Den problemstilling er stort set usynlig i amerikansk forskning.

Det er et forhold der også er vigtigt for dansk uddannelsesforskning fordi det danske skolesystem oprindeligt er meget tyskinspireret, men pt. befinder sig i en amerikaniseringsproces. Medfører det en udskiftning af et humanistisk dannelsesbegreb (Klafki 1983, 2001) med et målbart nytteeffektbegreb (Herrlitz & van de Ven 2007, Sahlberg 2011, Elf & Kaspersen (red.) 2012)? Eller opstår der nye hybridformer? Det spørgsmål diskuteres i tysk litteraturredidaktik. Jeg inddrager kun i mindre grad danske (og nordiske) kilder fordi den danske litteraturredidaktiske litteratur overvejende er praksisorienteret og mere præget af uddannelsespolitiske holdninger end af forskning, som der stort set aldrig er blevet bevilget midler til.

## EKSKLUSIONSKRITERIER

Min del af reviewet skal afgrænses i forhold til de dele der skrives af arbejdsgruppens øvrige medlemmer. Denne afgrænsning er ikke helt afklaret, men jeg vil holde mig fra forskning, lærebøger o.l. som er specifikt rettet mod skrivning, medier og den danske folkeskole. "Udskoling" bliver derved et mere generelt begreb der har med aldersgruppen at gøre, ikke et institutionelt begreb. Jeg har fx selv deltaget i et amerikansk forskningsprojekt i en række 8. klasser, og den forskning vil jeg inddrage.

Et andet tvivsspørgsmål er forskning som retter sig mod ungdomsuddannelserne. Ifølge afgrænsningen skal denne ikke tages med. Men i international sammenhæng skelnes der ikke altid mellem grundskole og ungdomsuddannelse på samme måde som i Danmark. Adskillige af de vigtigste amerikanske studier er gennemført i "secondary schools", et begreb der går på tværs af denne grænse og omfatter ca. 6.-12. klasse. I Holland dækker "secondary school" ligeledes de sidste 5-6 år af skolegangen – afhængigt af linjevalg. Det mest omfattende svenske review af litteraturdidaktik ville heller ikke kunne behandles (Arfwedsson 2006). Desuden ville jeg ikke kunne komme ind på stort set al den forskning som er gennemført på SDU, heriblandt min egen, på trods af at der er en del relevante fund at hente. Deriblandt fra et gennemført projekt der har en del til fælles med vores (Kaspersen & Felsager, in review). Så jeg henter alligevel nogle fund ind fra disse kilder, for så vidt de har relevans for udskolingen.

## SØGESTRATEGI

Jeg har brugt to søgestrategier, den ene systematisk-mekanisk, den anden heuristisk. I det første tilfælde har jeg søgt systematisk vha. søgeord, særligt i ERIC og Google Scholar. I det andet tilfælde har jeg taget udgangspunkt i navne på forskere og forskningsmiljøer som jeg kendte i forvejen. Også her har jeg brugt Google Scholar, men også Google og desuden forskningsoversigter og litteraturfortegnelser i bøger og studier.

Den første fremgangsmåde har den fordel at man finder studier og bøger skrevet af forfattere man ikke kendte i forvejen. Jeg har fx brugt bloksøgning i ERIC i en lang række kombinationer af søgeord. Ulempen ved den fremgangsmåde er at der er masser af spildtid. Det tog mig fx et godt stykke tid at finde ud af at kognitiv litteraturdidaktik fx kan oversættes med cognitive poetics AND classroom instruction AND research (men der er også mange andre muligheder). Google Scholar har den fordel at den angiver om en artikel er citeret i andre artikler. På den måde kan man forfølge kæden af citater fra publikation til publikation.

Den anden fremgangsmåde er en spejlvending af den første. Man kaster så at sige en sten i vandet og ser hvordan ringene breder sig fra det man kendte i forvejen til fjernere og fjernere publikationer. Man risikerer at overse vigtige publikationer, men søgningen bliver mere sammenhængende og målrettet.

I begge tilfælde opdager man at det afgørende er at finde frem til de relevante forskningsmiljøer. Et miljø karakteriseres ved at flere relevante forskere er ansat på samme institut, publicerer bøger sammen, bidrager til bestemte tidsskrifter, er medlemmer af de samme internationale sammenslutninger, optræder på bestemte konferencer og bidrager til bestemte sites på nettet. Desuden kan man ofte se hvordan et institut danner aflæggere ved udveksling med andre institutter gennem ph.d.-ophold, gæsteprofessorater o.l.

## SØGESIDER

- Google Scholar
- ERIC
- Literature, Cognition, and the Brain. ww2.bc.edu
- Modern Language Association. MLA International Bibliography. MLA.org
- *Poetics*
- *Poetics Today*
- *L1 – Educational Studies of Language and Literature*

- *Research in the Teaching of English* (tidsskrift for The National Council of Teachers of English). Heri også en årlig annoteret bibliografi over artikler i andre tidsskrifter.
- Symposium Deutschdidaktik (symposieprogrammer for denne begivenhed som finder sted hvert andet år)

## SØGEORD

- Kognitiv lingvistik/cognitive linguistics
- Kognitiv semantik/cognitive semantics
- Kognitiv grammatik/cognitive grammar
- Økologisk lingvistik/ecolinguistics
- Kognitionspsykologi/cognitive psychology/theory of mind
- Neuroæstetik/neuro aesthetics
- Cognitive cultural studies
- Kognitiv litteraturteori/Cognitive literary studies/cognitive poetics
- Cognitive ecological cultural studies
- Empirisk litteraturteori
- Undersøgende litteraturredaktik/Discovery instruction/Reader response/Dialogisk litteraturredaktik/dialogic instruction/sociocognitive instruction and learning
- Handlingsorienteret didaktik/Creative writing/Analytic writing
- Kognitiv og sociokognitiv litteraturredaktik/(socio)cognitive poetics AND classroom instruction AND research (Det er betydeligt nemmere at starte med nogle navne på personer, fx Arthur Applebee, se hvem der har citeret fra hans artikler og fortsætte derfra).

## FORSLAG TIL KONKLUSION

Målet med reviewet er som nævnt at præsentere et muligt teoretisk grundlag for en forbedring af litteraturundervisningen i udskolingen. Min undersøgelse viser følgende:

### LITTERATURREDAKTIK I ET HISTORISK PERSPEKTIV

Det fremgår af efterhånden mange undersøgelser af litteraturredaktik, både i enkelte lande og internationalt, at det er muligt at skitsere en ret entydig historisk udvikling (Scholes 1998, Applebee m.fl. 2003, Herrlitz & van de Ven 2007, Elf & Kaspersen (red.) 2012. De to sidste er skrevet ind i en sammenhæng skabt af forskersammenslutningen IMEN, se nedenfor). Selv om der har været brugt skønlitterære tekster i skolen i et eller andet omfang siden man overhovedet oprettede skoler, så opstod litteraturundervisning i moderne forstand i sidste halvdel af 1800-tallet. Ifølge Applebee i USA så sent som i 1890'erne. Før den tid brugte de lærde skoler hovedsageligt antikke tekster, der ikke entydigt kan karakteriseres som skønlitterære, men snarere som retoriske mesterværker, mens modersmålsaktiviteter var spredt ud over flere fag med skiftende navne og indhold.

Decideret danskundervisning blev indført i den lærde skole i 1775, men det er karakteristisk at de tekster der blev brugt, enten var oversat fra tysk (Gellerts *Fabler*) eller nyskrevne ikke-skønlitterære, opbyggelige anekdoter (Ove Mallings *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*, 1777). I grundskolen indgik der et litterært element i kristendomsundervisningen (bibelshistorie, salmer), i historie og i biologiundervisningen (naturhistorie), og der blev brugt opbyggelige fortællinger i læsebøger og som genfortællinger.

Det tyske (preussiske) almindelsesbegreb blev indført i Danmark fra ca. 1850 (Haué 2002). Den såkaldte guldalderlitteratur fra første halvdel af 1800-tallet blev først til skolepensum med 50-100 års forsinkelse, og det er første halvdel af 1900-tallet der er litteraturundervisningens glansperiode. I denne periode og frem afløste forskellige didaktiske strømninger hinanden. Den mest systematiserede opstilling af disse strømninger findes hos IMEN-forskerne der opregner fire paradigmer i didaktikkens historie (se fx Elf og Kaspersen (red.) 2012, s. 20):

1. Et akademisk
2. Et udviklingsorienteret
3. Et kommunikativt
4. Et utilitaristisk

Hollænderen Tanja Janssen (1998) bruger følgende typologi specifikt for litteraturredaktikkens vedkommende:

- a) An author-oriented, literary history approach (cultural development)
- b) A text-oriented, structural analysis approach (aesthetic awareness)
- c) A context-oriented, sociological approach (social awareness)
- d) A reader-oriented, text-experiencing approach (personal development)

Janssens opstilling lægger sig tættere op ad litteraturforskningens historie, og hun har af naturlige årsager ikke den seneste udvikling med, den utilitaristiske strømning fra England og USA, som fokuserer på undervisningens nytteværdi som forberedelse til arbejdslivet.

#### HVOR SKAL FORNYELSEN KOMME FRA?

Det er mere eller mindre dér vi står i dag. Af IMEN-studierne og Elf & Kaspersen (2012) fremgår det at der kan findes spor af alle disse former for didaktik i hvert fald i de øverste klasser i grundskolen og i ungdomsuddannelserne. Spredningen afhænger fx af lærernes alder. Hvad har de selv lært på universitet og læreruddannelsen?

Konklusionen kan tage udgangspunkt i en metastudie i discovery-based almen didaktisk forskning (Alfieri m.fl. 2011). Her opereres med tre former for didaktik: lærercentreret, elevcentreret og elevcentreret med lærerstøtte. Alfieri m.fl. konkluderer at de gennemgåede studier dokumenterer at eleverne lærer mindst af en elevcentreret undervisning, mere af en lærercentreret, men mest af en elevcentreret med lærerstøtte. Konklusionen støttes også af skandinaviske og tyske studier (Walter, 2011; Kleve & Penne, 2012; Kaspersen & Felsager, in review). Mit bud på **en undersøgende litteraturredaktik** der bygger på de nyeste forskningsresultater, kan derfor sættes på denne formel:

- 1) Elevcentreret og handlingsorienteret +
- 2) Lærerstøtte hentet fra viden om sociokognitiv litteraturforskning og didaktik+
- 3) Nyformulering af dannelsesmål der tager udgangspunkt i klassiske dannelsesidealer (Klafki) opdateret med forskningsbaseret viden fra biologi/neurobiologi, psykologi/neuropsykologi, sociologi, lingvistik, medievidenskab og litteraturvidenskab

Det er desuden vigtigt at beslutte sig for hvilken viden læreren skal have, og hvilken viden både læreren og eleverne skal tilegne sig. Mest afgørende: hvor eksplicit skal man i undervisningen lære eleverne at bruge bestemte begreber som er udviklet i de nævnte moderne videnskaber? Nogle forskere lægger vægt på at eleverne skal udvikle metakognition – og til det formål er det nødvendigt at de lærer visse begreber. Det gælder særligt de svagere elever fra skolefremmede hjem. Andre mener at begreber kun hører til i lærerens værktøjskasse og ikke skal tynde elevernes tekstforståelse/oplevelse. Også her argumenteres der ofte ud fra hensynet til de svagere elever.

I dette review præsenteres to faktorer der kan støtte den videre udvikling af litteraturredaktikken. Den ene er de seneste strømninger inden for de humanistiske discipliner der så at sige hører til litteraturredaktikkens fødekæde. Den

anden er de vigtigste aktuelle strømninger inden for litteraturdidaktikken selv. Undersøgelsen består derfor af følgende dele:

#### KOGNITIVE TEORIER

- Kognitiv lingvistik og lingvistisk epistemologi
- Kognitiv semantik
- Kognitiv grammatik
- Kognitiv psykologi
- Neuroæstetik

#### KOGNITIV LITTERATURTEORI

- Cognitive cultural studies
- Cognitive literary studies. Kognitiv litteraturteori. Cognitive poetics
- Økokritik og økokritisk litteraturdidaktik
- Empirisk litteraturteori og litteraturdidaktik

#### DIDAKTISKE TEORIER

- Generelle tyske indføringer i litteraturdidaktik
- Discovery instruction. Undersøgende didaktik. Reader response. Dialogisk litteraturdidaktik + sociokognitiv didaktik
- Produktionsorienteret didaktik. Creative writing. Analytic writing
- Litteraturdidaktik på kognitivt grundlag

## TEKSTERNE

Der skelnes mellem *indførende og teoretiske* tekster og *empiriske studier*. Der er en klar arbejdsdeling mellem de to typer tekster.

De teoretiske tekster beskæftiger sig med faglige overvejelser over litteratur og litteraturteori der ikke bygger på empiriske iagttagelser, og som ikke direkte kan omsættes til didaktiske overvejelser. Formålet med at referere den type tekster er at undersøge hvilke dele af kognitionsforskningen der *kan tænkes* at udgøre et teoretisk fundament for en ny didaktik. Jeg har i omtalen af teksterne forsøgt at gøre dette tænkearbejde selv i form af kommentarer.

Studierne forholder sig derimod til realiserede undervisningsforløb. Her er vi i realiteternes verden, men ofte kan man ikke læse ret meget om det faglige indhold i undervisningen. Det gælder særligt i studier der sigter på en evaluering af effekten af bestemte undervisningsmetoder, der igen bygger på uddannelsespolitiske visioner, almindidaktiske principper og læringsteori, og særligt hvis der er brugt kvantitative og statistiske metoder i stedet for kvalitative. I præsentationen af studierne tager jeg udgangspunkt i projektets skabelon til beskrivelse af studier (se tabel 1 nedenfor), men af hensyn til læsevenligheden har jeg lagt den ned, så den ikke er ordnet i kolonner. Det er stort set også den opstillingsmåde der bruges i de store bibliografiers abstracts (fx i *Research in the Teaching of English*, i MLAs bibliografi og i L1's annoterede bibliografier).

TABEL 1. SKABELON TIL FORUNDERSØGELSENS BESKRIVELSE AF RELEVANTE STUDIER

Forfatter og år	Land	Skoleniveau Indskoling, mellemtrin, udkoling, andet	Forskningsdesign	Metoder og data	Teorier Domi-nerende navne.	Nøglefund i relation til en undersøgelsesorienteret didaktik	Didaktisk realisering: Konkrete modeller/visualiseringer eller 'narratiseringer' af teorien med henblik på praksisrealisering 'Principper, guidelines, didaktiske dilemmaer'

Den grundlæggende vanskelighed i at gennemføre et litteraturdidaktisk review er at litteraturdidaktik foreløbig er to meget forskellige forskningsområder. For litteratur er det en humanistisk disciplin der stort set ikke er til at skelne fra teorier om tekster, tekstlæsning og -fortolkning, mens det for uddannelsesforskere er en samfundsvidenskabelig og psykologisk disciplin. Et forsøg på at overvinde dikotomien mellem teori og empiri kan man finde hos David Miall og hans elever. Men selv hos dem er decideret didaktiske overvejelser sjældne. De forholder sig mest til litteraturlæsning generelt. Hos enkelte unge tyske didaktikere er der forsøg på ideelt set, dvs. idealet realiseres i skiftende omfang, at inddrage fire aspekter: 1) det æstetiske potentiale i de litterære tekster, 2) det metodisk-didaktiske, 3) det dannelsesmæssige og 4) empirisk effektafprøvning af realiseret undervisning. Man må formode at denne kombination i fremtiden vil danne det teoretiske og metodiske grundlag for litteraturdidaktikken.

## KOGNITIVE TEORIER

### KOGNITIV LINGVISTIK OG LINGVISTISK EPISTEMOLOGI

#### INDFØRENDE TEKSTER

Geeraerts, D. & Vuyckens, H. (red.) (2007). *The Oxford Handbook on Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Harder, P. (2010). *Meaning in Mind and Society. A Functional Contribution to the Social Turn in Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton De Gruyter.

Hogan, P.C. (red.) (2010). *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Kommentar:** Hogans bog er nyeste udgave af et standardværk om lingvistik generelt. Redaktøren har en baggrund som kognitiv kulturforsker, og hele værket indledes med scanningsbilleder af hjernens operationer under forskellige sproglige aktiviteter. Et tegn på den dominerende rolle kognitiv lingvistik er på vej til at få – hvilket dog ikke er uden risiko. Det er netop blevet afsløret at der er fejl i det program man har brugt til fortolkning af samtlige fMRI-scanninger i verden. Et alternativt standardværk er Geeraerts' og Vuyckens' bog.

Kapitel 1 i Peter Harders bog, "The Heartland of Cognitive Linguistics" indeholder en opdateret, kritisk, diskuterende og afklarende gennemgang af de vigtigste begreber i den klassiske kognitive lingvistik. I kap. 2 præsenteres derefter de vigtigste elementer i den sociale vending som Harder mener, er i gang inden for teoriens rammer. Kapitel 2, 3 og 4 rummer et væld af præsentationer af kognitionsteoretikere fra forskellige fag som har diskuteret hvordan mening bliver til i forholdet mellem det mentale og det sociale. Decideret socialkonstruktivistiske teorier afvises derimod som



uinteressante fordi de både er deterministiske (al mening er socialt situeret) og relativistiske (mening, herunder sandhed, skifter i takt med de sociale situationer hvor den bliver til), hvilket giver umulige betingelser for videnskab.

Kapitel 4 munder ud i opstillingen af Harders egen model for "et nyt socio-kognitivt univers" med følgende træk: 1) det fungerer vha. to indbyrdes uafhængige former for kausalitet, en der udspringer af det individuelle, en anden af det sammensatte niveau for socialitet, 2) det involverer en kompleks sameksistens mellem mental, intentionel forståelse og faktorer der er utilgængelige for bevidstheden, og 3) det indeholder tre uafhængige beskrivelsesobjekter i stedet for det klassiske enhedsobjekt, 'sprog som en integreret del af det mentale'. Dvs. sprog har tre dimensioner: "Sprog som et aktivitetsflow, som et kendetegn ved den sociokulturelle niche, og i individuelle sind (minds)" (s. 175).

Denne flerdimensionalitet inddrager de nyeste erkendelser i både kognitionsforskning og sociokulturel forskning og minder desuden en del både om Niklas Luhmanns begreb om lukkede systemer der fungerer sammen gennem indbyrdes iagttagelser, ikke ved at overtage hinandens kausalitet, og om de videnskabsteoretiske diskussioner der er affødt af Anthony Giddens strukturationsbegreb (se fx Elder-Vass). Den sikrer derved en analyse af mening som tager hensyn til både aktivitet, dvs. evolutionært-biologisk, kulturelt og sprogbrugsmæssigt flow, det evolutionære, det sociokulturelle og det psykiske, uden at være reduktiv. Harders teori kunne derfor godt fungere som et lingvistisk epistemologisk underlag for en didaktik der på én gang kalder sig undersøgende, handlingsorienteret, dialogpræget og kognitiv.

## KOGNITIV SEMANTIK

### INDFØRENDE TEKSTER

Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The way we think*. New York: Basic Books.

Hampe, B. (red.) (2005). *From perception to meaning. Image schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: Chicago University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005/1980). *Hverdagens metaforer*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.

Turner, M. (1997). *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press.

**Kommentar:** Det er et udvalg af de klassiske tekster om kognitiv semantik. Den kognitive interesse er et fænomen der voksede frem i amerikansk psykologi i slutningen af 1950'erne som et opgør med behaviorismen. Det er også den der var hovedårsagen til den overraskende amerikanske interesse for den kognitive psykolog Lev Vygotsky 30 år efter dennes død. *Thought and Language* blev oversat til engelsk i 1962, og Vygotsky-interessen oplevede en ny opblussen fra 1978 med det amerikanske kompilationsværk *Mind in Society*. Så der har fra starten været en forbindelse mellem kognitiv og sociokulturel forskning – som desværre også har været plaget af ideologiske trakasserier.

En af årsagerne til kognitionsforskningens fremvækst var ønsket om at skabe kunstig intelligens, hvilket fx ses hos Shank og Abelson med deres teori om prototypiske scripts som de formodede kunne oversættes til maskinsprog. Fra psykologien og intelligensforskningen bredte interessen for kognition sig til flere og flere fag. Lakoff var en af de

lingvister der på det grundlag i slutningen af 1970'erne tog et opgør med Chomskys ellers altdominerende strukturelle lingvistik.

Når Lakoff er en central skikkelse i denne sammenhæng, skyldes det at den kognitive semantik, som han står for, tildeler klassiske litterære virkemidler som metaforen og metonymien hovedroller i kognition generelt. Hans samarbejde med litteraten Mark Turner bevirkede desuden at den kognitive semantiks begreber begyndte at blive brugt også i litteraturforskningen og i konkrete tekstanalyser. Turner har sammen med Gilles Fauconnier arbejdet videre med Lakoffs begreb *blending*. I Danmark er det særligt Per Aage Brandt der har arbejdet med disse begreber.

Et grundlæggende begreb som "billedskema" diskuteres stadig, i 2005 fx i B. Hampes artikelsamling, hvor Mark Johnson i sit bidrag kritisk modificerer sit tyve år gamle begreb. Men som man kan se længere fremme, er den diskussion ikke afsluttet, hvilket er ret vigtigt at være opmærksom på hvis man bygger en didaktik op på begreber fra kognitiv semantik. Lakoff har siden bevæget sig i to ret forskellige retninger. Han bruger begreberne til analyser af politisk retorik, og her ligger han tæt på den gode gamle ideologikritik (han hudfletter republikanerne). Og i retning af neurobiologi, hvor han har publiceret sammen med de italienske forskere der i 1990'erne fandt spejlneuronerne (Gallese 2001. "The Shared Manifold Hypothesis: From Mirror Neurons to Empathy". Gallese & Lakoff (2005). "The Brain's Concepts: The Role of the Sensory Motor System in Conceptual Knowledge").

## KOGNITIV GRAMMATIK

### INDFØRENDE TEKSTER

Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.

Talmy, L. (1988). Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science*, 12, 49-100.

**Kommentar:** Ved siden af kognitiv semantik er kognitiv grammatik den vigtigste gren af den kognitive lingvistik. Ronald Langacker har skrevet de mest omfattende indføringer, som bygger på forestillingen om at sproglige ytringer af enhver størrelsesorden kan ses som *construals*. En construal er en enhed af udtryk og indhold, men det er det fokus eller den synsvinkel noget ses fra der er afgørende for meningsdannelsen. Derved bygger teorien på et af de vigtigste kognitive begreber: figur/grund. Figurdannelsen/synsvinklen afhænger fx af rækkefølgen af ord, sætninger, begivenheder osv., og teorien minder derfor lidt om Poul Diderichsens feltgrammatik med dens fokus på forfeltets udfyldning. Men den kan udvides til at analysere ytringer ud over sætningsgrænsen, hvilket gør at grammatiske analyser uden overgange kan udvides til analyser af hele tekster. Kan derfor fungere som en kognitiv opdatering af nærlæsning med muligheder for fornyelse også af didaktikken, men dette er en endnu uudviklet mulighed.

Talmys bidrag består i opstilling af et begrebsapparat til forståelse af hvilke kræfter der interagerer i en ytring eller en tekst. Også den teori kan appliceres både på enkle sproglige størrelser som konjunktioner og præpositioner og helt op på tekst- og diskursniveau. Aktantmodellen kan fx betragtes som et specialtilfælde af mere generelle kraft-dynamiske beskrivelser. Også her ligger der uudnyttede muligheder for udviklingen af en håndfast didaktik der stiller præcise (og derfor forståelige) analytiske krav til eleverne men samtidig åbner for inddragelse af verdensåbne eleverfaringer.

## KOGNITIV PSYKOLOGI

### INDFØRENDE TEKSTER

Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind*. New York: Pantheon Books.

Mandler, J.M. (2004). *The Foundations of Mind: Origins of Conceptual Thought*. New York: Oxford University Press.

Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge MA: MIT Press.

**Kommentar:** Dette er et kæmpestort forskningsfelt som er bemanded med psykologer og læger, hvilket er uden for vores område. Men det kaster hele tiden nye overraskende opdagelser af sig. Jean Mandler er den kognitive psykolog der har lagt sig tættest op ad den kognitive semantik, og dermed også ad kognitiv poetik. Hun arbejder hele tiden på at give teorien et fastere grundlag i eksperimentalpsykologien.

Michael Tomasello har gennemført en lang række studier i børns og abers adfærd og på det grundlag opstillet en teori om sprogets og kommunikationens oprindelse. Hans hovedtanke er at verbalsprog evolutionært set udspringer af fælles opmærksomhed og af gestik. Begyndte som renlivet kognitivist, men er blevet mere og mere opmærksom på kommunikation som sociokulturelt fænomen, og har i sine sidste bøger erklæret sig som vygotskyaner. Dog har han ikke overtaget Vygotskys absolutte skelnen mellem lavere og højere mentale operationer og vygotskyanernes opfattelse af sproget som al menings kilde.

Kognitionspsykologien er i stigende grad indgået i en interdisciplinær fusion med neuro science (neurobiologi og neuropsykologi), fx i teorien om spejlneuroner. Damasio er neurobiolog, og hans indsats er en af årsagerne til at emotioner og følelser (to forskellige fænomener, ifølge Damasio) de sidste ti år har stået meget højt på listen over emner i kognitionsforskningen. Han har gjort det samme for forskningen i forholdet mellem emotioner og bevidsthed som Lakoff gjorde for synet på de litterære figurer. Det er ikke bløde, sekundære fænomener, men kognitive redskaber. Han har derfor fået en vis indflydelse også på den kognitive poetik som interesserer sig for simulationers affektive funktion.

I de seneste år er "theory of mind", evnen til at sætte sig i andres sted, det udviklingspsykologiske begreb der har optaget litteraturforskningen mest. Det spiller en hovedrolle i de teorier der kaldes cognitive cultural studies (se nedenfor).

## STUDIER

**Forfattere, titel, år:** Mandler, J. M. & Cánovas, C.P. (2014). On defining image schemas. *Language and Cognition/First View Article/June 2014*, 1-23. <http://journals.cambridge.org/abstract/S1866980814000143>

**Land:** USA + Spanien

**Skoleniveau:** før skole, barnets første 6-7 måneder

**Forskningsdesign:** Teoridiskussion med henblik på begrebsafklaring.

**Metoder og data:** Data taget fra en lang række eksperimentalpsykologiske studier.

**Teorier:** Piaget, Lakoff, Johnson, udviklingspsykologi.

**Nøglefund:** "Billedskema" er som nævnt et kernebegreb i den kognitive semantik. Det betyder "analoge produkter af sansemotoriske erfaringer" (dvs. det er ikke afbildninger af objektive omverdensforhold – en hovedpointe der videnskabsteoretisk placerer den kognitive semantik midt mellem en objektivistisk og en konstruktivistisk position) (Lakoff 1987, Johnson 1987). Problemet med L.'s & J.'s teori om billedskemaer er ifølge Mandler at den ikke skelner mellem sansemotoriske processer og resultaterne af dem (skemaerne – problemet er parallelt til det matematiske problem som Anna Sfard har forsøgt at løse vha. begrebet proces-produkt dualitet). Mandler hævder at denne uklarhed kan løses ved at skelne mellem tre typer skemaer: "spatiale primitiver", "billedskemaer" og "skematiske integrationer". Spatiale primitiver er de mest elementære kognitive byggesten som barnets orientering i rum er bygget af (op-ned, foran-bagved osv.), billedskemaer er de små historier som bygges op over primitiverne, integrationer er begreber der destilleres ud af de to første og som muliggør kombinationer med ikke-rumlige elementer som kræfter og emotioner.

Alle tre operationstyper er før-sproglige, men har betydning for barnets sprogudvikling.. Begrebsdannelsen indebærer abstraktion, abstraktionsevne er m.a.o. måske medfødt, en opfattelse der går både mod Piaget og Vygotsky, og beherskelsen af den er basis for hvad man kunne kalde inferens-kompetence. Det er en kompetence som et langt mere fundamental og afgørende end de kompetencer der normalt remses op i kompetencelisterne. Og litteraturlæsning og -didaktik er et af de bedste midler til at opøve denne kompetence (aktiv højtlesning for små børn fx i 8. klasse er det selvfølgelig langt større virkelighedsdomæner der skal inddrages i inferensen). Påstanden er at de mest grundlæggende begreber er universelle, men de bliver senere sociokulturelt modificeret af forskellige sprog.

Nyfødte babyer fokuserer særligt på bevægelser, ændringer i bevægelser o.l., meget mere end på ting. Containerskemaet, som spiller en hovedrolle for L. & J., er fx sekundært i forhold til et skema der fanger bevægelsen ind og ud af containere. Tilsvarende er vej-mål skemaet mere fundamentalt end kilde-vej-mål, center-periferi o.l. Forfatterne opstiller en liste over primitiver, hvoraf nogle måske er medfødte, som er mindre omfattende end de lange og indbyrdes modstridende lister over billedskemaer som semiotikerne i årene efter 1980 opstillede.

Også begreberne "begrebsmetafor" og "mapping" behandles kritisk. Nævner begrebsmetaforteorien (Lakoff & Johnson 1980, Lakoff 1993) og Fauconnier og Turners teori om begrebsintegration, men kritiserer dem begge for at ikke at bygge på iagttagelser af hvordan før-sproglige primitiver kan blive til metaforer. Mandler giver eksempler på mappings funktion, fx hos små børn der imiterer faderens blink med øjnene og mapper bevægelsen over på munden, hånden osv. Dog medgiver hun at hendes 3. begreb "skematisk integration" ligner det som F. & T. kalder "simplex network". En spatial primitiv som "blocked move" blendes fx gennem gentagelser med den kropslige erfaring "skub" for at fjerne blokeringen, hvorved skub bliver en del af den nu udbyggede primitiv. Omtaler desuden de umulige blanding af rum og tid, rum og følelser, der ikke rigtig kan etableres som billedskemaer pga. deres abstrakte karakter. Det er her metaforen eller integrationen kommer ind som et hjælpemiddel. Mandlers teori om hvordan sindet bygges op på grundlag af rumlige primitiver der blendes og metaforiseres, ligger også til grund fra hendes populære bog *How to build a baby* (1988).

**Didaktisk realisering:** Mandlers betydning for en litteraturdidaktik ligger i muligheden af at gennemføre en litteraturpsykologisk undervisning, evt. interdisciplinært, på samme måde som der i årtier er blevet gennemført litteratursociologisk og -historisk undervisning. Derved kommer teorien til at indtage den plads som psykodynamiske teorier ellers har haft monopol på. Fordelen ved denne udskiftning er at kognitionspsykologien er mere generel end psykodynamikken, der mest er fokuseret på kønsforhold og seksuelle fortrængninger. Den ville bredt kunne trække på elevens egne erfaringer med sig selv og fx mindre søskende, og den ville kunne bruges til at nedbryde nogle af den kognitive semantiks mere komplekse begreber. Jeg ved af egen erfaring at det ikke er helt nemt at forklare lærere hvad billedskemaer og begrebsmetaforer er – som de derefter skal lære eleverne at bruge. Mandler har skabt et redskab der måske kan lette den opgave. Det ville være et oplagt emne for en instruktionsvideo. Også oplagt i forbindelse med bevægelses betydning for læring. En instruktionsvideo kunne fx trække på SDUs øvrige forskning på det område, på samarbejdet mellem SDU og Kompan o.l.

**Forfattere, titel, år:** Spreng, N., Mar, R.A., & Kim, A.S.N. (2009). The common neural basis of autobiographical memory, prospection, navigation, theory of mind, & the default mode: a quantitative meta-analysis. *Journal of Cognitive Neuroscience*, March 2009, Vol. 21, No 3, 489-510.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Fire separate kvantitative metaanalyser af neuroimaging studier, vedr. autobiografisk hukommelse, navigation, theory of mind og default mode.

**Metoder og data:** Activation Likelihood Estimation (ALE) metode.

**Teorier:** En teori om at en række kognitive funktioner korresponderer med aktiviteter i et netværk af cellekerner i hjernen.

**Nøglefund:** Der er fundet en korrespondance mellem de nævnte kognitive evner og et kernenetværk distribueret i forskellige dele af hjernen.

**Didaktisk realisering:** Studiet behandler det biologiske korrelat til helt elementære kognitive fænomener. Åbner for en biologisk orienteret litteraturundervisning, som på længere sigt måske er relevant, fx i forbindelse med en fornyelse af begrebet almen dannelse. Hører viden om hjernen ikke efterhånden med til vores almene dannelse? Det er måske et emne der ville interessere nogle elever i 8. klasse. Jeg ved af erfaring at det i hvert fald interesserer 1.g. elever. I projektet *Kognition og Uendelighed* (2010ff.) gennemførte matematikeren Bjørn Felsager således en kort introduktion for eleverne til "babymatematik" med brug af powerpoint og TI-Nspire, baseret på psykologiske og biologiske eksperimenter. Også muligt emne for en instruktionsvideo.

## NEUROÆSTETIK

### INDFØRENDE TEKSTER

Kandel, E.R. (2012). *The Age of Insight: The Quest to Understand the Unconscious in Art, Mind, and Brain, from Vienna 1900 to the Present*. New York: Random House.

*Kritik* 174. 2005.

Skov, M. & Vartanian, O. (red.) (2009). *Neuroaesthetics*. New York: Baywood.

Zeki, S. (2009). *Splendors and Miseries of the Brain*. Oxford: Wiley-Blackwell.

**Kommentarer:** Kandels hovedsynspunkt er at kunstnere laver verdensmodeller: "Making models of the world is also the core function of the perceptual, emotional, and social systems in the human brain. It is this modeling capacity that makes possible both the artist's creation of a work of art and the beholder's recreation of it. Both derive from the intrinsically creative workings of the brain" (Kandel 2012:449).

Kandel fik i 2000 nobelprisen i medicin for sin hukommelsesforskning og er desuden forfatter til en af de mest anvendte lærebøger i neuro science (samlebetegnelse for neurobiologi og -psykologi). Den ovenfor citerede bog er en kærlighedserklæring til Wien og kunsten. Bogen alternerer mellem analyser af portrætkunst i Wien omkring 1900 (Klimt, Schiele, Kokoschka) og kapitler om forskning i hjernens visuelle system. Et af omdrejningspunkterne er det anatomiske institut i Wien, som Freud også var tilknyttet. Teoretisk ligger bogen et sted mellem neuroæstetik og mere traditionelle værkanalyser. Modernismen forklares som et forsøg på at overføre et meget konkret indsigtbegreb (anatomen Rokatsky opfandt en række måder at kigge ind i kroppen på, fx at undersøge lungerne ved at banke på ryggen og lytte til ekkoet o.l.) fra lægevidenskaben til billedkunsten. Malerne afbilleder modellernes indre ved at give dem mere og mere ekspressive kropslige træk. Men i centrum af Kandels analyser står tilskueren, lige så meget som værket og kunstneren. Han behandler også i mindre omfang århundredskiftets dekadente østrigske litteratur (Schnitzler).

Kandels bog er fascinerende læsning fordi den efterlever sit eget metodiske ideal. Den indeholder ikke teoretiske overvejelser over didaktik, men den er i sig selv en slags didaktik, en kognitiv mentalitetshistorie. Gennem konkrete beskrivelser gives et portræt af Wiens kulturelle indre liv. Desuden er den en populærvidenskabelig indføring i

neurobiologi og -psykologi. Kulturpolitisk set er den et forsøg på at forbinde en humanistisk tradition med den nyeste videnskabelige udvikling. Hvilket forekommer mig at være yderst relevant for vores projekt. Kunne fx give anledning til at udforme en didaktisk model der også henter træk fra Anne-Marie Mais stedsorienterede litteraturforskning. Nogle af hendes tekstanalyser i *Hvor litteraturen kommer fra* indeholder træk af kognitionsanalyse.

I *Kritik 174* bringes en række artikler af neuroæstetikere, deriblandt danskeren Martin Skov. Skov har en baggrund i sprog og litteratur, men har herfra bevæget sig ind i neuroscience. Hans og Vartanians bog indeholder en state-of-the-art opgørelse over neuroæstetikens resultater anno 2009. Disciplinen beskæftiger sig med meget grundlæggende spørgsmål, men svarene er foreløbig meget usikre. I sin artikel i *Kritik 174* tager Skov fx udgangspunkt i en analyse af et digt af Robert Frost, der over lange stræk ligner en klassisk minutiøs strukturanalyse, men hvor det afgørende spørgsmål er: hvad er det for en neurokognitiv mekanisme der integrerer de myriader af iagttagelser ens hjerne bearbejder når man læser selv et ganske kort digt? Svaret er: "Neuroæstetikens særlige ressortområde er de neurokognitive mekanismer, der underlejrer transformationen af værkformer til oplevelse" (s. 6).

Der er flere diskutabile valg i denne definition. Neurale og kognitive fænomener har helt forskellig karakter (elektrokemi henholdsvis psykologi), og det at kæde dem sammen i én disciplin er i sig selv en uhyre vanskelig interdisciplinær opgave. Desuden ses der bort fra kommunikative forhold, fx forholdet mellem digteren og læseren.

Denne forskning foregår i laboratorier og på hospitalernes scanningsafdelinger, som fx Semir Zekis laboratorium i London, hvor man særligt forsker i hjernens visuelle systemer. Der er to risici ved denne forskning. Den ene er en biologisk reduktionisme der på sigt kan ændre vores menneskebillede fundamentalt, den anden er utilitarisme, dvs. målet er en udvikling af teknologier der har til formål at optimere hjernefunktioner (udviklingen af præstationsfremmende medicin fx, eller af følelsesmanipulerende psykoteknikker). Den positive effekt er måske at forskningen dokumenterer hvor uhyre kompleks kognition er, og at kunst og litteraturs måske vigtigste funktion er at sætte os i stand til at beherske kognitionens mest komplekse aspekter. Kunstoplevelse, -nydelse og -forståelse som nødvendige evolutionære overlevelsesmekanismer. Denne diskussion vedrører didaktikkens hvorfor-aspekt. Også spørgsmålet om sammenhængen mellem kunstnerisk kreativitet og psykiske sygdomme hører hjemme i denne sammenhæng (Nancy Andreasen 2005. Albert Rothenberg 1994. Nejt Jensen 2008).

På Institut for Kommunikation og Kultur, Center for Semiotik på Aarhus Universitet arbejder tværvideenskabelige grupper med laboratorieundersøgelser (herunder scanninger) der skal belyse forholdet mellem hjerneaktivitet, sprog og socialitet (bl.a. Mikkel Wallentin, Kristian Tylén, Andreas Roepstorff). Dette miljø udspringer af det semiotiske miljø som Per Aage Brandt i sin tid ledede, men har nu begivet sig ind i hjerneforskningen. En gruppe undersøger fx materielle symbols betydning for kommunikation og socialitet. Wallentin har også forsket i litteraturlæsning og hjerneaktivitet – men denne forsknings relevans er omstridt. Deres forskning bekræfter imidlertid de senere års resultater, efter opdagelsen af spejlneuronerne, mht. at det er (næsten?) de samme hjerneaktiviteter der foregår når man sanser den reale verden og når man forestiller sig den, hvilket fx forklarer den ophidselse symboler (fx nationalflag, karikaturtegninger o.l.) kan fremkalde.

## STUDIER

**Forfatter, år, titel.** Andreasen, N.C. (2005). *The Creating Brain: The Neuroscience of Genius*. New York & Washington: Dana Press.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** irrelevant

**Forskningsdesign:**

**Metoder og data:** Biografiske studier af geniale kunstnere. Interview med skuespilforfatteren Neil Simon.

**Teorier:** Neurobiologisk kreativitetsteori

**Nøglefund:** Skelner mellem ordinær og genial kreativitet. Udpeger faktorer der fremmer genialitet: altædende engagement, ingen formel uddannelse, psykisk sygdom.

**Didaktisk realisering:** Giver råd til hvordan forældre og lærere kan fremme ordinær kreativitet hos børn.

**Forfatter, år, titel.** Andreasen, N.C. & Ramchandran, K. (2012). Creativity in Art and Science: Are there two cultures? *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 2012 Mar. 14(1), 49-54.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** irrelevant

**Forskningsdesign:** Klinisk studie "The Iowa Study of Creative Genius". Det er bemærkelsesværdigt at Andreasen har placeret projektet i Iowa fordi Iowa City er en af verdens 5-6 erklærede "litteraturbyer", pga. det efterhånden 80 år gamle projekt i kreativ skrivning på universitetet (andre litteraturbyer er Dublin og Reykjavik).

**Metoder og data:** Case studier af berømte kreative personer på tværs af aktivitetsdomænerne kunst og videnskab suppleret med fMRI-scanninger + ordassociationsprotokol.

**Teorier:** Udgangspunktet er C.P. Snows teori om de to uforenelige kulturer: den humanistiske (fortolkning) og den videnskabelige (forklaring). Og Gardners teori om de mange intelligenser. Desuden forskning gennemført i forbindelse med "The Iowa Writers Workshop" som vha. case studier uden scanningsmuligheder kom frem til en række fund vedr. usædvanlig kreativitet: arvelighed, tendens til psykisk sygdom, gennemsnitlig intelligens, aktivitet på tværs af kunstformer.

**Nøglefund:** Snows og Gardners teorier falsificeres neurobiologisk. Det er de samme neurale kredsløb i den associative cortex der aktiveres hos kreative kunstnere og videnskabsmænd. Øget aktivitet i "higher order socioaffective processing and Random Episodic Silent Thought /the default mode" (ubevidst episodisk hukommelse). Det er regioner der også aktiveres under semantiske operationer og theory of mind. Falsificerer også teorien om højre hjernehalvdels dominans i forbindelse med kreativitet.

**Didaktisk realisering:** Projektet er et stærkt argument for interdisciplinaritet. Det afgørende er forholdet mellem usædvanlig og sædvanlig kreativitet, og artiklen indeholder desværre ikke clues til hvordan man kan opøve sædvanlig kreativitet i udskolingen, men det står muligvis i andre af Andreasens artikler. Indeholder i hvert fald en kritik af det engelske og andre europæiske skolesystemer for at være for specialiserede. Den kritik kan måske også appliceres på den pt. herskende danske opfattelse af "faglighed". Faglighed er ikke nødvendigvis = specialisering. Den indeholder også et stærkt argument for at kognitionsforskningen og neuroscience er på rette spor når de fokuserer på socioaffektion og theory of mind som centrale fænomener. Den indlevelse man oplever under æstetisk aktivitet, fx litteraturlæsning i skolen, er ikke bare sjov eller nyttig, den bærer tilsyneladende andre vigtige kognitive aktiviteter på sine skuldre. Projektet styrker muligvis også tiltroen til en handlingsorienteret, kreativ didaktik.

## KOGNITIV LITTERATURTEORI

### COGNITIVE CULTURAL STUDIES

## INDFØRENDE TEKSTER

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, London: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bruner J. (1996). *Frames for Thinking: Ways of Making Meaning*. I Olson, D.R. & Torrance, N. (red.). *Modes of Thought: Explorations in Culture and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gee, J.P. (2003). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. New York: Routledge Falmer.

Zunshine, L. (red.) (2010). *Introduction to Cognitive Cultural Studies*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

**Kommentar:** Bruner er særligt kendt for sit arbejde med at udbrede kendskabet til Vygotsky, og for sine sociokulturelle arbejder. Men han startede sin karriere som meddirektør for det center på Harvard der fra 1950'erne overhovedet opfandt kognitionsforskningen. I sammenhængen matematik-litteratur er det særligt *Frames for Thinking* der er interessant. Her sammenligner han de kognitive krav der stilles til elever i matematiktimerne med dem der stilles i modersmålsundervisningen.

Også James Paul Gee regnes med blandt de sociokulturelt orienterede, men ligger i flere henseender også tæt på kognitivisterne. Han har direkte didaktisk relevans idet han har det hovedsynspunkt at svage elever har sværere ved at lære noget af en liberal, elevorienteret undervisning end af en begrebsorienteret. En elevorienteret undervisning foregår på de i forvejen velorienterede elevers vilkår. "Teaching that leads to learning uses explanation and analyses that break down material into its analytic bits and juxtaposes diverse Discourses and their practices to each other. Such teaching develops meta-knowledge. While many "liberal" approaches to education look down on this mode of teaching, I do not; I have already said that I believe that meta-knowledge can be a form of power and liberation" (Gee 2003:145).

Det er et synspunkt som det er afgørende for os at tage stilling til. En undersøgende undervisning vil tendentielt pege i én retning, en kognitivt orienteret i den modsatte. Med mindre man opfinder en smart kombination (hvilket jeg mener man kan og skal).

Lisa Zunshine er øjeblikkets store guru inden for den bevægelse hun selv har døbt Cognitive Cultural Studies. På den ene side må man undersøge om der findes nogle universalier som fx kan bruges til at opbygge en god historie (Patrick Colm Hogan), på den anden er det halsløs gerning at tro at man kan give en udtømmende beskrivelse af sådanne universalier uden at tage hensyn til kulturelle variationer. Hun er litterat, og det kognitive begreb hun interesserer sig mest for, er theory-of-mind fordi hun mener at litteratur er overordentligt velegnet til at udvikle theory of mind, empati og en human tankegang. I *Introduction* har hun samlet en række af de toneangivende forskere inden for dette felt, der strækker sig fra temmelig neurovidenskabeligt orienterede forskere (Ellen Spolsky: "Making "Quite Anew". Brain Modularity and Creativity") til sociokulturelle (David Herman "Narrative Theory After the Second Cognitive Revolution". Den anden kognitive revolution er den sociokulturelle vending som også Peter Harder og Michael Tomasello bevæger sig indenfor.)

Denne bevægelse er særligt didaktisk relevant fordi den har et klart svar på hvorfor-spørgsmålet i litteraturdidaktikken. Patrick Colm Hogan har i flere sammenhænge skrevet at der findes en del cultural studies forskere som mener at litteratur og litteraturteori hører til på historiens "dust pile". Men de vil blive sørgeligt skuffet når de opdager at det tværtimod er dér de selv vil ende. Årsagen er at litteraturen forholder sig engagerende til de mest hverdagsagtige og vigtige forhold i livet. Så der er et vist offensivt præg over denne bevægelse som stammer fra alliancen med den fremadstormende kognitionsforskning, til forskel fra mange års defensive præg (jf. Robert Scholes *The Rise and Fall of English* (1998) & "The English Curriculum After the Fall" (2010), hvor han ret desillusioneret



accepterer at modersmålsundervisning for fremtiden må hvile på et rent pragmatisk, kommunikationsteknisk grundlag).

## STUDIER

Der er et problem ved at bruge betegnelsen "studier" i forbindelse med cultural og literary studies. Genrebetegnelsen er hentet fra natur- og samfundsvidenskab, men genren bruges som regel anderledes af humanister. Indtil for nylig har det været sjældent med empiriske humanistiske studier med opstilling og afprøvning af hypoteser, teorier og metoder osv. (se dog David Miall og hans elever nedenfor), men almindeligt med tematiske og historiske undersøgelser, tekstanalyser o.l. Zunshines ovennævnte bog indeholder ikke studier i natur- og samfundsvidenskabelig forstand, men 14 studier (kapitler) der mest ligner mentalitetshistoriske studier med udgangspunkt i konkrete, kognitivt underbyggede analyser af billeder, tekster o.a. Nogle af dem dog med indslag fra psykologi og biologi – men uden et empirisk apparat.

Se også Budtz Pedersen, Stjernfelt & Køppe (2015). *Kampen om disciplinerne*, som dokumenterer at de humanistiske discipliner over en årrække er blevet invaderet af sociologiske teorier og metoder. Grundlaget for påstanden er en spørgeskemaundersøgelse som er sendt til alle humanistiske universitetsforskere i Danmark. Dette skred er også tydeligt i den pt. nyeste disputats om dansk litteratur, Marianne Stidsens *Den nye mimesis* (2015), der bygger på en socialpsykologisk analysemodel (Giddens + Ericson) og stort set kun nævner litteraturteori i afstandtagende vendinger. Hun mener ikke at de i flere år dominerende poststrukturalistiske teorier gør noget godt for litteraturinteressen pga. deres formalistiske og sekteriske karakter.

**Forfatter, år, titel:** Hogan, P.C. (2010). Literary Universals. I Zunshine, L. (red.). *Introduction to Cognitive Cultural Studies*, 37-60. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Sammenlignende tekststudie.

**Metoder og data:** Kvasistatistiske undersøgelser af universelle træk i litterære tekster på tværs af nationallitteraturer og sprog. Forsøger fx at definere skemaer (fx genrer) vha. omfangslogiske eller nærmest statistiske begreber. Det er en definitions måde som er karakteristisk for kognitionsteori. Prøver at finde regelmæssigheder som fx: HVIS oral litteratur SÅ mange epiteter. HVIS et sprog har skiftende trykforhold SÅ ingen allitterationer. Men der er ikke tale om egentlige empiriske undersøgelser.

**Teorier:** Et videnskabsteoretisk princip om at træk er universelle hvis de forekommer med statistisk signifikant hyppighed på trods af manglende genetisk eller historisk fælles udspring. Denne teori nærmer litteraturvidenskab til andre videnskaber som arbejder med statistisk bearbejdning.

**Nøglefund:** Universelle træk: symbolbrug, billedsprog, assonans, allitteration, parallelisme, foreshadowing, plot cirkularitet osv. Disse universalier står til rådighed for digtere overalt og indgår derefter i bestemte schemata (genrer og undergenrer). Det er genren der afgør om et universelt træk er obligatorisk eller valgfrit. Skemaer er "cross-indexed lexical entries" (44) på forskellige niveauer. Sonet er fx et skema med visse specifikationer, ordkunst er et minimalt specificeret skema. Man kan ikke forvente at ordkunst eksisterer, men det gør den altså i stort set alle samfund og har et begrænset antal universelle træk. De tre hovedgenrer er også skematiseret. To temaer ser ud til at være universelle: kærlighed og politik (magt). To stemninger: komik og tragik. En lang række plotelementer og karakter typer er genkommende. Hogan opstiller herudfra hierarkier af universalier. En vigtig universal: kodning, som

går på tværs af en lang række træk, og som anvendes for at gøre noget tydeligere. Fundene peger i retning af at det er universelle psykologiske principper der styrer de æstetiske normer, en verslinje har typisk mellem 5 og 9 stavelser fordi det er hvad man kognitivt kan holde sammen på (jf. en af de først formulerede kognitive lovmæssigheder: reglen om hvor mange elementer arbejdshukommelsen kan rumme ad gangen).

**Didaktisk realisering:** Hogan konkluderer selv at det forskningsprogram han har skitseret forudsætter en udvikling af kognitionspsykologien, fx om forholdet mellem æstetisk oplevelse og hukommelse. I en anden artikel i bogen diskuterer Hogan forholdet mellem biologisk og sociokulturel kausalitet. Det er altså nærmest videnskabsteori. Der er langt herfra til litteraturredidaktik i udskolingen.

**Forfatter, år, titel:** Zunshine, L. (2010). *Lying Bodies of the Enlightenment: Theory of Mind and Cultural Historicism*. I Zunshine, L. (red.). *Introduction to Cognitive Cultural Studies*, 115-133. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Nærmest det paradigmatisk eksempel på en cognitive cultural study. En interdisciplinær undersøgelse af et paradoks i tekster fra 1700-tallet, temaet: repræsentation af løgnere vha. beskrivelser af deres kropssprog. Paradokset består i at fortællerinstansen som udgangspunkt er nødt til at stole på kropssproget hos den han beskriver, fordi kunst er konkret. Her benytter forfatterne sig af at mennesket evolutionært set har udviklet en sådan tillidsmekanisme – men samtidig handler det altså om hvordan 1700-tals forfattere har båret sig ad med at afsløre misbrug af denne mekanisme – hvis ellers læseren er meddigtende. Analysen viser litteraturens (og kunstens) eminente muligheder for at bruge paradokser til at aktivere læseren.

**Metoder og data:** Tekstanalyser

**Teorier:** Anvender "research in cognitive evolutionary psychology dealing with theory of mind (i.e. our propensity to interpret observable behavior in terms of hidden mental states)", (s. 116) til at perspektivere analyserne.

**Nøglefund:** Denne fremgangsmåde giver tre teoretiske gevinster: 1) muligheden af at teoretisere psykologisk over hvad der førhen er blevet betragtet som rent tekstlige paradokser i 1700-tallets syn på kroppen, 2) muligheden af at inddrage ikke-fiktive tekster under samme tematiske synsvinkel, 3) muligheden af at inddrage pointer fra nutidig performance-forskning i litterær analyse. Dette sidste er et eksempel på en hovedpointe i megen kognitiv litteraturforskning: dens resultater modsiger som regel ikke andre fortolkninger, men kvalificerer dem blot. Det er fx også en hovedpointe i den brug litteratur har gjort af kognitiv grammatik. Endvidere: den måde løgneres kropssprog beskrives på, er historisk variabel. Dermed forenes en undersøgelse af et universelt forhold med en undersøgelse af et historisk variabelt forhold.

**Didaktisk realisering:** Zunshines måde at gribe litterære analyser an på indebærer at tidligere måder ikke fejles af bordet som værdiløse. Kognitiv litteraturteori, og dermed også –didaktik, er *ikke* endnu en ny moderetning der mirakuløst skal løse alle litteraturforståelsens problemer. Jeg har selv erfaret at denne moderate indstilling er uhyre vigtig når man skal instruere lærere i at bruge kognitive begreber. Lærerne kan bruge alle de analysebegreber og fortolkninger de kender i forvejen, de bliver blot sat ind i en ny sammenhæng, som forhåbentlig sætter litteraturundervisningen i et mere afklaret teoretisk lys, som også er relevant for eleverne. I denne artikel peges fx på muligheden af at forbinde læsningen af ellers glemte 1700-tals-tekster med postmoderne performanceforskning, og dermed med elevernes erfaringer med adfærd på fx de sociale medier.

Inddragelsen af begrebet theory of mind kan have vidtrækkende didaktiske konsekvenser. Alle bruger theory of mind hele tiden, men som regel uden at være sig det bevidst. Særligt opdagelsen af spejlneuronerne har vist at imitation af adfærd er en ubevidst forudsætning for social adfærd generelt – på godt og ondt. At denne opdagelse stammer fra abeforskningen, beviser at vi har at gøre med evolutionært gamle mekanismer som er uafhængige af sociokulturelle forudsætninger, men som naturligvis er blevet modificeret evolutionært, historisk og sociokulturelt efterfølgende. Hvis litteraturundervisningen kan bidrage til at gøre disse mekanismer bevidste, kan det muligvis påvirke elevernes forståelse af daglige adfærdsmønstre. Der ligger et litteraturetisk perspektiv i dette som kan bidrage til at modernisere dannelsesbegrebet.

**Forfatter, år, titel:** Herman, D, (2010). Narrative Theory After the Second Cognitive Revolution. I Zunshine, L. (red.). *Introduction to Cognitive Cultural Studies*, 155-175. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Teoridiskussion på grundlag af analyse af Hemingway-tekst.

**Metoder og data:** Tekstanalyse vha. begreber taget fra diskursiv psykologi og kognitive cultural studies. Data: begrebskompilation og tekstiagttagelser.

**Teorier:** Cognitive cultural narratology som afløsning for traditionel narratologi (Barthes, Genette, Todorov, Greimas). DH mener at der er sket a second cognitive revolution i de seneste år, karakteriseret ved indflydelsen fra fx diskursiv psykologi: mening fastlægges diskursivt. Opererer med en filosofihistorisk teori om hvordan opfattelsen af hvad "mind" er, har svinget som et pendul siden Descartes: 1) cartesiansk dualisme, som bygger på Platon, 2) introspektionisme (romantik, fænomenologi, Henry James), som forløber for den langt senere første kognitive revolution i 1950'erne, 3) behaviorisme, der udelukkende ser på ydre adfærd, 4) den første kognitive revolution der ser mind som indre software programmer, 5) den anden kognitive revolution hvor pendulet befinder sig i balance mellem indre og ydre, mest fremtrædende filosofiske repræsentant: Wittgenstein.

**Nøglefund:** Argumenterer for at Hemingways novelle "Bjerge som hvide elefanter" forstås bedst ved at analysere den vha. et eklektisk udvalg af begreber fra de to nævnte ellers modsatrettede teoridannelser. Mener at kunne konstatere at en sådan kombination faktisk er ved at blive skabt. Begreberne er: 1) positioning (hvordan personerne sætter sig selv og hinanden ind i forskellige storylines), 2) embodiment (med henvisning til den kognitive semantik), 3) mind som distribueret vs. lokaliseret, 4) emotionsdiskurs (emotionology), 5) qualia (1. personsoplevelsen).

**Didaktisk realisering:** Begreberne er ikke reflekteret didaktisk, men DH nævner dog at ét af de fremtidige forskningsfelter er børns tilegnelse af fortællinger – hvilket jo fx sker i skolen. DHs tekstanalyse tillader profileringen af flere aspekter i novellen, fx både de to personers positionering af sig selv og hinanden, og fortællerens positionering af sig selv og læseren. Hvordan dette viser sig kropsligt. Hvordan bevidsthedsdannelsen projiceres ud på omgivelserne. Hvordan følelser udtrykkes. Hvilken forskel der er på 1. og 3. persons-oplevelser. Alt dokumenteret gennem konkrete tekstiagttagelser. Det kan ikke være vanskeligt at omsætte disse analysebegreber i arbejdsformer, og det han lægger op til, er en ny variant af nærlæsning, som i modsætning til new criticism ikke er videnskabsfjendtlig, men teoretisk kontekstualiseret både vha. diskurspsykologi og kognitiv lingvistik.

**Forfatter, år, titel:** Palmer, A. (2010). Storyworlds and Groups. I Zunshine, L. (red.). *Introduction to Cognitive Cultural Studies*, 176-192. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Tekstanalyse + introduktion af analysebegreber.

**Metoder og data:** Tekstanalyse.

**Teorier:** Ligger i forlængelse af David Hermans teori om den anden kognitive revolution. Søger at forene narratologi og kognitionsforskning.

**Nøglefund:** Introducerer fire begreber fra den narratologiske forskning som han mener kan belyse hvordan vi finder mening i fortællende tekster: 1) storyworlds (Marie-Laure Ryan), 2) theory of mind, 3) intermental thought, 4) unconscious thought.

**Didaktisk realisering:** Også disse begreber er meget tekstnære. Undersøgelsen af tekstens storyworld kan gøre brug af Marie-Laure Ryans begreb om "den mindste afvigelses princip", dvs. vi sammenligner altid med vores erfaringsverden og noterer afvigelserne når vi læser fiktion (kan kombineres med det psykologiske begrebspar: figur/grund. Det er afvigelserne der danner figur under læsningen, og med de russiske formalisters litteraritetsbegreb, som her afmystificeres). Det er meget nærliggende at udforme arbejdsopgaver efter afvigelsesprincippet, hvorved banal læserrespons kan systematiseres og underbygges teoretisk.

Theory of mind er et psykologisk begreb om vores måde at orientere os på blandt mennesker i den reale verden. Men kan også bruges til at skærpe læserens opmærksomhed på tekstens udsigelsespositioner. Man lever sig ind i personerne, men de er jo altid konstrueret fra en eller anden udsigelsesposition, hvilket manifesterer sig sprogligt. (Lingvistisk set er dette et eksempel på "aspekt", et begreb der spiller en stor rolle i nogle sprogs grammatik, men ikke i dansk, hvor aspekt i stedet ytrer sig i ordvalget. Hvilket kan give anledning til tekstiagttagelser i sprogets småord). Det er heller ikke svært at konstruere kreative opgaver hvor eleverne skal bruge deres viden om storyworlds og theory of mind til at beskrive andre(s) verdener, fiktive eller faktive.

Intermental Thought forekommer når fx en by tillægges en vis tænkemåde (dog stadig set fra et bestemt fokuspunkt (focalization), = distribueret kognition). Begrebet spiller en central rolle i Palmers tekstanalyser og kan også godt bruges i undervisningen. Teoretisk set er begrebet tvivlsomt. Det strider mod systemteoriens antagelser: intermental kognition vil i systemteorien blive betragtet som kommunikation, og spillet mellem kognition og kommunikation vil blive formidlet gennem gensidige iagttagelser. Uanset om man støtter Palmers sociokulturelle tænkemåde eller Luhmanns systemteoretiske, hvordan kan en sådan analyse så udnyttes didaktisk? En mulighed er at lade eleverne udforske hvordan personers følelser bliver ytret, og hvordan de bliver opfattet af andre, hvorved der kan opstå en kommunikeret "mentalitet". En sådan analyse har en klar etisk profil. Hvordan fastlægges personers position i både fiktive og faktive fællesskaber gennem hvad folk siger og tænker om hinanden. Er der bøddler og ofre?

Unconscious thought er et velkendt begreb i den kognitive semantik, men forfatteren henviser til psykologen Timothy Wilson der har brugt begrebet til eksperimentunderbyggede analyser af hverdagssituationer, hvor der kan konstateres en forskel mellem hvad folk siger og hvad de gør. Palmer påpeger den vigtige pointe at ubevidst kognition langt fra er et kaotisk område. Det er som regel formet i stereotyper (skemaer). Og så er vi tilbage ved Lakoff og co.

Fænomenet har tydelige etiske aspekter og kan bruges i didaktiske eksperimenter. Og i analysen af fiktive tekster, der ofte demonstrerer denne forskel. Man kan argumentere for at fiktion generelt er et redskab til at afsløre "huller" mellem det bevidste og det ubevidste i en langt mere radikal forstand end Freud antog. Er i den grad også anvendeligt i samfundsfag. Hvorfor er der forskel på meningsmålinger og folkeafstemninger? Måske fordi folk i meningsmålinger ytrer sig ud fra deres bevidsthed og kommunikativ korrekthed (man kan ikke indrømme over for sig selv og andre at

man stemmer på et højreradikalt parti fx), men i stemmeboksen bruger deres stereotypiserede ubevidsthed (indvandrere stjæler vores arbejde/er kriminelle osv., så jeg stemmer højreradikalt).

**Forfatter, år, titel:** Zunshine, L. (2010). Theory of Mind and Experimental Representations of Fictional Consciousness. I Zunshine, L. (red.). *Introduction to Cognitive Cultural Studies*, 193-213. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Tekstanalyse med henblik på at undersøge om begreber fra theory of mind teori kan bruges i analyser af litterære tekster.

**Metoder og data:** Kognitiv kulturel analyse af Virginia Woolfs *Mrs. Dalloway* (1925).

**Teorier:** Kognitiv kulturel teori.

**Nøglefund:** Det psykologiske begreb "niveauer af intentionalitet" bruges til at analysere hvem der tror at andre tror at de ved osv. i romanen. Hvis det drejer sig om niveauer af faktiske oplysninger kan mennesker ifølge Zunshine operere med op til ni niveauer, hvor det drejer sig om intentionalitet kun med ca. fire. Woolf opererer med helt op til seks niveauer – hvilket gør læsningen krævende og labyrintisk. Zunshines værktøj er et ret mekanisk middel til at liste disse niveauer, så de bliver til at overskue.

**Didaktisk realisering.** Metoden kan direkte overføres til undervisningen ved at lade eleverne lave lister over hvem der siger eller tænker hvad om hvad andre tænker og siger. Det irriterende i den ligger dog i det mekaniske præg.

## COGNITIVE LITERARY STUDIES. KOGNITIV LITTERATURTEORI. COGNITIVE POETICS

### INDFØRENDE TEKSTER

Burke, M. (2011). *Literary Reading, Cognition, and Emotion*. New York: Routledge.

Feldman, C.F. & Kalmar, D.A. (1996). Autobiography and fiction as modes of thought. I: D.R. Olson & N. Torrance (red.), *Modes of Thought, Explorations in Culture and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gavins, J. & Steen, G. (2003). *Cognitive Poetics in Practice*. London: Routledge.

Hansen, T.I. (2006). *Poetik og lingvistik. Om forholdet mellem kognitiv lingvistik og fænomenologisk litteraturteori*. <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/Phd-Thomas-Illum-Hansen-Poetik-og-lingvistik.pdf>

Harrison, C., Nuttall, L., Stockwell, P. Yuan, W. (red.) (2014). *Cognitive Grammar in Literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hogan, P.C. (1996). Towards a Cognitive Science of Poetics: Anandavardhana, Adinavagupta, and the Theory of Literature. *College Literature* 23, 1. Feb 1996.

Hogan, P.C. (2003). *Cognitive Science, Literature, and the Arts: A Guide for Humanists*. London & New York: Routledge.

Hogan, P.C. & Aldama, F.L. (2016). *Conversations on Cognitive Cultural Studies, Literature, Language, and Aesthetics*. Columbus OH: Ohio State University Press.

- Jaén, I. & Simon, J.J. (red.). (2012). *Cognitive Literary Studies. Current Themes and New Directions*. Austin: University of Texas Press.
- Kaspersen, P. (2009). *Litteraturredidaktik på kognitivt grundlag. Skriftserien Gymnasiepædagogik nr. 74*. Odense: IFPR. Syddansk Universitet.
- Leverage, P., Mancing, H., Schweickert, R., & William, J.M. (red.) (2011). *Theory of Mind and Literature*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Miall, D. S. (2007). *Cognitive poetics: From Interpreting to Experiencing What Is Literary. Paper prepared for Anglistentag 2007, 23.-26. September University of Münster. www.ualberta.ca/*
- Richardson, A. (2010). *The Neural Sublime. Cognitive Theories and Romantic Texts*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press
- Spolsky, E. (1993). *Gaps in Nature: Literary Interpretation and the Modular Brain*. Albany: SUNY Press.
- Spolsky, E. (2015). *The Contracts of Fiction. Cognition, Culture, Community*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics. An Introduction*. London & New York: Routledge.
- Tepe, P. (2007). *Kognitive Hermeneutik. Textinterpretation ist als Erfahrungswissenschaft möglich*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Tsur, R. (2008). *Towards a Theory of Cognitive Poetics*. Brighton & Portland: Sussex Academic Press.
- Turner; M. (1997). *The Literary Mind. The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Athens OH: The Ohio State University Press.
- Zunshine, L. (red.) (2015). *The Oxford Handbook on Cognitive Literary Studies*. Oxford: Oxford University Press.

**Kommentarer:** Måske er en skelnen mellem cognitive cultural studies og cognitive literary studies overflødig. Det signaleres af at Lisa Zunshine har redigeret standardværker om begge fænomener. Forskellen er at cultural studies måske læner sig mere op ad sociologi og psykologi, mens literary studies læner sig mere op ad lingvistik og poetik.

Den første der brugte betegnelsen *cognitive poetics*, var israeleren Reuven Tsur, som dog er en ret isoleret figur. Men der eksisterer i hvert fald to miljøer som har været særligt interesseret i at anvende kognitionsforskningens resultater direkte i litterære analyser. Udgangspunktet for det ene er den amerikanske The Modern Language Association (MLA). Alan Richardson, Joseph Bizup, Patrick Colm Hogan, Todd Oakley, Ellen Spolsky, Francis Steen, Mark Turner og Lisa Zunshine startede i 1999 en SIG med navnet Cognitive Approaches to Literature. Den havde i starten meget få medlemmer, men er på 17 år vokset voldsomt. Gruppens medlemmer har efterhånden udgivet talrige bøger om litteratur og litteraturforskning og har manifesteret sig samlet i Zunshines *Handbook on Cognitive Literary Studies*. Et andet oversigtsværk er Alan Richardsons nedenfor nævnte *Field Map*. Et af de første værker fra denne kreds var Mark Turners *The Literary Mind* som etablerer en forbindelse tilbage til den oprindelige kognitive semantik. Bogen er oversat til dansk og er muligvis den bedst kendte af alle de nævnte værker.

David Miall hører til lidt uden for denne kreds, men hans indsats er karakteristisk derved at han har interesseret sig for flere måder at videnskabeliggøre litteraturforskningen på. I 1976 publicerede han artiklen "Aesthetic Unity and The Role of the Brain", som behandler nøjagtig det samme forskningsspørgsmål som Martin Skov nævner som bærende

for neuroæstetikken. Og senere har han bevæget sig over i en gren af litteratursociologien som, inspireret af reader response teori, beskæftiger sig med virkelige læsere, der kan undersøges empirisk bl.a. vha. statistik.

Det andet miljø er engelsk og centreret omkring Peter Stockwell på University of Nottingham. Han udgav i 2002 *Cognitive Poetics. An Introduction*. Her præsenteres en række teorier om litteratur med tilknytning til kognitionsforskning + eksemplariske tekstanalyser. Det er særligt tekstverdensteoriene (Werth, Emmott) der fylder i bogen, og han er dermed gået videre i forhold til den oprindelige inspiration fra Lakoff, Johnson og Turner. I et foredrag i Middelfart i 2009 beskæftigede han sig særligt med forholdet mellem læserens følelsesmæssige reaktioner og fænomenet tekstverdenskift. Fænomenet er kognitivt i den forstand at kognitionspsykologien har påvist at selv nyfødte reagerer mest på kanter, pludselige skift o.l. M.a.o. følelsesfremkaldende overraskelseeffekter er på én gang et æstetisk, et psykologisk og formentlig også biologisk fænomen. Gavins og Steens bog bygger direkte på Stockwells og indeholder konkrete tekstanalyser uden yderligere teoretisk introduktion. Et af de seneste værker fra gruppen er det første systematiske forsøg på at bruge Langackers begreber fra kognitiv grammatik som litterære analysebegreber, Harrison m.fl. (2014). Bogen demonstrerer hvilke muligheder for nøjagtige, lingvistiske analyser dette begrebsapparat giver, anvendt dels på lyrik dels på epik.

Der findes udløbere af disse strømninger overalt i verden. Det er af særlig interesse for os at Thomas Illum Hansen i 2006 skrev ph.d.-afhandling om forholdet mellem kognitiv lingvistik og fænomenologisk litteraturteori. Det er en teorikombination der selvfølgelig også har haft interesse i Tyskland. Peter Tepes bog er et argument for at kognitionsforskning og hermeneutik kan forenes. Det svarer til amerikanernes forsøg på at forene kognitionsforskning og cultural studies, men med en drejning i retning af tysk filosofisk tradition, som er særligt vigtig for litteraturundervisningen i Danmark. Tepes indsats er organiseret omkring universitetet i Düsseldorf og et tværvideenskabeligt projekt med titlen *Schwerpunkt Mythos* (1987ff.) der også udgiver *Mythos Magazin*.

Feldman og Kalmars bog er nævnt fordi den er et eksempel på at beslægtede tankegange fandtes i andre miljøer i slutningen af 1990'erne. I dette tilfælde oven i købet centreret på et institut for pædagogik (OISE i Toronto). Og Leverage m.fl. og Jaén & Simon er eksempler på hvordan tankegangen har spredt sig siden blandt yngre forskere. Deres bøger består af konkrete tekstanalyser. Der vil formentlig blive skrevet mange af den slags bøger i de kommende år, efterhånden som interessen for kognitiv litteraturteori kolporteres på internationale konferencer og spredes gennem gæsteprofessorater, ph.d.-udvekslinger o.l.

Michael Burke er englænder, men professor i Utrecht, og med forbindelse til Miall-kredsen. Måske er det derfor han kan henvise til stort set alle de andre forskere inden for feltet, uanset hvor de kommer fra – hvilket i øvrigt er ualmindeligt. Hans fremstilling er en, efter min mening, suveræn opdatering af hvad man i 2011 vidste om kognitionsforskningens relevans for forståelsen af litteratur.

## STUDIER

**Forfatter, titel, år:** Fricke, H. & Müller, R. (u.å., efter 2009). *Cognitive Poetics Meets Hermeneutics. Some Considerations about the German Reception of Cognitive Poetics.* [www.mythos-magazin.de/erklärendehermeneutik/hf-rm\\_cognitivepoetics.pdf](http://www.mythos-magazin.de/erklärendehermeneutik/hf-rm_cognitivepoetics.pdf)

**Land:** Tyskland

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Teoretisk diskussion

**Metoder og data:** En sammenlignende analyse af Peter Stockwell: *Cognitive Poetics* (2002) og Peter Tepe: *Kognitive Hermeneutik* (2007).

**Teorier:** Kognitiv poetik. Biopoetik (evolutionær psykologi). Hermeneutik.

**Nøglefund:** Siden 2007 har kognitive teorier med års forsinkelse vundet frem i tysk litteraturvidenskab. Forskellen mellem dem og hermeneutik er tilsyneladende fundamental (scientisme vs. humanisme), men alligevel ikke så stor, fordi der uundgåeligt indgår fortolkning i kognitionsteoriene, og fordi følelser i Stockwells version også ses som kognition. Men den indeholder dog henvisninger til læserpsykologi og bliver dermed videnskabelig og anti-hermeneutisk. Tilsvarende indeholder Tepes hermeneutik også forklarende elementer, henvisninger til forfatterintention og -psykologi. En fælles fjende er post-strukturalistiske og ateoretiske reader-response fortolkninger, men hermeneutikere kritiserer kognitionsteorien (særligt Lakoffs teori om billedskemaer og begrebsmetaforer) for at være ahistorisk, psykologisk reduktiv og ude af stand til at vurdere litterær kvalitet. Påpeger uklarheder i opfattelsen af hvilken slags læserreaktioner der begrebsliggøres: spontane eller ekspertlæsninger. Konklusionen er at løsningen af disse problemer kræver en form for hermeneutisk metode, og den kognitive poetiks krav på at være videnskabelig skal derfor tages med et gran salt. Fricke og Müller skelner derfor mellem en humanistisk og en biologisk variant af kognitiv poetik. Selv om udgangspunktet siges at være Stockwells version af kognitiv poetik, drejer artiklen desuden mere og mere i retning af en kritik af den ældre kognitive semantik i Lakoff/Johnson/Turner versionen.

**Didaktisk realisering:** Beskæftiger sig ikke med didaktik men kun med tekstlæsning.

**Forfatter, år, titel:** Kidd, D.C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, Vol. 342, Issue 6156, pp. 377-380.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Fem studier gennemført på The New School of Sociology i New York.

**Metoder og data:** Eksperiment 1: sammenligning af effekter af litterær og faktiv læsning, 2 -5: sammenligning af effekter af litterær og populær og ingen læsning. De litterære værker var prisvindende eller kanoniske tekster. Eks. 1: 86 læsere skulle læse én tilfældig tekst ud af 6 mulige, tre litterære, tre populære. Derefter testedes false-belief for at måle kognitiv ToM + reading-the-mind-in-the eyes-test = affektiv ToM test, suppleret med forfattergenkendelsestest og andre tests der skulle klarlægge fx sociokulturel bias. Alle resultater blev behandlet statistisk. Noget tilsvarende gjaldt de andre eksperimenter. Tydeligt inspireret af Miall-skolens metoder.

**Teorier:** Litteraturteorier: litteratur defamiliariserer læsererfaringer (Miall & Kuiken), litteratur som udfordring af forventninger (Barthes), skelnen mellem readerly og writerly litteratur, polyfone tekster (Bakhtin), litteraturlæsning kræver inferens, presupposition, subjektivering, brug af mange synsvinkler (Bruner). Forfatternes egen teori: at kun "literary fiction" fremkalder disse læsestrategier, hviler på bestemte psykiske mekanismer og fremmer theory of mind. Populær fiktion benytter sig for meget af stereotyper til at kunne give denne ydelse.

**Nøglefund:** Hovedpåstanden er at læsere af lødig litteratur forbedrer deres evne for empati, mens læsere af populær litteratur, af fiktion og ikke-læsere ikke gør. Forfatterne kritiserer derfor tendenser i uddannelsessystemet i en række amerikanske stater til at skære ned på anvendelsen af litterære tekster. Medgiver at der er mange usikkerheder på alle niveauer i undersøgelsen fordi den bygger på en række valg der ikke er understøttet af tidligere forskningsresultater. Artiklen har vakt stor opsigt og er blevet kritiseret på en række punkter. Fx mht. hvordan ToM-begrebet forholder sig til andre psykiske faktorer, om læsning af populærlitteratur giver andre gevinster, om skellet



mellem litteratur og populærlitteratur overhovedet holder vand osv. Der er siden udført flere replikationsstudier som ikke på alle punkter bekræfter Kidd & Castanos fund (Dijkstra m.fl. 2015, Liu & Want 2015).

**Didaktisk realisering:** Det er ikke undervisningsresultater men kun læseresultater der er blevet testet, og deltagerne var i 30'erne. Forfatterne applicerer alligevel betydningen af fundene over på skolen, særligt hvad angår mængden og nytten af litteraturlæsning. Det direkte didaktiske perspektiv angår tekstvalget hvor der argumenteres for brugen af lødige, komplekse tekster i stedet for populære medieprodukter.

**Forfatter, år, titel:** Richardson, A. (2004). *Studies in Literature and Cognition: A Field Map*. I Richardson, A. & Spolsky, E. (red.). *The Work of Fiction: Cognition, Culture, and Complexity*, 1-30. Aldershot UK: Ashgate.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Forskningsreview

**Metoder og data:** Opstiller en typologi over kognitive litteraturteoretiske retninger.

**Teorier:** Ingen uddybning.

**Nøglefund:** Har bl.a. opfundet betegnelsen "cognitive aesthetics of reception".

**Didaktisk realisering:** Ingen uddybning.

## EMPIRISK LITTERATURTEORI OG LITTERATURDIDAKTIK

Miall, D.S. & Kuiken, D. (1998). *The Form of Reading: Empirical Studies of Literariness*. *Poetics* 25:327-341.

Burke, M., Fialho, O., & Zyngier, S. (2016). *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments*. Amsterdam: John Benjamins.

**Kommentar:** David Miall fra University of Alberta er hovedskikkelsen i denne bevægelse. Han har udgivet en lang række bøger og artikler, alene og sammen med andre. Hans indsats har det sammenfald med kognitionsforskernes at den er et forsøg på at indføre videnskabelige metoder fra psykologi og sociologi i litteraturforskningen. Han har talrige elever rundt om i verden, hvor hans metoder efterhånden breder sig.

Forskerne inden for dette felt er organiseret i The International Society for the Empirical Study of Literature (IGEL), der afholder jævnlige konferencer, den seneste i Chicago i juli 2016. I indbydelsen 2016 står der (IGEL interesserer sig for) "all areas of the empirical study of literature and media, including but not limited to, cognitive processing of literature, literature/media and culture, neuroscience and literature, literary reception, reading and emotion, historical study of literature, and corpus analysis of literature".

Som et eksempel på en institution der har udviklet et tilsvarende miljø kan nævnes det humanistiske fakultet i Utrecht hvor englænderen Michael Burke er forskningsleder. Forskerne her har bl.a. udgivet lærebogsmateriale om empiriske, det vil i høj grad sige psykologisk eksperimentelle og statistiske, metoder i litteraturvidenskab. Andre forskere fra dette miljø: Sonja Zyngier (Rio de Janeiro), Olivia Fialho (Utrecht), Frank Hakemulder (Utrecht). Disse forfattere

publicerer løbende omkring empirisk forskning og litteraturlæsning og -undervisning. Forbindelsen til kognitionsforskningen er pt. særligt optagetheden af empati.

Man vinder nogle indsigter ved at dreje litteraturforskningen i empirisk retning. I stedet for blot, som fx kognitions-kulturalisterne har en tendens til, udokumenteret eller på et noget generelt neurovidenskabeligt grundlag, at gå ud fra at litteraturlæsning fremmer ToM og måske endda empati, så undersøger empirikerne om det nu også kan dokumenteres psykologisk. Til gengæld bliver bevægelsens litteratursyn temmelig snævert. Alt drejer sig stort set om opstilling af mål, psykologiske laboratorieprægede eksperimenter og effektmålinger. Men da effektmålinger også står centralt i vores undersøgelse, er der utvivlsomt noget at lære hos hollænderne. Jeg vurderer desuden at den forskning der udvikles i disse miljøer vil kunne bidrage væsentligt til en nedbrydning af skellet mellem tekstanalyser og tekstfunktioner, deriblandt litteraturundervisning.

## STUDIER

**Forfatter, år, titel:** Bal, P.M. & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE 8(1) e 55341. journals.plos.org*

**Land:** Holland.

**Skoleniveau:** Universitetsniveau.

**Forskningsdesign:** To psykologiske studier i fiktionslæsnings langtidseffekt (en uge) med kontrolgrupper i henseende til dannelse af empati, hvoraf studie 2 er en replikation af studie 1. (Studien indeholder 61 henvisninger til litteratur om dels forholdet mellem empati og læsning, dels om eksperimentelle og statistiske metoder til belysning af fænomenet).

**Metoder og data:** Selvrapportering via spørgeskemaer af læseeffekter fra 66 hollandske studerende i 20'erne (Studie 1) + 97 nye studerende (Studie 2). Halvdelen læste de første sider af en novelle eller en roman, halvdelen et par avisartikler. Redskaber i analysen var skalaer udviklet af andre psykologer: 1) en skala til bedømmelse af affektiv transport, 2) en empatiskala anvendt umiddelbart før og efter læsningen + en uge senere, 3) en tekstforståelsesskala, 4) en statistisk analyse af om transport og empati er ét eller to fænomener (det er to adskilte fænomener) 5) en opmærksomhedsskala, 6) hierarkiske regressionsanalyser.

**Teorier:** Psykologisk "transportation theory", udformet i 1990'erne til at forstå hvorfor mennesker lader sig rive med af budskaber der er narrativt udformet. Transport har to kendetegn: empati med fortællingens personer og imagery, dvs. følelsen af selv at være til stede i fortællingens verden og se den for sig. Kombinationen fører til opslugthed og temporært eller varigt tab af forbindelse til den virkelige verden (the world of origin). Gerrig ("Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading" 1993) sammenlignede læsning af fortællinger med det at rejse ind i og opluges af fiktive verdener. Denne metafor bruges også i kognitiv lingvistik og poetik, hvor denne aktivitet vurderes højt. I psykologien vurderes den også som risikabel, som middel til overtalelse og manipulerende tab af realitetsfølelse (reklamer, politisk indoktrinering o.l.). Teorier om at fiktionslæsning muliggør afprøvning af virkelighedsforhold uden handlingsforpligtelser, og om at effekten af fiktion er længerevarende end af faktion. Vigtigste hypotese: Transport ind i en fiktiv verden kan skabe personlighedsforandring, fx udvikling af empati. Pga. den såkaldte "sleeper effect" sker en sådan ændring snarere over tid end øjeblikkeligt. Effekten af litterær læsning har en inkubationsperiode – et væsentligt argument for litteraturlæsning.

**Nøglefund:** Udvikling af empati over tid afhænger af graden af transport ind i den fiktive tekst, læsning af fiktive tekster har ikke denne effekt. Høj grad af transport er en forudsætning for udviklingen af varig empati. Alders- og kønsforskelle kunne konstateres (kvinder udvikler lettere empati end mænd). Kunne konstatere at en lav grad af

transport ofte medførte frustration ved læsning af fiktionstekster, altså fremkaldte irritation og andre negative følelser.

**Didaktisk realisering:** Peger bl.a. på et alment psykologisk fænomen som litteratur- og medieundervisningen måske mere eksplicit burde adressere: fiktionslæsning og andre former for affektiv transport ind i fiktive narrative verdener spiller en afgørende rolle for børn og unge i deres personlighedsudvikling – somme tider med fatale resultater (fx radikaliserings, som et skrækeksempel nævnes radiopropagandaens rolle i borgerkrigen i Rwanda). Bl.a. derfor skal børn trænes i at forholde sig både oplevende og analytisk til den slags fænomener. Studien viser også at en positiv effekt i henseende til udvikling af empati forudsætter en undervisning der præsterer en følelsesmæssig transport ind i teksten. I modsat fald risikerer man at udvikle negative reaktioner hos eleverne, måske som en slags forsvarsreaktion over for litteraturens følelsespåvirkning.

Det er et problem ved denne forskning at den har lagt sig fast på ét bestemt mål med litteraturundervisning, udvikling af empati. Masser af modernistisk litteratur lægger ikke op til direkte indlevelse. Dette er en del af prisen for empirisk forskning der arbejder med videnskabelige målemetoder. Man må definere hvad man måler. Andre aspekter får man ikke øje på. Når det er empati forskerne fokuserer på, skyldes det at de bygger på undersøgelser der viser positiv korrelation mellem udvikling af empati, kreativitet, arbejdspræstationer og social kooperativ adfærd. Heri ligger litteraturundervisningens nytteværdi.

**Forfatter, titel, år:** Fialho, O. (2007). Foregrounding and Refamiliarization: Understanding Readers' Responses to Literary Texts. *Language and Literature* 2007, 16(2): 105. [lal.sagepub.com/content/16/2/105](http://lal.sagepub.com/content/16/2/105). Set 7.8.2016 på [researchgate.net](http://researchgate.net)

**Land:** Brasilien, (Canada, Holland)

**Skoleniveau:** læsere på universitetsniveau.

**Forskningsdesign:** 15 litteraturstuderende + 15 naturvidenskabsstuderende + 6 evaluatore. To short stories blev vurderet af evaluatorerne mht. mængden af mulige foregroundings i historienes sekvenser og litterær kvalitet. De resulterende spørgeskemaer blev behandlet statistisk. En tekst blev valgt. Og brugt af de studerende.

**Metoder og data:** Kvalitativ undersøgelse: introspektion vha. pauseprotokol (hver gang en læser holder en pause, kommenterer vedkommende årsagen, kommentaren audiooptages, en slags read-aloud teknik. I analysen klassificeres kommentarerne i fire kategorier, fx intratekstuelle og ekstratekstuelle. Følelsesreaktioner (sproglige og ikke-sproglige) blev noteret af interviewerne. Pauser og følelsesytringer blev numerisk karakteriseret og opstillet i grafer for at afsløre evt. mønstre. Kvantitativ undersøgelse: optælling af reaktioner viste ingen statistisk signifikante forskelle på de to grupper.

**Teorier:** En undersøgelse af læseprocessen fra foregrounding (fokusering på overraskende tekstelementer), over defamiliarisering (overraskelseeffekten fører til fremmedgørelse) til refamiliarisering (den ny erfaring inkorporeres). Artiklen skriver sig ind i en række af empiriske studier af læserrespons. Udgangspunktet er en undren over en del læsers afstandtagen til litterær læsning. Det afgørende lader til at være dannelsen af positive følelser der får oplevelsen af teksten til at leve videre bagefter. Udgangspunktet er Miall & Kuiken (1994).

**Nøglefund:** Kun 2 af de 15 litteraturstuderende viste positive følelser under læsningen, og det er også de to som kommenterer mest på de formelle elementer. Der er en udvikling fra bekymring (anxiety) til glæde i deres læsning, mens de øvrige 13 nærmest er indifferente og finder teksten kedelig. Af de 15 ingeniørstuderende udviser to i starten bekymring men magter ikke at familiarisere, sådan at der udvikles læseglæde. De øvrige er indifferente, finder

historien vanskelig og ligegyldig, og afgiver meget korte protokoller. At fokusere på tekstens formelle elementer i en proces fra afkodning til refleksion er måske en effektiv fortolkningsstrategi. Den fremmer også dannelsen af nye perspektiver på verden og læseren selv. Det afgørende er en følelsesopbygning som tager tid. Opstiller en lingvistisk-psykologisk-æstetisk læsemodel: læsning – forståelse 1 – følelsesdannelse – foregrounding – defamiliarisering – følelser – refamiliarisering – refamiliariseringsstrategier – forståelse 2 – æstetiske perspektiver.

**Didaktisk realisering:** Beskæftiger sig med læsning, ikke undervisning, men det temmelig mistrøstige billede af læserrespons som vises, kommenteres således: "One of the reasons for such a picture might be explicated by Zingyer (2004), in a Brazilian context, who discusses how the teaching of literature has remained on the instructional level, on how to do things with texts using certain tools, without asking the students to question and position themselves in relation to what they experience". Her er vi dog langt væk fra de videnskabelige belæg og ude i uddannelsespolitiske visioner (måske drømmerier).

Jeg synes artiklens værdi ligger i at den demonstrerer at læseoplevelsen kan beskrives temmelig nøjagtigt når den bliver begrebsliggjort. Kan fungere som empirisk-teoretisk underbygning for Illum Hansens in review concept "langsamlæsning" og Langers envisionmentmodel. Forsøg på at ændre didaktikken kan ses i PathWay projektet, som netop opfatter kognition som det at eleverne reflekterer – uden i øvrigt at give afkald på analytiske "tools". Og i Walters tyske disputats, som imidlertid viser at det er vanskeligt at ændre elevens læseglæde ved, i dette tilfælde, at bruge en produktionsorienteret didaktik.

I øvrigt viser artiklen noget andet som ikke uddybes. De to der reagerer på historien med glæde, gør det bl.a. ved at smile og le. Som forfatterne selv bemærker, er latter ikke en psykologisk, men en social reaktion. Så de to har undervejs følt sig som en del af et (virtuelt?) fortolkningsfællesskab som finder det interessant at løse en teksts gåder gennem nøjagtige formelle (det litterære håndværk) iagttagelser.

**Forfatter, år, titel:** Hakemulder, F., Fialho, O. & Bal, P.M. (2016). Learning from Literature: Empirical Research on Readers in Schools and at Workplace. I Burke, M., Fialho, O., & Zyngier, S. (red.). *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments*. Amsterdam: John Benjamins.

**Land:** Holland

**Skoleniveau.** Ikke angivet

**Forskningsdesign:** Oversigtsartikel der sammenfatter og diskuterer eksisterende empirisk forskning om litteraturlæsere i skolen og på arbejdspladser.

**Metoder og data:** Tværdisciplinært litteraturstudie. Inddragelse af en række af de studier som også er nævnt i dette review.

**Teorier:** Tager udgangspunkt i Theory of mind-forskning, bl.a. Miall.

**Nøglefund:** Fra abstract: "Reading literary stories leads to higher scores on standardized tests for social skills (e.g. 'reading' other peoples' minds) than reading non-literary stories (Kidd & Castano, 2013). The available research, however, does not inform us about what causes these effects, relevant knowledge for a variety of social contexts, including literary education and social competence trainings (e.g. for managers).

**Didaktisk realisering:** Diskuterer hvordan og hvorvidt man kan gennemføre effektstudier af litterær læsning og bidrager dermed til metodeovervejelser.

**Forfatter, titel, år:** Janssen, T., Pieper, I., & van de Ven, P.H. (2012). Interpretation and Literary Competencies. Empirical Approaches to Key Concepts in Literary Education. Editorial. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 12, 1-3.

**Land:** Holland, Tyskland

**Skoleniveau.** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Redaktionel indledning til et nummer af L1. L1 var på det tidspunkt forbundet med to organisationer International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) og International Mother Tongue Education Network (IMEN) der begge havde til formål at gennemføre forskning i L1-modersmålsundervisning med henblik på at forbedre praksis. I begge fora er der desuden blevet publiceret bøger og gennemført en årlig samlet konference + konferencer i de enkelte SIG. IMEN og IAIMTE er i mellemtiden slået sammen til én organisation, International Association for Research in L1 Education (ARLE).

**Metoder og data:** Varierer i de enkelte artikler, men som temaoverskriften viser, er det spørgsmålet om hvilke empiriske metoder der kan anvendes til at dokumentere effekter af litteraturundervisning der er i fokus.

**Teorier:** Historiske overvejelser over hvilke konsekvenser udviklingen af læserresponsteorier og den kognitive vending har og bør have for vurderingen af hermeneutiske fremgangsmåder i litteraturundervisningen.

**Nøglefund:** Refererer resultater fra tidsskriftets artikler, hvilket giver et godt billede af forskningens *state of the art* 2012.

- 1) Theo Witte, Geert Rijlersdam & Dick Schram (NL). "An Empirically Grounded Theory of Literary Development. Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Literary Development in Upper Secondary Education": Teori om litterær udvikling i upper secondary undervisning, baseret på lærernes fagdidaktiske kunnen. Søger at udvikle et empirisk instrument til beskrivelse af kompetenceforskelle mellem elever og metoder til at kompensere for dem gennem undervisningens forløb. Bygger på ekspertinterview med lærerne.
- 2) Volker Frederking, Sofie Henschel, Christel Meier, T. Roick, P. Stanat & O. Dickhäuser (D). "Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy." Med teoretisk udgangspunkt i Ecos begreb "Intentio Operis" undersøges forskellen mellem functional reading literacy og litterature literacy. Det sidste fænomen undersøges hos 1300 tyske 9. klasses elever. Resultatet er "a reliable and valid measure for the two dimensions of semantic and idiolectal literacy" som muligvis kan bruges i kommende interventionsstudier.
- 3) Irene Pieper & Dorothee Wieser (D). "Understanding Metaphors in Poetic Texts. Towards a Determination of Interpretative Operations in Secondary School Students' Engagement With Imagery". Think-aloud undersøgelse af elevers fortolkning af billedsprog. Konstruerer "a coding system which allows for the characterization and distinctions of interpretative operations."
- 4) Brenton Doecke, Piet-Hein van de Ven (NL). "Literary Praxis: Engaging With Texts in Classroom Settings." Bygger på en ældre artikel om samtaler med lærere om undervisningspraksis. Van de Ven, P.-H. & Doecke, B. (red.) (2011). *Literary Praxis: A Conversational Inquiry Into the Teaching of Literature*. Rotterdam: Sense. Fortolkning ses som interaktion, altså en kvalitativ tilgang.
- 5) Kubik, S. "Studies in Literary Interpretation in the Classroom. A Bibliography."

**Didaktisk realisering:** Studierne lægger op til forskellige metoder til iagttagelse af litteraturundervisning der opfattes som kompleks. Indeholder ikke deciderede didaktiske modeller.

**Forfatter, år, titel:** : Koopman, E.M. & Hakemulder, F. (2015). Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection. A Theoretical-Empirical Framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79-111.

**Land:** Holland.

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** En reviewartikel i et temanummer om empirisk litteraturforskning.

**Metoder og data:** Undersøger en række artiklers udsagn om forholdet mellem læsning og empati.

**Teorier:** Ikke angivet

**Nøglefund:** Konkluderer at brug af litterære teknikker, såsom gaps og ambivalenser, muligvis fremmer læserens inferens og dermed ToM, men der er ingen evidens for at litteratur skulle være bedre til det end andre narrative og fiktive former. Mht. selvrefleksion tyder noget på at litteraturlæsning fremmer den. Men forskningen er svag. Der må skelnes systematisk mellem litteratur, narrativitet og fiktivitet. Foreslår derfor en multifaktorteori som er et konglomerat af to eksisterende teorier. Oatleys (1994,1999) teori om læserens rolletagning og Miall og Kuikens (1994, 1999) om defamiliarisering gennem tekstens brug af deviation. Den første forklarer empatisk respons, den anden refleksiv respons. Hertil føjer forfatterne begrebet "stillness", af nogle kaldet "æstetisk distance", som en modvægt til livets almindelige jag. Stillness er også langsomhed og er en kontemplativ tilstand som er en forudsætning for rolletagning og refleksion. Det er kun litteraturen der fremmer denne kontemplative tilstand.

**Didaktisk realisering:** Særlig begrebet "stillness" minder om Illum Hansens "langsomlæsning".

**Forfatter, år, titel:** Miall, D.S. & Kuiken, D. (2002). A Feeling for Fiction: Becoming What We Behold. *Poetics*, 30(4), 221-241.

**Land:** Canada

**Skoleniveau:** Ikke relevant.

**Forskningsdesign:** En teoretisk udvikling af begrebet "følelse" i forbindelse med litteraturlæsning. To studier i læserrespons på en novelle.

**Metoder og data:** En variant af read-aloud teknik. 30 læsere får til opgave at læse en novelle og markere de steder i den som slår dem som særligt markante. Derefter vender de tilbage til deres markeringer og kommenterer dem. Kommentarerne optages auditivt. I studie 2 deltog 30 personer der læste den samme tekst opdelt i 84 segmenter et efter et med løbende read-aloud kommentarer der derefter blev behandlet let statistisk. De kalder metoden "numerically aided phenomenological method" , og der er en nærmere beskrivelse af de fire optællinger og sorteringer den består af, på s. 230. Formålet er at isolere og karakterisere "self modifying feelings". Hvordan opstår de under læsningen. Denne metode kunne godt anvendes i vores projekts effektmålinger.

**Teorier:** Refererer en teori om fire slags følelser: 1) evaluative feelings, glæde over læsning som bevirker at man læser videre i teksten, er ikke specielt knyttet til litteratur, 2) narrative feelings, empati med forfatter, fortæller eller personer i teksten, heller ikke specielt knyttet til litteratur, 3) aesthetic feelings, følelser af fascination, interesse, spænding knyttet til formelle træk, men selv disse følelser er blot forudsætninger for 4) self modifying feelings, følelser der forandrer læseren selv, katharsis er et specialtilfælde.

**Nøglefund:** Læsning af litterære tekster svinger mellem scripted læsning og innovation. Æstetiske følelser hjælper til at overskride "scripted boundaries". Denne proces analyseres i detaljer. Præsterer en ny mere generel teori om hvad katharsis er. Den opstår når teksten fremkalder modsatrettede følelser (defamiliarisering) som man derefter skal refamiliarisere, ofte gennem metafordannelser.

**Didaktisk realisering:** Prøver at indkredse litterære følelsers karakter på en måde der kunne kaldes psykologiens svar på dannelsesbegrebet. Artiklen demonstrerer hvordan denne forskergruppe i efterhånden mange år har arbejdet med empirisk at undersøge hvad det vil sige at der indgår skemaer i den litterære læsning, og hvordan litteraturlæsning kan befordre dannelsen af nye skemaer. Hver ny artikel bringer noget nyt frem som kan bruges også i undervisning. Det er bemærkelsesværdigt at selv om der er en henvisning til Joseph le Doux, så er der ingen henvisninger til resultater fra neuroscience.

Artiklen er fantastisk imponerende, fordi den præsterer en nærlæsning af læserrespons som faktisk er lige så spændende som nærlæsning af selve den litterære tekst. Gør selv opmærksom på at det mest slående resultat er opdagelsen af hvor store forskelle der er mellem læseres tekstforståelser, samtidig med at de optræder ordnet på grund af tekstens begrænsende karakter. "This orderliness-within-diversity represents a particular challenge to empirical research. We are likely to misrepresent it, for example, if we remain content with post-processing measures of reading, or if we limit information about reading to questionnaires or rating scales" (det kan jeg kun være enig i efter mange ørkenvandring gennem statistiske beregninger af svar i de spørgeskemaer om læsning som den empiriske forskning bruger). Men man kan heller ikke kun bruge kvalitative metoder som der ikke kan generaliseres ud fra. Gør opmærksom på at deres metode undersøger *teksterfaringer*, ikke *tekstfortolkninger*. Det er uhyre vigtigt i en didaktisk forskningssammenhæng. Det svarer i øvrigt fuldstændig til de kognitive grammatiske *tekstanalyser* i Harrison m.fl (2014). Og at deres undersøgelse støtter sig på miniteorier inden for et større teoretisk framework. Det gælder 1) en teori om æstetisk følelses modificerende virkning, 2) en teori om affektive scripts, 3) en teori om metaforers funktion som klasse-inkluderende (dvs. metaforisk dannelse af nye klasser gennem mapping), 4) en udvidet teori om katharsis.

Her er en demonstration af hvordan skemateorierne kan bruges analytisk og dynamisk. Den didaktiske konsekvens kunne være: man benytter read-aloud fremgangsmåden med mellemrum i undervisningen og i forskellige varianter. Elevernes bidrag bliver derved interessante for dem selv og andre, parallelt med at man benytter kreativ og analytisk skrivning og produktion i andre medier. Eftersom der lægges vægt på overskridelse af script-grænser, bliver læreprocessen i sig selv tydelig. Det er m.a.o. en eminent metode til dannelse af metakognition, der sikkert også for nogle elever vil være forbundet med lyst (men ikke for alle naturligvis). (Jeg vil endnu engang i al ubeskedenhed henvise til Kaspersen & Felsager. Alle elevfremlæggelser af produktive omarbejdninger af matematisk og litterært stof blev efterfulgt af elevernes refleksioner over hvilke skemaer de selv havde anvendt eller sprængt i deres fremlæggelser. Desværre kendte vi ikke denne artikel som giver en systematisk fremstilling af respons på læserrespons).

## ØKOKRITIK OG ØKOKRITISK LITTERATURDIDAKTIK

### INDFØRENDE TEKSTER

Glotfelty, C. & Fromm, H. (red.) (1996). *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens: The University of Georgia Press.

Zapf, H. (2016). *Literature as Cultural Ecology: Sustainable Texts*. London: Bloomsbury.

Begrebet økologi stammer fra biologien. I starten af 1900-tallet blev begrebet indført i amerikansk antropologi af Julian Stewart. Batesons *Steps to an Ecology of Mind* (1972) fører begrebet ind i en filosofisk, systemisk sammenhæng. Blev senere kædet sammen med miljøbevægelsen og "de grønne" som et middel til kritik både af en mekanistisk naturopfattelse og af en konstruktivistisk, der blot ser naturen som en diskursiv konstruktion.

Økokritik bruges som betegnelse for begrebets anvendelse i litteraturforskningen. Begrebet er temmelig diffust. Det vigtigste fællestræk er at økokritikere vil fokusere på hvordan en tekst beskriver forholdet mellem den menneskelige og den ikke-menneskelige fysiske verden. Det vil i de fleste tilfælde sige naturen, men kan også være genstande og steder. Der er i nogle udgaver en tendens til at kombinere dette med den holdning at mennesket undertrykker eller ødelægger naturen, og at det er de forhold teksten explicit eller implicit udtrykker. Der er visse forbindelseslinjer tilbage til romantikkens civilisationskritik og væk fra oplysningstidens humanistiske og naturvidenskabeligt funderede menneskeopfattelse. I en anden udgave kan kritikken være rettet mod tidligere litteraturkritikere der har fortolket tekster antropomorforistisk, fx ved at se symboler på menneskelige tilstande overalt hvor der forekommer skildringer af dyr og planter osv.

Så vidt jeg kan se – men her går jeg ud over økokritikernes selvforståelse - er der derudover det perspektiv i bevægelsen at den ikke nødvendigvis kun forbinder sig med en miljøtankegang, men mere generelt beskæftiger sig med forholdet mellem det humane og det ikke-humane. I en vis forstand kan man også se brugen af neurovidenskab i litteratur- og litteraturdidaktisk forskning i det lys. Jo større rolle ubevidste processer tillægges, enten i teksterne selv eller i analysen af dem, jo mere fjerner vi os fra et humanistisk menneskesyn. Det er ikke uden grund at neuropsykologen Antonio Damasio har givet en bog titlen *Descartes' fejltagelse* (2001).

Med tanke på elevernes interesse for en genre som fantasy, tror jeg desuden at en del elever har problemstillingen det humane vs. ikke-humane mere inde på livet end lærerne har. De mytiske universer som findes overalt i bl.a. spil, Lego-universer, det fusionerede Pokémon-go univers osv., tematiserer også denne problemstilling. Der er stadig tale om kampen mellem det gode og det onde fra et humant synspunkt, men ikke-humane kræfter spiller en stor rolle – ligesom de gør i de traditionelle religioner. Her er der et tilknytningspunkt mellem litteratur- og mediedidaktik i et stort men også noget uklart perspektiv. I hvilken grad er litteratur – som man traditionelt forstår det – ideologisk knyttet til humanismen, mens elektroniske medier er knyttet til en større verden hvor det humane skal finde sin afmålte plads? En rundtur på nettet viser at der i disse år på mange universiteter opstår forskergrupper der kombinerer naturvidenskab og humaniora, fordi kognitionsforskning og neurovidenskab har åbnet en vej til indsigt i forholdet mellem det humane og det ikke-humane med et evolutionært perspektiv (Mint på Max Planck Institutet i Jena, Research Group in Mind, Science and Culture på Colombia College i Chicago osv. osv.)

Økokritik er oprindeligt et typisk amerikansk West Coast fænomen knyttet til miljøbevægelsen og en generel kritik af rationalistisk tænkning. Glotfelty er ansat på universitetet i Reno, Nevada. Forholdet til naturvidenskab (biologi) er derfor lidt paradoksalt. På den ene side støtter bevægelsen sig på biologiske indsigter på miljøområdet. På den anden har den et skeptisk forhold til analytisk tankegang vs. holisme. Herfra har fænomenet bredt sig. Anvendelsen af begrebet i tyske anglicist-kredse er af særlig interesse i dansk sammenhæng, fordi disse forskere har kombineret tankegangen med overvejelser over almindelse og didaktik. Den centrale skikkelse er Hubert Zapf som er professor i engelsk på universitetet i Augsburg. En anden er Ansgar Nünning i Giessen, der af og til besøger SDU (jeg er fx blevet vejledt af ham på et ph.d.-seminar her for en del år siden).

## STUDIER

**Forfatter, år, titel:** Easterlin, N. (2010). Cognitive Ecocriticism: Human Wayfinding, Sociality, and Literary Interpretation. I Zunshine, L. (red.). *Introduction to Cognitive Cultural Studies*, 257-274. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.



**Land:** USA

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** teoridiskussion

**Metoder og data:** Easterlin har enkelte korte indslag af tekstanalyse, men er for det meste antropologisk i sin tilgang. Bruger desuden en selvbiografisk metode. Artiklen begynder og slutter med hendes egne erfaringer med orkanen Katrinas hærgen i New Orleans, hvor hun er professor, og hvad den gjorde ved stedet og hendes forhold til det.

**Teorier:** Prøver at forene to i udgangspunktet modsatrettede teorier: økokritik som udspringer af et politisk og etisk engagement, og kognitionsteori der udspringer af ønsket om at forstå hvordan sindet fungerer. Foreningen bygger på det ræsonnement at enhver politisk og social holdning og handling uvægerligt må gennemgå en kognitiv processering. Hun henviser desuden til den amerikanske tradition for filosofisk pragmatisme: kognitiv processering har til formål at hjælpe os med at fungere i skiftende environments (det økologiske). Det er den evne vores evolutionære succes hviler på. Kognition er ikke abstrakt sandhedssøgen. Låner fra Stephen Kaplan begrebet "wayfinding abilities", en medfødt men samtidig foranderlig (dvs. både miljøafhængig og præget af tilfældigheder) evne til at træffe de formodet mest fordelagtige beslutninger mens man bevæger sig gennem evolutionen, historien, livet osv.

**Nøglefund:** Easterlin etablerer begrebet *wayfinding* som det centrale begreb til forståelse af litteraturens funktion. Wayfinding er en praktisk nødvendighed men samtidig forbundet med emotioner og følelser. Belønningen ved at finde vej er at finde ressourcer, at opnå fordele, men også at overvinde forhindringer. Komplexitet og mysterieløsning er værdier. Gode litterære tekster fremkalder følelser der er forbundet med netop den slags fænomener. Socialitet (dvs. at have *fundet* er godt sted at være sammen med andre) er en anden psykologisk konstant som repræsenteres i litteraturen. Natur/kultur dikotomien er hermed opløst. Easterlin tager wayfinding ganske bogstaveligt: litteratur handler i høj grad om rejser og at rejse er at opdage, og mennesket er et undersøgende væsen (NB discovery-metaforen). Analyserer derfor rejselitteratur som erfaringsdannelse, og eftersom hun også er feminist interesserer hun sig specielt for tekster der skildrer unge kvinders farefulde rejser. Behandler også modsætningsvis motivet indespærring. Og endelig motiverne stedstilknytning og hjemkomst og hvad de gør ved sindet.

**Didaktisk realisering:** har ingen didaktiske overvejelser, men hendes flittige brug af rejsemetaforen peger hen mod en didaktik der bygger på at også tekstlæsning er en opdagelsesrejse (discovery based learning). Her er der fuldkommen overensstemmelse med de tekstanalyser der er lavet med udgangspunkt i kognitive tekstverdensteorier og diskursverdensteorier (Stockwell 2002, Catherine Emmott 2002. Paul Werth 1999), og med de tekstanalyser der er lavet med udgangspunkt i Langackers kognitive grammatik (Stockwell m.fl. 2015). I overført forstand bruger Easterlin rejse-, indespærrings- og hjemkomstmotivets som billede på noget psykisk, a la dannelsesromanen, men i en moderniseret udgave. Man må formode at den slags motiver er interessante for unge i udkolingen og senere.

I Kaspersen & Felsager (in review) er der enkelte eksempler på hvordan eleverne i en 1.g bruger tekstverdensbegrebet og bevægelse i disse verdener i undervisningen. Også behandlingen af matematiske paradokser som mysterieløsning (dvs. paradoksforskydning vha. forskellige repræsentationsformer) er der eksempler på.

**Forfatter, år, titel:** Finke, P. (2007). Die evolutionäre Kulturökologie: Hintergründe, Prinzipien und Perspektive einer neuen Theorie der Kultur. *Anglia* 124(1), 175-217.

**Land:** Tyskland

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Filosofi.

**Metoder og data:** Ej.

**Teorier:** Finke er den mest fremtrædende tyske øko-filosof. Udgangspunktet er Batesons *Steps to an Ecology of Mind*, som er blevet videreudviklet i The Evolutionary Cultural Ecology Research Group i Augsburg

**Nøgelfund:** Kultur ses som "an ecosystematically organized product of overall evolutionary processes", kaldet kulturelle økosystemer. Beskæftiger sig med fænomener som kulturel energi, sprog og grænsedragninger. Hovedpåstanden er at litteratur kan rekonstrueres som fænomen inden for en sådan teori.

**Didaktisk realisering:** Bidrager til diskussionen om litteraturens funktion i en økologisk dannelse.

**Forfatter, år, titel:** Härning, A. (2012). *Elemente einer kulturökologischen Sprach- und Literaturdidaktik für den Englischunterricht*. Dissertation. Haerding.pdf (set 25.5.2016)

**Land:** Tyskland.

**Skoleniveau:** Alle. Studien indeholder didaktiske modeller for alle klassetrin.

**Forskningsdesign:** Teksten er en disputats skrevet under vejledning af bl.a. Hubert Zapf. Handler om forbedring af engelskundervisningen i Tyskland.

**Metoder og data:** Teorireferater, specielt af Zapf og Klafki. Tekstanalyse: Hawthorne *The Scarlet Letter*. Udviklingsforslag.

**Teorier:** En række teorier præsenteres: 1) En teori om engelsks betydning som lingua franca, 2) en teori om to bærende kompetencer i fremmedsprogsundervisningen: kommunikativ og interkulturel kompetence som faglegitimerende mål. 3) Økologisk kulturteori med den konsekvens at fokus forskydes fra sprog- til litteraturundervisning. 4) Åben systemteori: sproget er et åbent system der både er afhængig af strukturel lukning og kreativ åbenhed. Bruger her entropibegrebet som model. 5) Giver en historisk gennemgang af økokritikkens historie i tre stadier fra konkrete registrerende iagttagelser i teksters naturbeskrivelser, over forsøg på at trække nye tekster frem i kanon, til en mere abstrakt tankegang der ser litteratur som et i sig selv økologisk fænomen der bygger bro mellem et rationelt konstaterende sprog og et mere omverdenssensitivt, "litteratur som kulturel økologi" (Zapf). Litteratur er præget af ambivalensen mellem at arbejde med på civiliseringen (nedbrydning af fordomme, vaneforestillinger o.l.) og samtidig være civilisationskritisk. Det drejer sig om "Affinitäten zwischen ökologischen Prozessen und den spezifischen Strukturen und kulturellen Wirkungsweisen der literarischen Imagination" (citeret fra Zapf i Gymnich & Nünning 2005:5). 6) Wolfgang Halletts teori om læsning af fremmedsprogede tekster i tre "kultursfærer": egenkulturel diskurssfære, målkulturel og transkulturel. 7) Wolfgang Klafkis dannelsesteori.

**Nøgelfund:** Peger på faren for at anvendelse af litteratur i fremmedsprogsundervisningen kun vil blive brugt til at styrke kommunikationskompetencen. Men "Mittlerweile hat eine Trendwende in der Fachdidaktik zurück zum literarischen Text stattgefunden (s. 87), hvorefter han citerer Ansgar Nünning for at dette skyldes en opvurdering af litteraturens værdi pga. dens evne til at udvikle empati, perspektivbytte og fremmedforståelse. Litteraturens opvurdering er også en følge af receptionsteoriernes påpejning af læsningens aktive og kreative karakter.

**Didaktisk realisering:** Teksten har et eksplicit didaktisk sigte. Den citerer forskellige tyske styredokumenters krav om at skolen skal oplære eleverne til ansvarsfølelse over for miljø og omverden, og det skal litteraturundervisningen også bidrage til. Det kræver tværfaglighed mellem kultur- og naturvidenskab. Henviser til Zapfs triadiske litteraturmodel (se nedenfor) men tager afstand fra en direkte oversættelse af de universitære litteraturøkologiske begreber til skolebrug. Det teoretiske mål underordnes skolens krav, deriblandt dannelsesidealer. Peger først på "Perspektivenübernahme" og fremmedforståelse som grundpiller i en interkulturel undervisning, som litteratur i særlig grad kan bidrage til. Det kan ske gennem en nedbrydning af etnocentriske forestillinger (her er et tilknytningspunkt til en kognitiv litteraturredidaktik som kredser om identifikation af og spil med skemaer). Dette kan, pga. litteraturens egenart ske både kognitivt og affektivt.

Eftersom teksten handler om forholdet mellem tysk og engelsk peger forfatteren desuden på nødvendigheden af indsigt i fremmede kulturers tankegang (andre kulturelle skemaer) gennem en receptionsæstetisk fremmedforståelse (citater fra Nünning). Bruger Hallets teori om tre diskurssfærer som model for stadier i undervisningen. Kan formentlig direkte bruges på L1-tekster også, Hallets model ligner en didaktik der bygger på bevægelser ud og ind af teksten (jf. Langer, Illum Hansen). Diskuterer forholdet mellem teksten og læserens konstruktion af mening. I Zapfs model sætter teksten ret faste rammer for læserens konstruktioner. Foreslår at læseren må sætte sig ind i tekstens konstruktioner. Her er vi på vej over i en construction grammar à la Langackers, men uden at forfatteren bruger viden fra kognitiv grammatik. Han bruger i det hele taget ikke viden fra engelsk og amerikansk teori, hvilket jo er ret bemærkelsesværdigt i betragtning af at han er anglicist. Peger i stedet på narrativ kompetence som uundværlig for overlevering af kultur, dvs. dannelse.

Metodisk foreslår han at bruge kreative metoder i undervisningen (henvisning til Spinner), herunder kreativ skrivning, men også omsætning til andre medier, fx også spil. Her skifter afhandlingen karakter og bliver til en lærebog, idet der er en lang række eksempler på arbejdsopgaver, inspireret af forskellige andre tyske praktiske didaktikers bøger, fortrinsvis fra slutningen af 1990'erne. Der er altså tale om decideret didaktiske modeller, og det er sikkert også muligt at lave instruktionsvideoer om dem. Forbindelsen til det litteraturøkologiske teorigrundlag består i at Zapfs triadiske model lægger op til kreativitet som litteraturens helende karakter. Han fortsætter derefter med forslag til hvilke tekster man kunne bruge på forskellige klassetrin, og hvordan man kunne bruge dem. Perspektiverer konkluderende sin fremstilling vha. Klafki der sættes ind i en økokritisk sammenhæng. Fremstillingen er til dels meget praksisnær, og den indfører et dannelsesperspektiv som er fraværende i de amerikanske studier. Til gengæld bygger den desværre ikke på empirisk forskning.

**Forfatter, år, titel:** Zapf, H. (red.) (2008). *Kulturökologie und Literatur. Beiträge zu einem interdisziplinären Paradigma der Literaturwissenschaft*. Heidelberg: Winter.

**Land:** Tyskland.

**Skoleniveau:** Ikke relevant.

**Forskningsdesign:** Forskningsantologi med 19 internationale bidrag.

**Metoder og data:** Tekstanalyser, kulturhistoriske generaliseringer, teoridiskussioner.

**Teorier:** Kulturøkologi.

**Nøglefund:** Hubert Zapf har i særlig grad beskæftiget sig med litteraturens rolle i kulturelle økosystemer, hvilket han har skrevet flere bøger om. Litteratur har tre karakteristika (den triadiske litteraturmodel). Den er 1) en kulturkritisk metadiskurs, 2) en imaginativ moddiskurs, 3) en reintegrativ interdiskurs. Sagt på en anden måde: litteratur kan

diagnosticere samfundsmæssige ubalancer og sygdomme, præsentere alternativer, og bidrage til samfundets selvopretholdelse ved at gå på tværs af vanemæssige systemiske skel.

**Didaktisk realisering:** Ingen didaktisk refleksion, men giver det teoretiske grundlag for fx Härnings ovenfor beskrevne didaktiske overvejelser. Antologien er i nogle anmeldelser blevet kritiseret for at være for teoriløs og præget af ønsketænkning og dermed uegnet som grundlag for et helhedssyn på hvad litteratur er og gør.

## DIDAKTISKE TEORIER

### GENERELLE TYSKE INDFØRINGER I LITTERATURDIDAKTIK + ÉN AMERIKANSK

Abraham, U. & Kepser, M. (2005). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erik Schmidt Verlag.

Beach, R., Applemann, D., Hynds, S, Wilhelm, J. (2011). *Teaching Literature to Adolescents*. London, New York: Routledge.

Bogdal, K.-M. & Korte, H. (red.) (2006). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv.

Frederking, V., Huneke, H.-W., Krommer, A. & Meier, C. (red.) (2010). *Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Goer, C., & Köller, K. (red.) (2014). *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Paderborn: Fink.

Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2013). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Leubner, M., Saupe, A. & Richter, M. (2010). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.

Melchior, W. (2012). Einführung in die Literatur- und Mediendidaktik. Deutschdidaktik LMU München. [www.wmelchior.com/deutschdidaktik/es-rs/litdidaktik](http://www.wmelchior.com/deutschdidaktik/es-rs/litdidaktik) 11

Paefken, E.K. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart & Weimar: Metzler.

Pieper, I. & Wieser, D. (2012). Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Frankfurt: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).

Rupp, G., Boelmann, J. & Frickel, D. (red.) (2010). *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik*. Münster: Lit Verlag.

Spinner, K.H. (red.) (1999). *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel Verlag.

**Kommentarer:** Oversigter over uddannelsesvidenskabelige forskningsresultater findes også andre steder end i Tyskland, se fx den jævnligt opdaterede *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (3. udgave 2011) og Beach m.fl. 2010 med tilhørende supplerende hjemmeside, men underdisciplinen litteraturdidaktik er gennemsystematiseret i Tyskland. Listen rummer de mest citerede lærebøger til tyskstudiet på universiteter og læreruddannelser som bygger på forskningsresultater. Nogle af udgivelserne opdateres med mellemrum – både Abrahams og Paefkens bøger er fx kommet i flere oplag - og nye kommer til med mellemrum. Rupp m.fl. er en antologi af bearbejdede præsentationer på en conference for ph.d.-studerende i Bochum i 2010. Gerhard Rupp er en meriteret professor, de to øvrige redaktører er unge, og bogen viser hvilken produktivitet der er i miljøet.

W. Melchior (2012) tekst er blot et kompendium til hans studerende, men det indeholder en liste over tyskdidaktiske tidsskrifter. Opregner tolv tidsskrifter der bringer artikler om tyskdidaktik, men nævner også at der kun er tre der bringer forskningsbaserede artikler: *Der Deutschdidaktik*, *Didaktik Deutsch* og *ide* (østrigsk).

Symposion Deutschdidaktik (SDD) er en forening a la DaDi der udgiver *Didaktik Deutsch* og hvert andet år afholder en stor konference. Næste gang i september 2016 på Pädagogische Hochschule i Ludwigsburg, hvor der desuden findes et flittigt publicerende miljø med Ralph Olsen som ledende skikkelse. Sektion 3 på denne konference har titlen *Literarisches Verstehen – Ästhetische Prozesse* (se programmet for Symposion Deutschdidaktik i Ludwigsburg på [www.sdd.2016.de](http://www.sdd.2016.de)). På dette seminar vil der blive brugt to tekster, deriblandt Pieper & Wieser (2012). Irene Pieper er velkendt blandt danskdidaktikere på SDU.

## DISCOVERY-BASED INSTRUCTION. UNDERSØGENDE DIDAKTIK. READER RESPONSE. DIALOGISK LITTERATURDIDAKTIK. SOCIOKOGNITIV DIDAKTIK

### INDFØRENDE TEKSTER

Applebee, A.N. (1996). *Curriculum as Conversation. Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: The University of Chicago Press.

Arfwedsson, G.B. (2006). *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie nr. 11.

Foght, J. & Thurah, T. (red.) (2010). *Ny litteraturdidaktik*. København: Gyldendal.

Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Janssen, T. & Pieper, I. (2009). Empirical Studies on Verbal Interaction and Literary Understanding: An Annotated List of References. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 117-137.

Langer, J.A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. International Reading Association, Newark, DE. New York: Teachers College.

Malmgren, L.-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1995). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College. Columbia University.

Nystrand, M. (2008). *Class 4.0. User's Manual. A Windows Laptop-Computer System for the In-Class Analysis of Classroom Discourse*. Albany & Madison: The National Research Center on English Learning and Achievement. University at Albany & University of Wisconsin-Madison. [Class.wceruw.org](http://Class.wceruw.org) (set 29.5.2016).

Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den ny litteraturpædagogik*. København: Akademisk forlag.

Steffensen, B. (2012). Om at læse med hjernen eller hjertet. I Madsbjerg, S. & Lund, H.R. *Læselyst og læring*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.

**Kommentarer:** Amerikansk reader response (Fish, Bleich) og tysk receptionsæstetik (Iser, Jauss) er grundlaget for de læser- og elevorienterede didaktiske former som udviklede sig efter opdagelsen i 1970'erne af Louise Rosenblatts gamle *Literature as Exploration* (1938). Hendes vigtigste inspirationskilde var Dewey, og der er derfor en direkte forbindelse til discovery learning. Et af centrene for denne bevægelse var (er?) Centre on English Learning and Achievement (CELA), et føderalt videncenter med hjemsted på State University of New York at Albany (Judith Langer + Arthur Applebee) og University of Wisconsin-Madison (Martin Nystrand).

På dette center er der blevet udviklet en række forsknings- og undervisningsmetodikker som er blevet spredt gennem bøger, forskningsartikler, supervisionskurser, konferencer, tv-programmer osv. Centrets bibliotek rummer en lang række rapporter om disse forsknings-udviklings-projekter, som også kan findes på nettet. Til de mest kendte bøger hører Langers *Envisioning Literature*, Nystrand m.fl.s *Opening Dialogue* og Applebees *Curriculum as Conversation*. Langers bog indeholder en didaktisk model som er blevet skåret til og udbredt gennem et målrettet salgsarbejde. Den er også velkendt i Danmark. Nystrands typologi over monologiske og dialogiske spørgsmålsformer ligeledes. Langers teori er gengivet under omtalen af Langer (2000) nedenfor.

Deres inspirationskilder var foruden Dewey oprindeligt Piaget, senere Vygotsky og Bakhtin (monologisk vs. dialogisk undervisning). Selv kaldte de strømmingen for sociokognitiv, men den har også andre betegnelser, fx dialogisk undervisning. De har hele tiden haft et dobbelt fokus på litteratur og skrivning – hvorved deres didaktik nærmer sig produktionsorienteret litteraturredidaktik. Jeg opholdt mig på centret i forårssemestret 2002 og ved at de (i hvert fald indtil PISA 2000) følte sig inspireret af skandinavisk pædagogik. Det store National Writing Project (fx Writing Project of California) er inspireret af CELA-forskningen. En udløber er det meget langt løbende litteratur- og skivedidaktiske projekt The Pathway Project i Santa Ana i Californien, som omtales under kognitive didaktiske strategier.

Bevægelsen kom til Skandinavien i løbet af 1980'erne og 1990'erne, særligt på Lunds universitet og Malmö högskola (Thavenius, Malmgren). Gennem fagkritiske kontakter hen over Øresund etableret i 1970'erne kom bevægelsen til Danmark og fik senere stor indflydelse på læreruddannelsen i kraft af særligt Bo Steffensens, Vibeke Hetmars og Birte Sørensens bøger. Både Steffensen og Sørensen har forsøgt at kombinere denne strømning med ny viden fra kognitionsforskningen. Arfwedssons rapport er langt den mest omfattende undersøgelse af litteraturredidaktik i nordisk sammenhæng.

Jeg vil mene at undersøgelsesbaseret didaktik kan betragtes som en videreudvikling af denne form for didaktik – som har forvirrende mange navne. Retningen er opstået som en kritik af at traditionel undervisning blot er en slags opslagstavle. Den kritik der omvendt kan rettes mod en elevcentreret og dialogbaseret undervisning er at den kan ende i ufaglig hyggesnak der aldrig kommer ud over udveksling af de mest velformulerede elevers egne erfaringer (Penne 2012). Undervisning a la Facebook. Min påstand er derfor, som nævnt i konklusionen, at denne didaktik må videreudvikles ved at inddrage ny viden om specielt sociokognition.

## STUDIER

**Forfatter, titel, år:** Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J., Tenenbaum, H.R. (2011). Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 103(1), Feb 2011, 1-18.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** alle

**Forskningsdesign:** Med Tobias & Duffys (2009) kritik af discovery-based learning som udgangspunkt udarbejdedes 2 metaanalyser af 164 studier. 1) Uassisteret undersøgelseslæring vs. eksplicit instruktion, 2) Assisteret undersøgelseslæring vs. de to nævnte former.

**Metoder og data.** Statistiske analyser af random effects i 580 sammenligninger + analyser af 360 sammenligninger.

**Teorier.** Discovery-based instruction.

**Nøglefund:** Eksplicit undervisning havde større læringseffekt end uassisteret undersøgelseslæring. Assisteret undersøgelsesundervisning (feedback, udarbejdede eksempler, scaffolding, oplysende forklaringer) havde større effekt end de to andre former.

**Didaktisk realisering:** Følger direkte af analysen.

**Kommentar:** Dette er en almindidaktisk studie. Der er på nettet en overvældende mængde artikler der kritiserer uassisteret discovery- og enquiry-based undervisning og læring. Denne artikel indeholder evidens.

**Forfatter, titel, år:** Applebee, A.N., Langer, J-A., Nystrand, M., & Gamoran, A. ((2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, Fall 2003, Vol. 40, No. 3, pp. 685-730. [Sightseerx.ist.psu.edu](http://Sightseerx.ist.psu.edu) (set 29.5.2016)

**Land:** USA

**Skoleniveau:** 7., 8., 10. og 11. klasse

**Forskningsdesign:** Forskningsprojekt med sideløbende supervisionsprojekt udført af 5 forskningsassistenter, 2 supervisere, 4 forskere. Entreprise vundet af det nationale forskningscenter Center on English Learning and Achievement (CELA) på grundlag af en 80 sider lang mangefacetteret projektbeskrivelse. Fokuspunkter: 1) sammenhængen mellem variable der er tegn på dialogisk undervisning med henblik på elevernes envisionment building (Langer 1995), faglig diskussion og opnåelse af høje akademiske standarder i litteraturundervisningen, 2) forholdet mellem disse variabler og elevernes præstationer i slutningen af et skoleår (med kontrol af præstationer i starten af skoleåret og andre baggrundsvariabler), 3) interaktioner mellem disse variabler, grade level, (bl.a. influeret af at halvdelen af skolerne brugte tracking/niveaudeling i 3 niveauer), skolekontekst, præstationsniveau og race/ethnicitet.

**Metoder og data:** Klasserumsobservationer på oprindeligt 20 skoler fordelt på 5 stater, oprindeligt med 4 klasser på hver skole. Skolerne fordelt på by-, forstads-, og land-skoler. Observationerne blev foretaget af forskningsassistenter med støtte i programmet Class 3.0., udviklet af Nystrand, og koncentreret om klassifikation af lærernes spørgeteknik (programmet er siden blevet videreudviklet og kan findes på internettet, se ovenfor. Det indeholder hovedsageligt operationaliseringer af dialogbegrebet og er bygget op som en manual til observation og analyse). Sluttelig 974 elever i 64 klasser. 4 lektioner blev observeret i hver klasse, to om efteråret, to om foråret (der blev ikke foretaget videooptagelser, kun lydoptagelser mens forskningsassistenten løbende plottede sine observationer ind på sin computer på Class 3 observationskemaet. På instituttet: kollegial kontrol af plotningerne under afspilning af lydoptagelserne. Et par spørgeskemaundersøgelser med deltagelse af henholdsvis lærere og elever til fastlæggelse af baggrundsvariabler. Ugelange besøg på skolerne med bedømmelse af elevernes præstationer. Det som blev målt var: 1) baggrundsvariable som SES, køn, etnicitet, karakterer i alle fag o.l. 2) Tegn på dialog defineret ud fra Nystrands spørgsmålstypologi, 3) tegn på envisionment ud fra Langers typologi over envisionment-undervisningens fire stadier

(1995), 4) evidens for udvidet faglig diskussion (fx brug af faglige begreber og henvisninger til tidligere lektioner), 5) evidens for høje akademiske krav (elevernes løsning af skriftlige opgaver, deres lektielæsning, deres revisioner af skriftlige arbejder), Indsamling af andet materiale såsom tekster, arbejdsopgaver o.l. 6) Evaluering af elevernes læring vha. tre små skriveopgaver fordelt på året. Til evalueringen blev udarbejdet en rettenøgle der satte tal på følgende: abstraktionsniveau og graden af omhu i tekstbearbejdningen. Essayene blev desuden bedømt af to udenforstående censorer + en opmand. Data blev behandlet statistisk og sammenlignet med kendte data fra lignende målinger af amerikanske klasser generelt. En dansk udgave af lignende målinger i tre gymnasieklasser kan findes i Kaspersen (2005).

**Teorier:** Sociokognitiv teori om dialogisk undervisning udviklet på CELA, inspireret af bl.a. Dewey, Bruner, Vygotsky og Bakhtin. Literacy teori, insp. af Gee.

**Nøgelfund:** Sætter %-tal på de målte størrelser, fx graden af åben dialog, forskellige spørgsmålstyper osv. Finder en sammenhæng mellem mængden af åbne spørgsmål, fri dialog og tracking. Elever i lav-niveau-klasser får mere lukkede spørgsmål og diskuterer mindre. Sammenhængen mellem en lang række andre faktorer belyses, og det beklages at metoden ikke giver gode muligheder for at komme ind på lektionernes faktiske indhold. Målet er at undersøge evt. korrelationer mellem dialogisk undervisning (i mine øjne stort set = undersøgelsesorienteret didaktik) og læringseffekt. Hvor meget har elever lært i løbet af et skoleår, sammenlignet med den type undervisning de har fået? Den temmelig forsigtige konklusion lyder således:

”Overall, the results suggest that students whose classroom literacy experiences emphasize discussion-based approaches in the context of high academic demands internalize the knowledge and skills necessary to engage in challenging literary tasks of their own”.

**Didaktisk realisering:** Forbundet med supervision af nogle af lærerne i dialogisk undervisning, struktureret omkring spørgeteknikken, som den er beskrevet i Class 4.0. Konceptet bygger på årelang forskning i dialogisme. De undersøgte klasser blev ikke inddraget i deciderede interventioner. Et antal lærere i andre klasser på andre skoler fik derimod en sideløbende supervision som skulle gøre dem bedre til at undervise dialogisk. Jeg deltog selv som supervisor i flere 8. klasser og opdagede at hele pointen med dette kognitive niveauløft går ud på at give eleverne tid og rum til refleksion. Derimod er der ikke tale om at de fx skulle lære at bruge bestemte analysebegreber, tilegne sig viden om meningsdannelse o.l.

**Forfatter, år, titel:** Aukerman, M., Brown, R., Mokhtari, K., Valencia, S., Palincsar, A. (2015). *Literacy Research: Theory, Method and Practice, Vol. 64*, 73-91.

**Land:** USA

**Skoleniveau.** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** En rundbordsdiskussion mellem fire erfarne literacyforskere og med berømteden Annemarie Palincsar som moderator (opfinderen af reciprocal learning). Diskussionen er omformet til fire essays der berører de vigtigste spørgsmål inden for literacyforskningen.

**Metoder og data**

**Teorier.** Ikke angivet.

**Nøgelfund:** Giver et nyttigt historisk overblik over literacyforskningen og præsenterer forskellige synspunkter på emner som forhåndsviden vs. læsestrategier og kognitiv vs. interaktionel didaktik.



**Didaktisk realisering.** Ikke litteraturredidaktisk. Måske fagdidaktisk, hvis man regner læsedidaktik for fagdidaktik, men kredser mest om almindelige didaktiske spørgsmål. At jeg alligevel nævner den, skyldes min usikkerhed mht. hvordan man skal betragte begrebet literacy. Også bidragsyderne har forskellige opfattelser af om man kan lære literacy løsrevet fra faglig viden.

**Forfatter, år, titel:** Aukerman, M. (2012). Why Do You Say Yes to Pedro, But No to Me? Toward a Critical Literacy of Dialogical Engagement. 42-48. *Theory into Practice, Vol. 51(1)*, s.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** Ikke angivet.

**Forskningsdesign:** Ikke angivet.

**Metoder og data:** Ikke angivet.

**Teorier:** Ikke angivet.

**Nøglefund:** Ikke angivet.

**Didaktisk realisering.** Forfatteren forsker og underviser på læreruddannelsen på Stanford, men det er ikke en forskningsartikel. Jeg nævner den fordi dette tidsskrift beskæftiger sig med hvordan resultater fra pædagogisk forskning kan omsættes til praksis. Hele dette nummer er således viet til The Future of Critical Literacies in US Schools. Aukerman har siden skrevet andre artikler om emnet, og det viser at der stadig er interesse for dialogisk didaktik som en modgift mod recitation, dvs. svar på enkle præfabrikerede testspørgsmål o.l. på trods af den voldsomme testbølge i de senere år. Den dialogiske didaktik fik vind i sejlene i forbindelse med kritikken af "lifeless" undervisning baseret på behavioristisk læringsteori. Men den oplevede selv et tilbageslag i forbindelse med kompetence- og evidensbølgen. Den nugældende tendens til tillid til måling af læringseffekter betyder i et vist omfang en tilbagevenden til behavioristiske positioner.

**Forfatter, år, titel.** Eva-Wood, A.L. (2010/2004). How Think-And-Feel-Aloud Instruction Affects Poetry Instruction. *Discourse Processes, Volume 38, Issue. 2. 2004. Tandfonline.com*

**Land:** USA

**Skoleniveau:** 11. klasse

**Forskningsdesign:** Intervention med kontrolgruppe

**Metoder og data:** 40 studerende i 11.klasse, delt i en eksperiment- og en kontrolgruppe. 4 uger. Begge grupper blev instrueret af en dygtig lærer og af forskeren. Eksperimentklassen blev undervist i at fokusere på følelsesreaktioner til teksten. Først målt på engelsk karakter, lyttescor, læsescore og skrivescore vha. statslige prøver. Begge grupper blev undervist i konventionelle analysebegreber, testning af samme, deling af udvalgte poetiske passager der appellerede til dem, fri responskrivning, tegninger, quizzer, projekt om kendt musikers sangtekster. I kontrolgruppen blev der lagt vægt på analyse og arbejde med ordforråd, I interventionsgruppen blev der lagt vægt på spontan response og senere bearbejdning af denne, først demonstreret af lærerne, derefter i par. Derefter blev der arbejdet med responsen i klassen med ret udstrakt lærerstøtte. Eleverne gennemgik tre afsluttende målinger: et essay om et digt, en kort-svar opgave i samme digt, et spørgeskema om deres hldninger til digte. Tidsforbrug i alt 1 time. Essay: Før- og

efterskrivning: analyse af digt, bedømt af tre ikke-involverede forskere vha. en 4-trins skala der belønnede generalisering, integrering, mange iagttagelser i metaforik o.l. Kortsvarsprøven bedømt vha. en 3-trins skala. Spørgeskema før og efter, taget fra Miall & Kuiken (1995). Efterfølgende statistisk analyse. Audiooptagelser af udvalgte gruppe- og klasseaktiviteter. Analysen byggede på en kodning af tre faktorer: 1) hvor mange deltog, 2) Hvor mange spørgsmål og af hvilken art stillede eleverne, 3) Eksempler på identifikation mellem elev og person i teksten. Fremgangsmåden angiveligt inspireret af Nystrands spørgsmålstypologi (selv om jeg ikke synes inspirationen er så tydelig).

**Teorier:** Barthes' teori om readerly (ligefremme) og writerly (komplekse) tekster. Begyndere læser readerly, eksperter writerly, hvorved der opstår en defamiliariseringsproces (Miall & Kuiken 1994). Kintsch (1998) teori om følelsers betydning i læseprocessen. En didaktisk teori om "cognitive apprenticeship" der skal bygge undervisning på synliggørelse af writerly processer, i Eva-Woods' udgave kaldet "think-and-feel-aloud".

**Nøgelfund:** Assuming readers' emotional responses can inform literary analysis, this study of poetry readers featured an instructional intervention that involved modelling both cognitive and affective reading processes through a think-and-feel-aloud pedagogy. Eleventh grade students in two conditions participated in a four-week unit on reading poetry. Control group instruction focused on textual analysis and vocabulary building, whereas experimental group instruction focused on readers' personal responses which were mapped back to textual elements. Experimental group students reported more favorable orientations to poetry and wrote longer responses to poems than control group students. Analysis of classroom discourse revealed that the experimental group participated in discussions more frequently and asked more sophisticated text-based questions while identifying with the poem's speakers.

**Didaktisk realisering:** Think-and-feel-aloud. Forfatteren har op gennem årene publiceret flere artikler i forskellige tidsskrifter om denne didaktiske metode. Den ser effektiv ud og er lige til gentage. Den kræver fx ikke de store ressourcer. Miall og Kuiken har også brugt den til forskningsformål.

**Forfatter, titel, år.** Levine, S. (2014). Making Interpretation Visible with an Affect-based Strategy. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 283-303.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** 12. klasse

**Forskningsdesign:** 4 ugers designprojekt med kontrolklasse, "quasi-experimental study", i et fattigt område med dårligt præsterende elever. Formål: at lære novicer at læse tekster som eksperter, dvs. på et højere kognitivt niveau end referat (figurativt og tematisk).

**Metoder og data:** Eleverne skrev tekstfortolkninger før og efter undervisningen, der blev ført en think-aloud-protokol af en tekst før og efter undervisningen. I undervisningen blev eleverne i projektklassen instrueret i 1) at udpege særligt følelsesladede steder i en tekst, 2) tilskrive dem valens (positive/negative værdier), 3) Kommentere citaterne.

**Teorier:** Teorier om affektiv respons i dagligt liv, alle kender altså fænomenet. Teorier om at den samme fremgangsmåde bruges under læsning af litteratur. En teori om at elever kun kan lære at forstå litterære tekster hvis de lærer et begrebsapparat, "explicit teaching of cognitive processes".

**Nøgelfund:** Citat fra abstract: Examines the hypothesis that novice readers can be supported in constructing literary interpretations by drawing on and applying everyday interpretive practices to their readings. Uses a quasi-experimental design to investigate a four-week instructional intervention in a 12th grade classroom focused on the use of an affect-driven interpretive heuristic. Finds that students in the intervention group made gains in interpretive

responses while students in a comparison group did not. Suggests that explicit instruction on affect-driven heuristics can support readers in interpretive readings of literary texts.

**Didaktisk realisering:** Det er svært at slutte noget fra denne studie. Mange elever i de to klasser ønskede ikke at deltage, og samplet er meget lille. Det virker lidt komisk at en kvantitativ, statistisk analyse skal anvendes i den situation. Men det ser da ud til at en didaktik der bygger på dagligdags erfaringer, og som giver eleverne en eller anden lærerstøtte har en vis effekt. Overlader mere af initiativet til eleverne idet de selv vælger de tekststeder der skal slås ned på. En fremgangsmåde som særligt afviger markant fra de sædvanlige amerikanske præfabrikerede arbejdsspørgsmål som ofte er af lukket karakter.

**Forfatter, år, titel:** Kaspersen, P. (2005). *Tekstens transformationer. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Odense: Syddansk Universitet.

**Land:** DK

**Skoleniveau:** stx og hf

**Forskningsdesign:** Sammenlignende casestudie

**Metoder og data:** Semidesignede klasserumsobservationer i tre klasser med brug af de samme danske tekster fra 1990'erne. Transskriberede videooptagelser. Elev- og lærerinterview. Elevernes før- og efterskrivninger. Undervisningsartefakter som planer, arbejdsopgaver, tavlenotater. Undersøgelse af pensumopgivelser fra Vestsjællands amts gymnasier 1999. Danske poetikker fra 1990'erne. Analysemetoderne er en kombination af CELAs spørgsmålstypologi og systemteoretisk inspireret meningsanalyse.

**Teorier:** Den overordnede teori er Luhmanns systemteori der muliggør en sammenligning af brugen af litteratur i forskellige systemer: det litterære (forfatterens poetikker), det videnskabelige (litteraturteori), medierne (anmeldelser) og skolen. Herunder forskellen mellem psykiske (den enkelte elev) og kommunikative (klasserumssamtalen) systemer. Også Luhmanns teori om mening bruges. CELAs sociokognitive teorier er brugt som grundlag for analysen af klasserumsinteraktion.

**Nøglefund:** Det dokumenteres hvilken rolle systemforskelle spiller for forståelsen af den litterære tekst. Det gælder forholdet mellem litteraturbrug i skolen henholdsvis dens omverden, og det gælder forholdet mellem elevernes (kommunikerede) tanker, gruppesamtaler og klassesamtaler. Specielt overgangene mellem de forskellige operationsformer er afgørende for hvilken retning fortolkningen bevæger sig i. De litterære tekster kan betragtes som en slags æstetiske og meningsmæssige reservoirer, hvis potentiale realiseres forskelligt i de forskellige systemer, som derefter producerer nye tekster (kommunikerede tanker og samtaler). Litteraturundervisning fremstår derved som en forholdsvis fri meningsforhandling, begrænset af forskellige konventioner (tekstregler, didaktiske strategier og elevinteresser).

**Didaktisk realisering:** De observerede lærere har en fælles faglig baggrund der hviler på en kombination af hermeneutik og moderat strukturalisme. Man kan iagttage lærernes forskellige didaktiske strategier mht. den grad af frihed de tillader eleverne, og hvilken indflydelse det har på tekstfortolkningen. Det viser sig i de tre læreres meget forskellige brug af spørgeteknik og tavlebrug. Der kan derimod ikke drages nogen konklusioner mht. om stram eller løs styring giver mest læring, dertil er det empiriske materiale for vanskeligt at generalisere, og læringsbegrebet for uklart. Hvad vil det sige at lære at fortolke, og hvorfor skal man lære det i skolen? Afhandlingen giver et billede af den uhyre kompleksitet som præger litteraturundervisningen, og som kan beskrives vha. antropologiske

iagttagelsesmetoder og forstås vha. en systemisk kompleksitetsteori. Lægger op til overvejelser over hvorfor og hvordan man skal bruge et skolefremmed tekstmateriale som litteratur som undervisningsmateriale.

**Forfatter, år, titel:** Langer, J.A. (2000). *Literary Understanding and Literature Instruction. Research Report Series 2.11.* Albany: National Research Center on English Learning and Achievement (CELA). State University of New York at Albany (SUNY Albany).

**Land:** USA

**Skoleniveau:** middle school og high school, halvt af hver og halvt by- og forstadsskoler.

**Forskningsdesign:** Sammenlignende case studie med observation, to års samarbejde med lærere. 14 cases med hver en under-case bestående af to elever.

**Metoder og data:** 14 lærere, 5 forskningsassistenter + Langer "worked collaboratively to find ways in which students could be helped to engage in critical thinking about literature" (s. 13). To elever fra hver klasse fik status som case study elever. To slags observationer: 1) deltagerobservationer af hele timer, observationsprotoller, enkelte audio- og videooptagelser, elevprodukter o.l. 2) case study observation med audiooptagne samtaler med de udvalgte elever, indsamling af deres arbejder. Lærere og forskningsassistenter planlagde sammen ca. 5 undervisningsforløb i hver klasse. Jævnlig møder, observationer, interview med case-elever, læreres lejlighedsvis reflektionsrapporter.

Løbende analyser for at finde undervisningsmønstre. Slutanalyse: udvælgelse af alle de positive mønstre. 62 hele lektioner + 56 sekvenser af lektioner. Søgen efter 1) instruktionsmønstre, 2) elev stances, 3) conversational turns (scaffoldingeksempler), 4) indholdsanalyser.

**Teorier:** Sociokognitive teorier: Oprindeligt Piaget og konstruktivisme (barnet som forsker). Vygotsky og neo-vygotskyanerne. Bruner. Dewey. Litteraturdidaktik der bygger på transaktion, dvs. Langer er kritisk over for både new criticism nærlæsning og reader response (Bleich. Fish). Teorier om ligheder og forskelle mellem litterær og videnskabelig og hverdags- tænkning (Bruner. Putnam).

Langers egen teori om litterær læsning som envisionment building (mest detaljeret beskrevet i Langer 1995). Definitionen ligger meget tæt på en definition af undersøgende læsning (didaktik): "Envisionment refers to the understanding a reader has about a text at a particular point in time: what the reader understands, the questions that develop, and the hunches that arise about how the piece might unfold" (s. 7). Demonstrerer også proces-produkt dualitet: der opstår fortolkninger (produkter) men de er allerede under ændring når de opstår (processer). Herudfra springer hendes teori om læsningens fire "stances", dvs. de positioner læseren indtager over for tekster på forskellige tidspunkter i processen: 1) Being out and stepping into an envisionment. 2) Being in and moving through an envisionment, 3) Stepping back and rethinking what one knows, 4) Stepping out and objectifying the envisionment. Heraf hendes teori om de særlige kendetegn ved litterær læsning i modsætning til informativ læsning: 1) Exploring a horizon of possibilities (hun nævner her Iser, men i øvrigt ikke den tyske hermeneutik), 2) Maintaining a point of reference.

**Nøglefund:** 1) Diskussion fremmer envisionment building, dvs. dele initiale iagttagelser, udvikling af fortolkninger, indholdsdiskussion på grundlag af eleviagttagelser, bevægelse gennem stancerne, gruppearbejder. 2) Envisionment building støttes af skrivning, 3) Støtte til udforskningen af muligheder, 3) Lærerne bygger scaffolds til at diskutere og til at tænke (en typologi med 8 underpunkter).

**Didaktisk realisering:** Artiklen er gammeldags i den forstand at den ikke indeholder nogen kvantitativ bearbejdning. Det vurderes ud fra teoretiske kriterier hvad der gør en undervisning vellykket. I modsætning til nyere

individualistiske/psykologiske kriterier (vellykket undervisning fremmer ToM og empati og effektiv kognition) er succeskriterierne her mere kommunikative. Der indgår kritisk tænkning, men det er scaffoldingen og delingen og det kollektive envisionment der står i centrum.

Det bevirker at artiklen næsten får karakter af en manual til det didaktiske hvordan-aspekt. Den er lige til at omforme til praktisk undervisning – hvilket Langer og CELA da også har gjort. Der eksisterer allerede flyers og instruktionsfilm om hvordan lærerne skal gøre hvis de vil fremme envisionment building. Allerede da jeg opholdt mig på CELA i 2002 var centrets kursuspakker til skoler dog i skarp konkurrence med andre mere testbaserede kursuspakker fra andre udbydere fordi skolerne var under pres fra forældre der mest var interesseret i at deres børn fik gode testresultater, mindre i om de lærte at danne selvstændige envisionments. Jeg tror man må se det nationale skriveprojekt, Pathway-projektet og think-aloud didaktikken som udløbere af CELA, der forsøger at tilpasse sig konkurrencesituationen og kompetencediskursen.

**Forfatter, år, titel:** Langer, J.A. & Applebee, A.N. (2016). English Research from 1984 to 2015: A Then, Newer, and New Look Through the Eyes of Our RTE Editorship. [www.ntce.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/RTE/0503-feb2016/RTE0503Forum.pdf](http://www.ntce.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/RTE/0503-feb2016/RTE0503Forum.pdf) (set 24.5.2016).

**Land:** USA.

**Skoleniveau:** alle

**Forskningsdesign:** En forskningshistorisk undersøgelse baseret på artikler i tidsskriftet *Research in the Teaching of English*, som Langer og Applebee i en periode var redaktører af.

**Metoder og data:** Foretager tre nedslag (then, newer, new), syntetiserer den redaktionelle linje på de tre tidspunkter og forsøger herudfra at fortælle historien om en disciplins udvikling.

**Teorier:** Ikke angivet.

**Nøglefund:** Koncentrerer sig om fire problemfelter som de identificerede da de tiltrådte som redaktører i 1984: 1) metodesnæverhed, 2) adskillelse af proces og produkt, 3) inadækvat begrebsliggørelse af læreren-som-forsker, 4) behovet for didaktisk forskning (instructional research). Ad 1. Der skete nogle fremskridt i slutningen af 1980'erne fordi krigen mellem en dominerende kvantitativ forskning affødt af behaviorismen og en begyndende kvalitativ forskning affødt af borgerretsbevægelsen (!) blev afløst af en kombination. Denne gevinst blev sat overstyr igen efter 2000, men i 2015 kan man se interdisciplinære studier af denne kvalitet igen. Ad 2. Efter 1980'erne skete der en forbedring i synet på at både proces og produkt er vigtigt. Også denne gevinst er sat overstyr igen pga. den voldsomme bølge af evalueringsforskning som er sat ind efter 2000. Ad 3. Der er sket en professionalisering af lærerne sådan at de i højere grad tager hensyn til forskningsresultater eller selv deltager i forskningsprojekter. Fremhæver Susan Goldmans Project Readi. Ad 4. Fremhæver C.B. Olsons forskning i The University of California-Irvine Writing Project i et samarbejde mellem lærere og forskere, som førte til flere bevillinger til afløseren The Pathway Project. Et femte aspekt omtales, men meget kort.

**Didaktisk realisering:** Ingen kommentarer.

**Forfatter, titel, år:** Tengberg, M., Olin-Scheller, C., & Lindholm, A. (2015). Improving Students' Narrative Comprehension Through A Multiple Strategy Approach. Effects of Dialogic Strategy Instruction in Secondary School. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 15, 1-25.

**Land:** Sverige

**Skoleniveau:** 7. klasse

**Forskningsdesign:** Interventionsstudie vha. en multipel strategi kaldet Dialogic Strategy Instruction (DSI) med det formål at styrke elevernes narrative kompetence i henseende til at kunne inferere og fortolke personer og begivenheder. Desuden at måle om undervisningen har forskellig effekt på elever i forhold til deres standpunkt. DSI kombinerer strategisk undervisning med dialogisk undervisning (klasserumsdiskussioner og responskrivning). 10 interventionsklasser, 12 kontrolklasser. 13 uger. 21 lærere, 7 sammenlignelige skoler, træning af lærerne i 6x3 timer. Intervention gennemført i 2 lektioner om ugen. Kontrolgrupper blev kontaktet ved præ- og post-test. Strategierne blev afprøvet en efter en i ni short stories. Kontrollerende observationer. Samme 5-punkts fremgangsmåde blev brugt ved implementeringen af hver strategi: 1) introduktion, hvorfor og hvordan, 2) introduktion af lærers modellæsning under højtlesning, 3) lærer og elever bruger strategien sammen i klassen, 4) eleverne bruger strategien individuelt, i par, i grupper, elever og lærer diskuterer i klassen. Alle elementerne sigtede på at blive gennemført dialogisk og eksplorativt. Skriveopgaver med efterfølgende diskussion til hver strategi. Interview med otte kontrolklasselærere.

**Metoder og data:** Målinger af narrativ kompetence før og efter intervention blev udført under brug af nationale test tidligere anvendt. Hver test varede 60-80 minutter.

**Teorier:** Dialogisme, også kaldet eksplorativ undervisning: Vygotsky, Bakhtin + bl.a. Nystrand m.fl. (1997). Strategisk uv.: Vygotskys teori om begrebsdannelse gennem interaktion med peers og lærere + Bakhtins teori om at forståelse er dialogisk. (Det er ikke let at se hvorfor de skelner mellem strategisk og dialogisk undervisning når dialogisme optræder begge steder). Sammenligner med Palincsars reciprocal teaching, som de mener indeholder færre strategiske greb, + med Transactional Strategy Instruction der tilskrives Pressley m.fl. (1992). Denne betegnelse bruges dog også af både Nystrand og Langer med det formål at lægge distance til reader response a la Fish og Bleich, hvilket Tengberg m.fl. også selv gør.

Det strategiske element bygger på kognitions- og metakognitionsforsknings begreber om forståelse. Det ytrer sig ved at lærerne demonstrerer modellæsninger for eleverne, fx gennem lærerens think-aloud til indlæring af opsummering, forudsigelser, evalueringer, visualisere, stille spørgsmål, opdage huller og inferere, sammenligne med andre tekster. Dette var de syv vigtigste strategier, dvs. begreberne omformet til aktiviteter.

En teori om hvordan litterær læsning adskiller sig fra læsning af fremstillende (expository) tekster er baggrund for undersøgelsen af inferens og fortolkning af karakterer og begivenheder.

**Nøglefund:** Interventionen resulterede i signifikant forbedring af svage elevers narrative kompetence, både i forhold til udgangspunktet og til kontrolklasser. Ingen signifikant forbedring hos mellemgruppen og de stærke elever. Nævner at dette resultat formentlig styrker fund i en række andre studier der tyder på at strategisk planlagt undervisning hjælper svage elever mest. Men studiets design med en blanding af multiple metoder gør at det er vanskeligt at afgøre.

**Didaktisk realisering:** Brugen af ordet "eksplorativ" må føre til den slutning at vi her er så tæt på en undersøgende didaktik som vi kan komme. Beskrivelsen er så detaljeret at den udgør en didaktisk model der kan overtages. Men det vækker betænkelighed at modellen af en eller anden grund ikke fungerer. Der er en lang diskussion af mulige årsager, uden at et svar leveres. Et af svarene er at litterær forståelse slet ikke kan måles på den måde som det sker i de nationale test der er anvendt. Her bruges i vid udstrækning multiple choice, hvilket forudsætter en litteraturopfattelse der går ud på at litterære tekster er entydige – hvilket alt taler for at de netop ikke er. Et andet svar er at de strategier forskerne anvender ikke dur, måske fordi de er genereret ud fra kognitionspsykologi og ikke fra litterær teori. Dette problem diskuteres i Frederking m.fl. (2012).

## PRODUKTIONSORIENTERET DIDAKTIK. CREATIVE WRITING. ANALYTIC WRITING

### INDFØRENDE TEKSTER

Abraham, U. & Brendel-Perpina, I. (2015). *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. Seelze: Friedrich Verlag.

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge.

Jäger, A. (2011). *Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Nabokov, V. (2016). *Ulven kommer – litterære essays*. København: Tiderne skifter.

Spinner, K. H. (2010). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. I Frederking, V., Huneke, H.-W., Krommer, A. & Meier, C. (red.). *Literatur- und Mediendidaktik, Band II.*, 311-325. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Wieser, D. (2010). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. I Kämper van den Boogart, M. & Spinner, K.H. (red.). *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*, s. 329-360. Baltmannsweiler: Schneider.

**Kommentar:** Der er ikke tale om en distinkt didaktisk retning, men om en tendens der efterhånden optræder i kombination med alle didaktiske strømninger. Australieren Paul Dawson giver en god historisk redegørelse for creative writing, der er en amerikansk opfindelse. Det er interessant at den oprindeligt er opstået uden for skolen. Kreativ skrivning bruges også i den danske grundskole, men derimod stort set ikke i gymnasiet hvor skriftlighedsundervisningen efterhånden er blevet rettet ind efter et lille antal fremstillende og argumenterende genrer. Til gengæld trives kreativ skrivning på forfatterskoler, også for skoleelever. I Tyskland indeholder alle standardlærebøgerne i litteraturredidaktik et afsnit om produktionsorienteret didaktik, hvori kreativ skrivning indgår. Ikke mindst pga. den status som Kasper H. Spinner har opnået. Man må formode at man i fremtiden vil se en større og større inddragelse også af andre medier end skriften – men det overlader jeg til andre at beskrive. Jägers tekst er et eksempel på at fremmedsprogsundervisningen ofte kan give gode ideer til modermålsundervisningen. Ulf Abraham er en af de mest meriterede tysksdidaktikere, tidligere formand for Symposium Deutschdidaktik.

Man skal være opmærksom på at når tyske produktionsorienterede forskere modstiller kognitiv-analytisk (negativt valoriseret) og produktiv (positivt valoriseret) litteraturbeskæftigelse, så bruger de ordet kognitiv i en anden betydning end den aktuelle kognitionsforskning, der udtrykkeligt har søgt at nedbryde dette skel. En tredje betydning forekommer i et projekt som Pathway-projektet, hvor kognitiv (positivt valoriseret) modstilles refererende/reciterende (negativt).

Der er en voldsomt voksende litteratur om brug af elektroniske medier i literacy-undervisning, fx Loveless, Griffith, Berci, Ortlieb & Sullivan (2014). *Academic Knowledge Construction and Multimodal Curriculum Development*. Hershey: IGI Global.

### STUDIER

**Forfatter, år, titel:** Kaspersen, P. (2007). *Forfattere i gymnasiet*. København: Læselystkampagnens hefteserie. Biblioteksstyrelsen.

**Land:** DK

**Skoleniveau:** stx

**Forskningsdesign:** Designstudie udført for Kulturministeriet, fordelt over to skoleår.

**Metoder og data:** En gruppe unge forfattere, dimitteret fra Forfatterskolen, blev instrueret i hvordan de kunne overføre det de havde lært på Forfatterskolen til en række gymnasieklasser. Derefter overtog de undervisningen, introducerede eleverne til hvad det vil sige at skrive fiktive tekster, analyserede publicerede tekster, satte eleverne i gang med selv at skrive, og diskuterede elevteksterne i klassen efter de metoder de selv havde lært på Forfatterskolen. Forskeren observerede timerne, førte en observationsprotokol, analyserede den, gennemførte fokusgruppeinterview og en spørgeskemaundersøgelse og interviewede forfatterne om deres erfaringer. Formål: at undersøge 1) hvad der karakteriserer en produktorienteret litteraturundervisning som ledes af forfattere, 2) hvordan eleverne reagerede på den. 3) formålet med fremgangsmåden var at gøre litteraturarbejdet dels æstetisk, dels erfaringsbaseret.

**Teorier:** Teorier om kreativ skrivning, særlig Paul Dawson.

**Nøgelfund:** Undervisningen skiftede karakter i flere henseender: 1) Forfatternes tekstvalg var præget af deres personlige smag og af Forfatterskolens kanon, derimod ikke af den officielle nationale kanon. Resultat: eleverne stiftede bekendtskab med tekster de syntes var mærkelige, men også animerende fordi de ikke var "skolske". 2) Tekstarbejdet var præget af en blanding af kreativitet og analyse, og i mindre grad af fortolkning. Det præcise arbejde med det sproglige materiale stod i centrum, derimod ikke det at komme frem til et fortolkningsresultat mht. tekstens betydning. Elevernes reaktion var splittet: nogle gav sig veloplagt i kast med opgaverne, andre savnede en færdig fortolkning. 3) Skriveøvelserne ændrede elevernes rolle fra blot modtagende til både modtagende og skabende.

**Didaktisk realisering:** Studien indeholder forslag til konkrete fremgangsmåder som alle tager udgangspunkt i skriveøvelser af forskellig karakter. De indebærer alle en vis langsomhed, jf. Illum Hansens artikel (in review) nedenfor. Man kan finde støtte til konceptet om langsom læsning i Nabokovs essaysamling, *Ulven kommer* (2016). Her fortæller han hvordan han har undervist i læsning, og et af hans maksimer er at man slet ikke kan læse en bog – man kan kun genlæse den. Under første gennemlæsning er man travlt beskæftiget med at bevæge øjnene, bladre, finde rundt i bogen, handlingen, personerne osv. Først i senere genlæsninger kan læseren bruge sit egentlig læserværktøj: "hvad er så læserens virkelige værktøj? Det er distanceret fantasi og kunstnerisk begejstring." Der er en del viden om litteraturredidaktik at hente hos forfatterne selv.

**Forfatter, år, titel:** Kaspersen, P., Abrahamsen, M., Kjertmann, K. & Sørensen, A. S. (2008). *Tre Læselystprojekter. En evaluerende undersøgelse*. København: Biblioteksstyrelsen.

**Land:** DK

**Skoleniveau:** Udskolingen



**Forskningsdesign:** Evaluerende undersøgelse af tre projekter i Læselystkampagnens regi: en biblioteksordning i en børnehave, DRs uddeling af en børnebogspris med brug af børnejuryer og en forfatterskole for unge i sommerferien med forfattere som undervisere.

**Metoder og data:** Det er de to sidste projekter som har interesse i denne sammenhæng. Metoderne var observation af de unges aktiviteter, interview med alle deltagere, spørgeskemaundersøgelse, forfatterinterview, deltagelse i en reunion af et tidligere hold elever. Videoptagelser af aktiviteterne. De unges egne tekster, som senere udkom i bogform.

**Teorier:** Teorier om kreativ skrivning.

**Nøgelfund:** I de unges øjne er interesse for skønlitteratur en særinteresse på linje med interesse for fx en sportsgren snarere end en del af almindelsen. De unges interesse gik i helt overvejende grad i retning af fantasy og var koncentreret omkring ganske bestemte forfattere. Nogle af pigerne læste også romaner om ungdoms- og familietemaer, nogle af drengene dyrkede forskellige tegneserier. Betonningen af de unges egen kreativitet skabte en helt ekstraordinær entusiasme (skrivelyst snarere end læselyst), som blev meget forhøjet af at instruktørerne (på forfatterskolen) selv var forfattere. Det sproglige håndværk stod i centrum.

**Didaktisk realisering:** Projekterne blev realiseret uden for skolen og det betyder nok en del for entusiasmen. Projektet tyder på at det er vigtigt at forene læsning og skrivning – og evt. brugen af andre repræsenterende medier. En af lærerne på forfatterskolen var Cecilie Eken, som på grundlag af sine erfaringer med kreativ skrivning har udgivet en bog med mange ideer til arbejde i skolen, *Fra første linje* (2007).

**Forfatter, titel, år.** Pacheco, D.L. (2011). *Writing Out Loud: The Intellectual and Epistemological Work of Developing a Community of Poets in an Urban Elementary Classroom*. Ph.d.afhandling. UCLA.

**Land:** USA. Studiet gennemført i en skole i South Central i Los Angeles.

**Klassetrin:** 5. klasse

**Forskningsdesign:** Intervention uden kontrolgruppe. Kritisk case-studie med præg af politisk aktion.

**Metoder og data:** Deltagerobservationer af klasserumsinteraktion ud fra en kritisk holdning til det statsligt regulerede curriculum som kritiseres for at være reduktivt og fokuseret på måloppstilling og –opfyldelse. Stiller i stedet spørgsmålet: "What is the value of writing, particularly poetry writing, in our society today?".

**Teorier:** Chicana feministisk epistemologi, Paolo Freire, Cole, Engeström, Vygotsky

**Nøgelfund:** Undervisningen fokuserede på pædagogisk kreativitet og brug af den ekspertise der ligger i at skrive som en digter. Herved blev der skabt et humaniserende læringsmiljø der særligt kom de elever til gode som ellers ikke ytrede sig fordi de ikke beherskede det standardiserede literacy curriculum.

**Didaktisk realisering:** Afhandlingens titel spiller på think-and-feel-aloud-pædagogikken, blot med brug af kreativ skrivning som udtryksmiddel.

**Forfatter, titel, år.** Walter, D. (2011). *Produktive Verfahren und kooperative Lernformen im Literaturunterricht. Entwicklung, Implementierung und empirische Erforschung eines Lehrarrangements im Deutschunterricht der Sekundarstufe I (disp.)*. hsbwgf.bsz-bw.de

**Land:** Tyskland.

**Skoleniveau:** 9. klasse

**Forskningsdesign:** Disputats med bl.a. Kasper Spinner som vejleder. 9 måneders interventionsstudie i tre klasser, en kontrolklasse (A), en klasse med en del produktionsorienteret didaktik (B), og en klasse med produktion + anvendelse af WELL-metoder /Wechselseitigkeit) (C), dvs. en tysk variant af cooperative/collaborative learning. Didaktisk design studie: Forskeren planlagde undervisningen, men den gennemførtes af lærerne. Afhandlingen kombinerer tre interesser: produktionsorienteret didaktik, kooperative læringsformer og empirisk litteraturredidaktisk forskning. Advokerer for mere empirisk baseret effektforskning.

**Metoder og data:** Model over forløb s. 102: Forundersøgelser vha. prøver og spørgeskemaer, plan for gennemførelse i de tre klasser i den ene med brug af Sandwich-modellen og WELL-principper, instruktion af lærerne, 2 møder om ugen med C-klasse lærer, lærerdagbøger, efter et år: spørgeskemaundersøgelse. Kontrolbesøg i C-klasse for at se om læreren fulgte anvisningerne.

Forskningsspørgsmålene til en længdesnitsundersøgelse (udviklingen hen over året i hver klasse for sig) går på om 1) undervisningskvaliteten påvirkes af de tre forskellige former, 2) om class room management påvirkes, 3) om elevernes self efficacy påvirkes, 4) om elevernes tilfredshed med form C stiger, 5) hvilke effekter der kan påvises mht. "lesebegleitende Strategien", 6) og mht. "lesevorbereitende Aktivitäten", 7) og mht. stigende læselyst (udspecifiseret i flere punkter).

I en tværsnitsundersøgelse sammenlignes klasserne hvad ovenstående angår. Der er et før-efter perspektiv indbygget vha. indledende og afsluttende test. Instrumenter: test af læsefærdighed, almenviden, verbal intelligens, spørgeskemaundersøgelse som underkastes faktoranalyse, lærerprotokollerne,

**Teorier:** Henviser til Wieser 2010 som den tekst der giver det bedste overblik over empirisk litteraturredidaktisk forskning i Tyskland. Gennemgår selv de få empiriske undersøgelser af produktionsorienteret undervisning i Tyskland der mest har karakter af forsknings-udviklingsprojekter. Undersøgelserne tyder på at eleverne hverken lærer mere eller mindre (ästhetisches Lernen) af at bruge produktive i stedet for analytiske metoder. De får heller ikke større læselyst, og pigerne er i begge tilfælde mere tilfredse med undervisningen.

Refererer derefter den tyske post-PISA 1-debat (2000) der ligner den danske til forveksling. Tyske elever underpræsterer i læsning (det har vist nok ændret sig siden), og den litteraturredidaktiske debat har centreret sig om indføring af mere individualistiske didaktiske metoder for at forbedre præstationerne, fx i skriftlighedsundervisningen, den handlingsorienterede undervisning og interdisciplinarteten. Desuden er der blevet inddraget socialvidenskabelige målemetoder i forskningen, hvilket nogle didaktikere dog er imod pga. frygt for reduktionisme og pga. manglende viden om statistik hos didaktikerne selv. Det er m.a.o. en kamp mellem tysk hermeneutik og amerikansk pædagogisk psykologi.

Opregner desuden en lang række produktionsbaserede undervisningsmetoder. Refererer derefter det såkaldte sandwich-princip (Wahl 2005): "Das Sandwich Prinzip ist ein planvoll hergestelltes Arrangement, in dem den Lernenden einerseits eine aktive Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten ermöglicht wird, in dem ihnen jedoch andererseits thematische und lernstrategische Orientierungen angeboten werden. Seine Realisierung setzt eine klare Strukturierung der ablaufenden Lernprozess voraus" (Wahl, D. 2005, *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, s. 104. Heilbrunn: Klinkhardt, citeret fra Walter s. 79, fremstillet i grafisk model s. 80).

Modellen kan karakteriseres som et blandt flere mulige eksempler på en undersøgelsesorienteret didaktisk model med lærerunderstøttelse. Den grafiske model viser en række "Gelenkstellen" mellem kollektive og subjektive,

lærerunderstøttede og elevorienterede faser i forløbet, jf. den beslægtede model i Kaspersen & Felsager, hvor de "thematische und lernstrategische Orientierungen" stammer fra formidling af matematikkens uendelighedsbegreb og den kognitive semantiks skemabegreber.

En lærerstyret fase er plenumformet og må ikke vare mere end ca. 15 minutter. En subjektivt orienteret fase kan afvikles efter WELL-modellen (Wechselseitiger Lehren und Lernen. Huber 2004), en speciel form for cooperative learning, hvor det afgørende moment er at den enkelte eller gruppen arbejder i sit eget tempo. Modellen tager dermed hensyn til en vis læringsdifferentiering. Disse faser understøttes af arbejdsopgaver, jf. Nystrands konstatering af at gruppearbejde kun fungerer når der bruges arbejdsopgaver der på én gang er åbne og har et præcist sigte. Walter gengiver detaljeret Wahls anvisninger mht. til de enkelte fasers og Gelenkstellens afvikling, og refererer derefter en række studier der ret entydigt dokumenterer at Sandwicharkitekturen giver bedre læringsresultater end fx mere ensidigt lærerstyret undervisning.

WELL-modellen gengives også detaljeret. Den kooperative karakter struktureres særligt af to principper: opgavespecialisering og ekspert-novice-roller (s. 88 ff.), hvilket angiveligt adskiller den fra amerikansk cooperative learning. Sammenlignes endvidere med Palincsars "reciprocal teaching", forskellen består i opgavespecialiseringen, dvs. skiftende elever påtager sig at være eksperter på et specifikt, afgrænset emne. Adskiller sig også fra Lernen durch Lehren, derved at ekspertrollen går på skift. Sammenlignes også med "scripted cooperation". Alle disse elevaktiverende koncepter kan findes frem og gøres til genstand for diskussion og evt. instruktionsvideoer. Gennemgår en række WELL-metoder. Henviser til Slavin: *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (1995) og Huber: *Wechselseitiges Lehren und Lernen als spezielle Form kooperativen Lernens* (2007) der rummer metastudier om kooperative læringsstudier. Hele diskussionen om cooperative og collaborative learning og forskellige nationale varianter heraf hører hjemme under almindendidaktikken, når den berøres her, skyldes det at den behandlede disputats drejer sig specifikt om formens anvendelse i litteraturredidaktik.

**Nøglefund:** Den statistiske effektmåling viser kun signifikant forbedring på nogle få områder. Det gælder i længdesnittet C-gruppens udvikling af (følelse af) undervisningskvalitet, selvkoncept, self efficacy, "lesebegleitende Strategien" (udvikling af læringsstrategier generelt, fx metakognition). I gruppe B er der signifikant forbedring af bedre indprægning (hukommelse) og anskuelighed. I tværseksionsanalysen viser det sig at C-gruppen har udviklet en signifikant større tilfredshed med par- og gruppearbejder end A- og B-gruppen. Forfatteren drager heraf nogle konklusioner om hvordan litteraturundervisning bør forbedres: mere gruppearbejde, mere produktion, flere tekster som eleverne føler vedkommende.

**Didaktisk realisering:** Pga. længden indeholder denne tekst langt mere detaljerede oplysninger end de korte tidsskriftartikler. Efter min mening ligger studiens intentioner tæt på vores, og der kan hentes en masse viden om metoder ud af den. De problemstillinger der diskuteres ligger meget tættere på dem man kender i Danmark end de amerikanske som er meget præget af psykologiens teorier og metoder. Studien inddrager desværre ikke inspiration fra kognitionsforskningen, men kombinerer til gengæld det undersøgende (cooperative learning) og det produktive med empirisk effektmåling.

Studiet kan give anledning til flere diskussioner: 1) alle andre forskelle end de ovenfor nævnte giver insignifikante forskelle, hvilket taler imod at bruge energi på denne form for didaktik, 2) spørgeskemaundersøgelsen er en elevtilfredshedsundersøgelse og siger intet om undervisningens kvalitet eller elevernes læring, 3) det fuldstændige fravær af observation som andet end kontrolbesøg er en stor mangel. Undersøgelsen bekræfter min skepsis over for målinger der hviler på spørgeskemaundersøgelser, hvor forskerens interesse rettes mod noget almenpædagogisk og ikke noget fagligt. Men det er positivt at der faktisk er tale om en empirisk undersøgelse og ikke blot om gennemførelse af et forsøg som derefter uden dokumentation hævdes at have været vellykket.

## LITTERATURDIDAKTIK PÅ KOGNITIVT GRUNDLAG

### INDFØRENDE TEKSTER

Brown, A. C. & Ojalvo, H.E. (2010). Good Intentions: Taking a Cognitive Approach to Literature and Stories. *The Learning Network: Teaching and Learning With the New York Times* 8. April 2010..

Cohen, P. (2010). Next Big Thing in English: Knowing They Know That You Know. *New York Times Books* 31.3.2010

Davidson, H.M. (2011). *Kognitiv litteraturanalyse*. Frederiksberg: Daneklærerforeningen.

Davidson, H.M. (2013). Fagdidaktikkens forskningsforankring – Kognitiv litteraturdidaktik som eksempel. *Cursiv* 12: 147-164.

Hansen, T.I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. København: Daneklærerforeningen.

Hansen, T.I. (2012). *Kognitiv litteraturdidaktik*. Frederiksberg: Daneklærerforeningen.

Kaspersen, P. (2009). *Litteraturdidaktik på kognitivt grundlag*. Skriftserien *Gymnasiepædagogik* 74. Odense: Institut for Kulturvidenskaber. Syddansk Universitet.

Kaspersen, P. (2011). Sammenlignende fagdidaktik på systemisk og kognitivt grundlag med udgangspunkt i fagligt samspil i gymnasiet. I Krogh, E. & Nielsen, F.V. (red.). *Sammenlignende fagdidaktik*. *Cursiv* nr.7. København: Institut for Didaktik. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.

Kaspersen, P. (2012a). Litteraturdidaktiske positioner. I Jørgensen, M. (red.). *Videre i teksten. Litteraturpædagogiske positioner og muligheder*, s. 61-74. København: Hans Reitzels Forlag.

Kaspersen, P. (2012b). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I Ongstad, S. (red.). *Nordisk morsmålsdidaktik. Forskning, felt og fag*, s. 47-75. Oslo: Novus forlag.

**Kommentarer:** Cohens og Brown & Ojalvos artikler i New York Times viser den almene interesse for undervisning inspireret af kognitionsforskningen som blussede op i 2010, bl.a. pga. Lisa Zunshines værker. Brown & Ojalvo indeholder forslag til arbejdsopgaver på forskellige niveauer fra college til grundskole i litteraturundervisningen. Artiklerne henviser til Lisa Zunshine, Herbert Simon: *Literary Criticism: A Cognitive Approach*, Jonathan Gottschall, Elaine Scarry, Stephen Kosslyn, MLAs SIG "Cognitive Approaches to Literature" (se under kognitive litterære studier), Michael Holquists (Yale) projekt for Teagle Foundation på Haskins Laboratory New Haven, Blakey Vermeule (Stanford) og William Flesh (Brandeis), De to korte artikler præsterer altså en beskedent omsætning af ideer fra litteraturforskningen til didaktikken som ikke fremgår af fx Zunshines to standardværker. Der er ingen henvisninger til kognitiv litteraturdidaktisk litteratur i NY Times' artikler, hvilket formentlig skyldes at den stort set ikke fandtes i 2010. Artiklerne kredser meget om spørgsmålet: kan kognitionsforskningen redde humaniora fra en død i stilhed pga. manglende bevillinger og studerende?

En populærvideenskabelig fremstilling af kognitiv undervisning – ikke specifikt knyttet til litteraturundervisning – kan man finde i Daniel T. Willingham (2009). *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What it Means for the Classroom*. Jossey-Bass. Bogen er omsat til instruktionsvideoer! De kan findes på [punya.educ.msu.edu](http://punya.educ.msu.edu) i 2013. Der er mange siders underholdende eksempler på opgaver og aktiviteter og en veloplagt nedgøring af diverse pædagogiske moderetninger. Bogen blev fx modtaget med raseri af læringsstilsfolkene (Dunn & Dunn) som Willingham nærmest karakteriserer som plattenslagere.

Davidsons, Illum Hansens og Kaspersens bøger og artikler stammer fra et miljø som blev etableret på SDU og UC Lillebælt omkring 2005. De er udtryk for et forsøg på direkte at didaktisere en række kernebegreber fra den kognitive semantik. Denne form for kognitiv didaktik afviger fra den sociokognitive didaktik som fx dyrkes på CELA og det senere omtalte Pathway projekt, som ikke anvender de litteraturanalytiske begreber fra den kognitive semantik, fx skemabegreberne billedskema, script, prototype osv. De anvender mere almindelige kognitive fremgangsmåder der appliceres på læse-skrive undervisning.

Det er et vigtigt spørgsmål at vurdere om en direkte oversættelse af videnskabelige begreber til undervisningsbrug er mulig og ønskelig, eller om begreberne kun skal kendes af læreren og derefter omsættes til undervisningsaktiviteter som blot implicit er inspireret af dem. Vurderingen har betydning for om ordet "kognitiv" overhovedet skal optræde i vores projekt. Som Lisa Zunshine vist nok har sagt, så må man (også de mest inkarnerede socialkonstruktionister) acceptere at en kognitiv bearbejdning er en selvfølge i stort set alle menneskelige aktiviteter, så man kan lige så godt undgå at bruge selve ordet. Al didaktisk og undervisningsmæssig aktivitet er uundgåeligt (også) kognitiv.

## STUDIER

**Forfatter, titel, år:** Goldman, S.R, Britt, M.A., Brown, W., Cribb, G, George, M.A., Greenleaf, C. ...Project READI, R.E.A.D.I. (2016). Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy. *Educational Psychologist Vol. 51(2)*, 1-28.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** 12-18 år.

**Forskningsdesign:** Præsentation af et begrebsligt framework til udvikling af Reading for Understanding som er konstrueret gennem en serie interventionsstudier i engelsk, science + social studies.

Udgangspunktet for denne og mange andre helt nye amerikanske studier er CCSS, Common Core State Standards in English Language Arts (+ tilsvarende standarder i andre fag). Det må nærmest svare til Fælles Mål. Handler om literacy og videnstilegnelse som en tilføjelse til basal viden, og er således den gældende amerikanske opfattelse af kognitionens rolle i undervisning og læring. Omfatter integrering og evaluering af indhold i mange medieformer, analyse og kritik af argumenter i tekster, tekstsammenligning, bevidsthed om forskelle mellem fag. CCSS er under udvikling til NGSS + C3 (New Generation State Standards). Det er implementeringen (unpacking) af disse mål gennem bestemte fremgangsmåder der er studiens genstand. Projektet Reading, Evidence, and Argumentation in Disciplinary Instruction (READI) startede i 2009 og fokuserer på literacy, argumentation og undersøgelsespraksisser, derimod ikke på fagligt indhold.

**Metoder og data:** Essentielt: studierne i hvert af de tre domæner blev gennemført af tværfaglige hold af 12-15 forskere, ledere og lærere, fx både litteratur, psykologer, curriculumforskere, rektorer, engelsklærere o.l. Artiklen redegør i detaljer for disse gruppers arbejde, startende med et litteraturreview! Alt relevant materiale om faglig læsning med særligt fokus på epistemologi (hvorfor ser tekster ud som de gør i fagene) bliver fundet og vurderet.

**Teorier:** Kress & van Leeuwen. Gee. Lave & Wenger. Teorier om læsemodeller. Henviser også til en del norske og hollandske studier (det er en næsten sensationel national grænseoverskridelse). Ender med en flere-lags model (surface level, textbase level, situation model, to indholdsmodeller (integrated model + intertext model), en task model) som praktiseres på fremadskridende klassetrin. Denne systematik bruges også som analyseredskab.

**Nøglefund:** Jeg refererer kun afsnittet om litteraturundervisning, idet jeg noterer at de åbenbart i en vis forstand anser litteratur for at være det centrale emne i engelskfaget. Undersøger 1) fagets argumentstruktur ved et review af

studier der har undersøgt særligt forholdet mellem ekspert- og novicelæsere vha. read-aloud metoder og skriveøvelser (antallet af studier er uoverskueligt), hvad er karakteristisk for litteraturlæsning? Der er ingen overraskelser i det, og der er ingen henvisninger til kognitiv poetik. Afsøgningen af meningsskabende elementer er meget bredere end i faglig læsning i andre fag. Der skal holdes mange flere bolde i flere dimensioner i luften. Har derfor potentiale til at bruges til almindelig livsudvikling, 2) kernekonstruktioner i litterær læsning, a) epistemologisk (jf. didaktikkens hvorfor-aspekt), b) undersøgelsesstrategier (inquiry strategies), hvor Rabinowitz' (1987) fire læseregler bruges som teoretisk basis (de findes behandlet i Kaspersen 2005): rules of notice, rules of signification, rules of configuration, rules of coherence. Det er vist det tætteste vi kommer på en forsker der bruger betegnelsen "inquiry based literature reading/instruction", c) overgribende begreber og frameworks, nærmest en liste over velkendte analysebegreber, d) typer af tekststrukturer, e) diskurs- og sprogstrukturer, f) projektets læringsmål gengivet i en tabel; i diskussionen om dem kommer forfatterne frem til at det er vanskeligere at kvantificere hvad elever bør lære eller har lært i litteraturundervisningen end i andre fag. Det er en mulig forklaring på udfaldet af flere af de stort anlagte interventionsstudier som er omtalt i dette review, og som ender med gengivelse af måleresultater der enten viser insignifikante ændringer i elevernes faglige standard, eller som på basis af spørgeskemaundersøgelser viser lige gyldige og ofte også infignikante ændringer i elevernes tilfredshed med undervisningen.

**Didaktisk realisering:** Susan Goldmans READI-projekt er et af de få projekter som Applebee og Langer (2016) nævner som perspektivrigt. På trods af sin baggrund i psykologien er Goldman så tæt på at være en didaktiker som man kan komme i USA: professor i subject matter learning på University of Illinois i Chicago, hvor der også er ansat en norsk uddannelsesforsker. Hun har en lang række tillidsposter i pædagogiske forskersammenslutninger og tidsskrifter. Studien virker som det mest moderne jeg har fundet. Man kan se at alle sejl er sat til for at lære af tidligere, mere enkle studiers utilstrækkelighed, fx ved at der fokuseres på oparbejdning af både almen, faglig og tværfaglig viden, og med overskridelse af skellet mellem forskning, undervisning og pædagogisk ledelse.

Projektet må siges at ligge tæt på vores projekt, bl.a. fordi det undersøger implementeringen af mål i flere fag. Projektet er bl.a. vigtigt fordi det fokuserer på det problem som Kleve & Penne (2012) også har peget på: eleverne bliver meget sjældent undervist i hvad der er karakteristisk for det enkelte fags diskurser, genrebrug og tænke måder sammenlignet med andre fag, bl.a. fordi faglærerne ikke selv ved det. Det er et område hvor eleverne må famle sig frem uden lærerstøtte, og det forklarer til dels hvorfor svage (ofte fra skolefremmede miljøer) elever bliver fastholdt i deres svage positioner. De finder ofte slet ikke ud af hvad undervisningen skal tjene til.

**Forfatter, år, titel:** Hansen, T.I. (in review). Når tekster finder sted. Det kognitive scenariebegreb som bindeled mellem tekst og kontekst i litteraturundervisningen.

**Land:** DK

**Skoleniveau:**

**Forskningsdesign:**

**Metoder og data:**

**Teorier:** Kognitiv lingvistik fortolket i et kroporienteret fænomenologisk lys. Talmys grammatiske force dynamics teori. Skemabegrebets historie (Kant, Ingarden). Henvisninger til egen publikation *Dansk* (2015) som nævner danskfagets to vigtigste kompetencer: fortolknings- og kommunikationskompetence. (Denne skelnen genfindes også i stort set alle de tyske litteraturredidaktiske studier, fx i disputatsen Härning (2012), hvor der udtrykkes frygt for at hensynet til kommunikationskompetencen sætter fortolkningen ud af spillet).

**Nøglefund:** Etablering af et scenariebegreb på flere niveauer, dels et tekstniveau, dels et didaktisk niveau i form af "anskuelsesundervisning". I litteraturundervisningen skal der arbejdes med fiktive scenarier (aktivering af kognitive skemaer i selve teksten), som en parallel til arbejdet med kontekstbundne scenarier i de praktiske tekster (eks.: simulation af en avisredaktion). Simulationer af scenarier kræver tid til undersøgelser, og derfor kaldes denne form for undersøgelsesdidaktik – inspireret af inquiry based instruction i matematik- og naturfagsdidaktikken. I flere artikler af forfatteren beskrevet som "fænomenologisk langsamlæsning".

**Didaktisk realisering:** Programmet blev første gang lanceret af forfatteren i lærebogen *Procesorienteret litteraturpædagogik* (2004), derefter udviklet i flere artikler til praktisk brug, og det er derfor gennemprøvet i praksis. I denne artikel nævnes yderligere former for praktisk didaktik, fx eksfrase (sproglig beskrivelse af billeder). (Et fremragende eksempel kan i øvrigt findes i Alina Kwiatkowska (2015). *Representing the Represented.: Verbal Variations of Vincent's Bedroom in Arles*. I Harrison m.fl.). Der demonstreres tekstlæsninger som bygger på indsigt i kognitionsforskningens indsigter i inferensprocessen: læsehastighed, overraskelseeffekter, genreforventninger, den mindste afvigelses princip (Marie-Laure Ryan, se Palmer 2010) osv. Formålet er at indføre en kropsbevidst fænomenologisk kognitiv didaktik. Yderligere inspiration til det projekt kan findes i rækken af tekstanalyser i Harrison (2015) som bygger på Langackers begreb om construals. Mange af analyserne bygger på læserens virtuelle bevægelse gennem teksten – en dynamisk opdatering af de lidt ældre skemateorier. Scenariendidaktikkens principper er desuden (under en anden betegnelse) blevet afprøvet i dansk- og matematikundervisningen i Olesen (2011. 2012). Kaspersen & Felsager (in review).

**Forfatter, år, titel:** Kaspersen, P & Felsager, B. (in review). Kan kontekstualisering af matematikundervisningen og begrebsliggørelse af litteraturundervisningen støtte en moderne reflektiv dannelse? En undersøgelse af mulighederne for udvikling af interdisciplinær didaktik gennem brug af begreber fra den kognitive semantik.

**Land:** DK

**Skoleniveau:** 11. klassetrin

**Forskningsdesign:** Videnskabelig studie i forløbet "Kognition og uendelighed" (se Olesen 2011 og 2012 nedenfor). Et pædagogisk designprojekt i et samarbejde mellem to forskere og et antal dansk- og matematiklærere på seks gymnasier.

**Metoder og data:** Videofilmede og transskriberede klasserumsobservationer, interview, spørgeskemaer og artefakter. Tematiske analyser af materialet som svar på spørgsmålet: På hvilken måde kan et interdisciplinært interventionsforskningsprojekt der både har et fælles fagligt emne (sag) og bruger fælles faglige begreber bidrage til en modernisering af det almindelige perspektiv i matematik- og litteraturundervisningen på gymnasialt niveau?

**Teorier:** interdisciplinaritetsteori, teori om sammenlignende fagdidaktik, kognitiv semantik, interventionsforskning og partnerskabsteori.

**Nøglefund:** En almindelig tværfaglig undervisning mellem fjerntliggende fag som dansk og matematik kræver en avanceret form for interdisciplinaritet der både hviler på valg af et fælles emne og af brug af en fælles kognitiv teori. I dette tilfælde emnet og det matematiske begreb "uendelighed" og begreber fra den kognitive semantik. Det som holdt forløbet sammen, var arbejdet med de to fags repræsentationsformer (i matematik kaldet repræsentationskompetence), dels de gængse matematiske (ligninger, grafer, tabeller o.l.), dels de litterære (fortællinger, rollespil, elektroniske medier). Samt begrebslige analyser af repræsentationerne i de to fag vha. de samme kognitive begreber. Et vigtigt hjælpemiddel til visualisering af de matematiske problemstillinger var et CAS-program.

**Didaktisk realisering:** Se Olesen nedenfor.

**Forfatter, år, titel:** Kleve, B. & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevisthet også for de svake elevene. *Acta Didactica Norge* 2012, Vol 6.

**Land:** Norge

**Skoleniveau:** 10. klasse

**Forskningsdesign:** Undersøgelse af redskabet "generalisering" i henholdsvis matematik og norsk. Genfortolkning af data fra ældre klasserumsundersøgelser.

**Metoder og data:** Analyse af transkriptioner af klassesamtaler. Forsøger at sortere elevers udsagn i syntagmatiske og paradigmatisk udsagn i de to fag.

**Teorier:** Nikolas Rose's (2009) teori om undervisningens individualisering i de sidste årtier, hvilket ifølge Kleve og Penne ikke har medført den forventede demokratisering og elevselvhjulpethed, men derimod øget behovet for lærerstøtte. En teori om at modgiften er undervisning til literacy som identisk med metaforståelse. James Paul Gees (2003) teori om forskellen mellem hjemmets primærdiskurs og skolens sekundærdiskurs. En elevs succes er meget afhængig af om primærdiskursen forbereder sekundærdiskursen. Literacy er at beherske forskellen mellem diskurser.

Skelner mellem tre niveauer i læreprocessen: diskurser, genrer og tænkemåder. Når eleverne skal lære skolens to vigtigste fag, matematik og modersmål, møder de det problem at de to fag er grundlæggende forskellige på alle tre niveauer. Målet med artiklen er at udvikle et fælles literacy-perspektiv for de to fag. Refererer derefter teorier om de tre niveaues karakter, og hvilken rolle de spiller i de to fag. Refererer matematikdidaktikeren Dowlings teori om to domæner i matematikundervisningen, et praktisk og et esoterisk. Svage elever bliver ofte fra begyndelsen kun indført i det praktiske domæne, hvilket gør at de siden måske nok kan anvende matematik i andre sammenhænge, men ikke kan forstå matematisk tankegang.

Noget tilsvarende gælder på genreniveauet. Når undervisningen bliver mindre formel, svækkes elevernes genrebevidsthed, og det er fatalt for deres matematiske forståelse. I modersmålsundervisningen fører manglende genrebevidsthed til manglende evne til at bruge samfundets genrer, fordi eleverne kun behersker småsnakkende genrer der ligger tæt på deres talesprog. Det viser sig særligt i manglende beherskelse af skriftlighed. Citerer en række teoretikere der advokerer for undervisning i *kognitive modeller* (Bruner 1986. Feldman & Kalmar 1996). Solomon (2009): det er et paradoks at klasserumsforskning viser at lærerne holder deres viden om de matematiske begreber og genrer for sig selv.

Refererer derefter Bruners (1986, 1996) teori om to tænkemåder (cognitive functioning), syntagmatisk og paradigmatisk, som præger henholdsvis humaniora og matematik/naturvidenskab.

**Nøglefund:** Artiklen har mindre empiriske indslag af egen kvalitativ forskning, men nøglefundene er mest baseret på andres refleksioner. Pointen er at både paradigmatisk og syntagmatisk tænkemåde (kan) bruges i begge fag. En række matematikdidaktikere citeres for at støtte dette synspunkt for matematiks vedkommende. Vygotsky for at styrke det for litteraturlæsnings vedkommende. Nøglebegrebet er "generaliserende metafor", som forener begge tænkemåder.

**Didaktisk realisering:** Der er ingen egentlige bud på hvordan artiklens klare standpunkt kan omsættes didaktisk. Man kan evt. se Kaspersen & Felsager som et forsøg på at gøre det ved at kombinere de to fags repræsentationsformer med støtte i den kognitive semantiks skemabegreb.



**Forfatter, år, titel:** Olesen m. fl. (2011). Kognition og uendelighed.  
<https://education.ti.com/DANMARK/downloads/pdf> (set 12.11.2015).

**Land:** Danmark

**Skoleniveau:** 11. klasse

**Forskningsdesign:** Afrapportering af undervisningsforløbet "Kognition og Uendelighed" i regi af Danske Science Gymnasier. Ligger på EMUs hjemmeside. Artiklen indeholder ikke forskningsresultater.

**Metoder og data:** Se Kaspersen & Felsager nedenfor.

**Teorier:** do.

**Nøglefund:** do.

**Didaktisk realisering:** Forløbet er visualiseret vha. en forløbsmodel der har en del træk fælles med den tidligere nævnte tyske Sandwich-model (se Walter ovenfor). Der blev anvendt en kombination af elevstyret undersøgelsesdidaktik og en lærerstyret begrebsindlæring og –anvendelse med indlagte opsamlings, kaldet abduktiv didaktik. Resultaterne fra projektet blev et par år senere genanvendt i et projekt om bevægelse i undervisningen. Her blev virtuel bevægelse afløst af fysisk aktivitet. Se Bugge, A. & Froberg, K. (red.) (2015). Resumé af "Rapport for forsøg med læring i bevægelse" [www.sdu.dk/laeringibevaegelse](http://www.sdu.dk/laeringibevaegelse)

**Forfatter, år, titel:** Olesen m. fl. (2012). Kognition og uendelighed. I Andreasen, M. (red.) *Levende matematik*. København: Forlaget Navimat.

**Land:** Danmark

**Skoleniveau:** 11. klasse.

**Forskningsdesign:** En forkortet rapport over det ovenfor omtalte undervisningsforløb "Kognition og uendelighed."

**Metoder og data:** Ikke relevant.

**Teorier:** Ikke relevant.

**Nøglefund:** Ikke relevant.

**Didaktisk realisering:** Ikke relevant.

**Forfatter, år, titel:** Olsen, R. (2011). Das Phänomen *Empathie* beim Lesen Literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. *Zeitschrift ästhetische Bildung*. Zaebnet. JG 3. 2011, Nr. 1.

**Land:** Tyskland

**Skoleniveau:** Ikke relevant.

**Forskningsdesign:** Begrebsafklaring. Olsen er den ledende tyskdidaktiske skikkelse på lærerhøjskolen i Ludwigsburg, og artiklen er et forsøg på at forklare sammenhængen mellem litteraturlæsning og empati for lærerstuderende.

**Metoder og data:** Filosofisk begrebsanalyse af centrale tekster

**Teorier:** Starter artiklen med at henvise til Kasper Spinners (red.) (1999). *Neue Wege im Literaturunterricht*, der bl.a. indeholder bud på legitimering af litteraturundervisningen: 1) øget læselyst, 2) tekstforståelseskompetence, 3) litterær dannelse, 4) stimulation af fantasi og kreativitet, 5) identitetsdannelse, 6) fremmedforståelse, 7) konfrontation med antropologiske grundspørgsmål. For Spinner er empati en forudsætning for fremmedforståelse og sprængning af egocentriske begrænsninger. Spinner opstillede to år senere også en 11-punkts-liste over litteraturdidaktiske kompetencer (her kunne der gennemføres en sammenligning med en tilsvarende dansk liste, Lorenzen, R.F. (2009). *Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive*. I Bundsgaard, J. (red.) (2009), *Kompetencer i dansk*. København: Gyldendal). Spinner kritiseres for ikke at kunne definere om empati er en æstetisk størrelse eller en almenpsykologisk. Abraham & Kepser kritiseres også for lemfældig omgang med begrebet empati.

Sætter derefter denne diskussion ind i en større ramme: spørgsmålet om den instrumentalisering eller funktionalisering af litteraturen der finder sted når den indføres i skolen (jf. også Kaspersen 2005 der sammenligner brug af litteratur i forskellige samfundsmæssige funktionssystemer). Og i en anden vid ramme: hvad er forholdet mellem kognition og emotion i psykologisk og sociologisk sammenhæng? Refererer forskellige tyske teorier om hvorvidt det ene er overordnet det andet eller omvendt eller om de er aspekter af samme fænomen. Og endelig i en filosofisk diskurs hvor han diskuterer konsekvenserne af en amerikansk inspireret psykologisering af hermeneutikken. Her er vi tilbage hos Schleiermacher og Gadamer. Betyder det angliserede græske ord empati på tysk indfølelse eller følelser? Habermas får et ordentligt fur for i lighed med (alle?) andre sociologer at have en plat opfattelse af at følelser ingen forbindelse har til kognition.

Ender med at tilslutte sig en meget forfinet begrebsanalyse af Hanspeter Schmitt. Artiklen er fremkaldt af en almindelig frygt blandt tyskdidaktikere for at den kognitionspsykologiske kompetencedagsorden skal ødelægge faget. Anledningen er endnu engang PISA 1 2000. Refererer et forsøg af Klaus Hurrelmann (pædagogisk og sundhedsvidenskabelig forsker!) på at overtage og fortolke PISAs kompetencebegreb sådan at betydningsspørgsmål kommer til at spille en større rolle ved siden af de rene nyttehensyn, hvilket selvfølgelig ville gavne synet på litteraturundervisningens relevans.

**Nøglefund:** Olsen opfatter litteraturlæsning som en aktivitet der både kan skabe emotionel nærhed mellem læseren og fiktionens personer og samtidig et kognitivt distancerende overblik. Denne kombination af nærhed og distance er empati i litteraturdidaktisk henseende. Den kommer til syne i litterær kommunikation, eller med Spinners begreb: litterær læring.

**Didaktisk realisering:** Opstiller på det grundlag en didaktisk model. Litteraturdidaktik kan bygge på to dimensioner i litteraturlæsningen 1) Literarischer Empathiefähigkeit, med 5 underpunkter, 2) Emotionseinnahme, med 4 underpunkter. Hvordan de skal omsættes til undervisning, kommer han desværre ikke ind på.

Artiklen er interessant på flere måder: 1) Den viser den krise som kompetencediskursen har kastet litteraturdidaktikken ud i. 2) Den diskuterer et forsøg på at få den tyske hermeneutik til at overleve inden for rammerne af den sejrende amerikanske nyttediskurs. 3) Den demonstrerer fuldstændigt ukendskab til de bestræbelser der bliver gjort i USA for at overvinde den samme krise. Det ville have været interessant at få at vide hvad forfatteren mener om sådan nogle initiativer som CELA og Pathway projekterne, eller de kognitive kulturelle-litterære studier. Der er tydelige lighedspunkter mellem Olsens og disse kredsens bekymring over situationen, se fx Applebee & Langer 2016 og Zunshines redaktionelle indledning til håndbogen om *Cognitive Cultural Studies* hvor hun advarer mod at gå linen ud i sin begejstring for den kognitive psykologis muligheder for at præstere videnskabelige

beskrivelser af litterære aktiviteter. 4) Der er heller ingen henvisninger til neurovidenskaberne som har været voldsomt optaget af spørgsmålet om forholdet mellem kognition og emotion i snart ti år (fx Damasio).

**Forfatter, titel, år:** Olson, C.B. & Land, R. (2007). A Cognitive Strategies Approach to Reading and Writing Instruction for English Language Learners in Secondary School. *Research in the Teaching of English*, Vol. 31, No. 3. February 2007: 269-303.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** 7., 8. og 11. klasse

**Forskningsdesign:** The Pathway Project. Et longitudinalt interventionsprojekt i et partnerskab mellem en gruppe forskere under The California Writing Project og skoler i et distrikt i Californien. Forskerne leverede efteruddannelse til lærerne, og analyserede slutresultatet: elevstile. Strategisk sigte: at sætte skolefremmede elever med engelsk som 2. sprog i stand til at klare statens high stakes tests på linje med elever med engelsk som modersmål. Kvasi-eksperimentelt med brug af både kvalitative og kvantitative målemetoder.

**Metoder og data:** Enkelte klasserumsobservationer, systematiske målinger af elevprodukter (essays før og efter instruktion) efter retningslinjer som i statens tests + original skabelon til bedømmelse af kvaliteten af elevernes arbejder. Undersøgelse af elevers lærelogs og andre elevrefleksioner. Optegnelser fra møder med lærerne.

**Teorier:** Teorier om kognition og metakognition. Sociokognitiv undervisningsteori særligt fra Judith Langer, men bekræftet gennem talrige studier. Handler om strategier der simulerer erfarne læsers og skribenters tænkemåde. Beskrives således: "analyzing text and forming interpretations, development of a meaningful thesis, control of organization, effective use of evidence and supporting details, sentence variety, and control of the conventions of written English." Centralt står begrebet om "higher order thinking" (conceptualizing, inferring, inventing, and testing) som forudsætning for at klare sig i samfundet. Teorien bygger på en kritik af didaktiske "skill and drill"-teorier.

**Nøglefund.** Projektet løb i otte år med årlige målinger af elevernes læse- og skrivekompetence. De deltagende elever udkonkurrerede alle årene elever der ikke modtog denne træning. "Findings reinforce the importance of having high expectations to ELLs, exposing them to a rigorous language arts curriculum, explicitly teaching, modeling and providing guided practice in a variety of strategies to help students read and write about challenging texts; and involving students as partners in a community of learners".

**Didaktisk realisering.** Der gives eksempler på klasserumsinteraktion der anvender kognitive strategier: brug af et fakta-og-inferencer ark, dels hver enkelt elevs, dels et kollektivt på tavlen; lærerstyret samtale med udgangspunkt i elevernes iagttagelser og begyndende inferencer; integration af læsning, mediebrug og skrivning, balance mellem basale kompetencer og højere ordens tænkning, læringsstrategisk instruktion.

Pathway projektets plan for anvendelse af kognitive strategier (a reader's and writer's tool kit) er gengivet i figur med 8 punkter og 36 underpunkter! Værktøjerne er begreber hentet fra kognitionspsykologi og kognitiv læringsteori. Nøglebegrebet er metakognition. Det sociale aspekt optræder i form af Vygotskys begreber om scaffolding, internalisering og den lærendes gradvise frigørelse. Listen er også opstillet i en mere elevvenlig (dvs. visuel) figur. Opstilling af en liste over sætningsindledere der trigger bestemte kognitive strategier. Think-aloud protokoller, fx i forbindelse med formning af figurer i modellervoks. Eksemplerne kredser om forskellen mellem bogstavelig og symbolsk forståelse og eksplicitering af forståelse vha. kognitive begreber (= metakognition). Vigtigt: Farvekodeværktøjet går ud på at kode sætninger i elevarbejder med forskellige koder alt efter om de er refererende eller fortolkende (kan udvides til flere kategorier).

**Kommentarer:** Pathway-projektet kan ses som en californisk udløber af de arbejder der er foretaget i CELA-regi siden slutningen af 1970'erne. En del af The National Writing Project. Indeholder en kombination af undersøgende, elevcentreret didaktik, hvor det særligt er elevernes skriftlige arbejder der står i centrum, og fagligt ambitiøs instruktion på et klart teoretisk grundlag. Formålet er entydigt: at hæve elevernes niveau i L1 og L2 fra referat (recitation) til kommentar og videre til højere-ordens tænkning gennem håndfaste tekstanalytiske metoder. Metoderne stammer fra retorik og skriveforskning, men hævdes også at fremme læsekompetencen (forståelselæsning). Er derfor også et eksempel på handlingsdidaktik, dog kun med fokus på skrivning.

Teoretisk bygger det på CELAs sociokognitive koncept med rødder hos Dewey, Vygotsky og Bruner og kognitiv psykologi. Derimod er der tilsyneladende ingen særlig indflydelse fra den kognitive lingvistik. Hvilede oprindeligt på en 8-årig bevilling (1996-2004). Bestod i et partnerskab mellem forskere fra UC Irvine med Carol Booth Olson og Robert Land i spidsen og skoledistriktet i Santa Ana County. Viste sig så succesfuldt at det blev videreført af flere forskere og skoler, og nye studier dukker op med mellemrum. Den pt. nyeste udkom i 2016. Er tilsyneladende i overensstemmelse med vores projekts forestillinger om undersøgende didaktik/discovery instruction i en stærkt styret udgave af enhanced discovery instruction. Ideologisk set bygger det på et næsten skandinavisk ideal om udjævning af sociale forskelle gennem skolegang, men i en amerikansk pragmatisk udgave. Det drejer sig om at give alle mulighed for akademisk succes – blot de følger manualen.

**Forfatter, titel, år:** Kim, J.S., Olson, C.B., Scarcella, R., Kramer, J.S., Pearson, M., van Dyk, D., Collins, P., & Land, R. (2011). A Randomized Experiment of a Cognitive Strategies Approach to Text-Based Analytical Writing for Mainstreamed Latino English Language Learners in Grades 6-12. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(3), 231-263

**Land:** USA

**Skoleniveau:** 11.-12. klasse

**Forskningsdesign:** Interventionsforskning. Lærerne efteruddannes i 46 timer vha. arbejde med revision af stile, så de efterfølgende selv kunne modellere analytiske skriveopgaver.

**Metoder og data.** En effekttest "in a multi-site, cluster-level randomized control trial" omfattende 15 middle og high schools.

**Teorier:** Teorier om kognitiv og metakognitiv læring og undervisning, støttet af talrige empiriske studier. Teorier om effekten af samtidig tilegnelse af læsning og skrivning.

### **Nøglefund**

**Didaktisk realisering:** Efteruddannelsen af lærerne sigtede mod at de skulle forbedre elevernes (English Language Learners med spansk som 1. sprog) "interpretive reading ability – that is, the ability to read, make inferences, and form interpretations about complex literary texts – as well as on their ability to write thoughtful, well-organized, analytical essays that present a clear thesis about key elements such as characterization, setting, symbol, and theme that is supported with appropriate textual evidence".

**Forfatter, titel, år:** Olson, C.B. et al. (2012). Enhancing the Interpreting Reading and Analytical Writing of Mainstreamed English Learners in Secondary School: Results from a Randomized Field Trial Using a Cognitive

Strategies Approach. *American Educational Research Journal* April 1 2012, 49, 323-355. [bbs.sagepub.com](http://bbs.sagepub.com) (set 3.6.2016)

**Land:** USA

**Skoleniveau:** Secondary grades

**Forskningsdesign:** En del af The Pathway Project, som udspringer af The National Writing Project.

**Metoder og data.** Undersøgelse af elevers besvarelser af en skriveopgave der involverede fortolkning. Eleverne kom fra 72 klasser i samme skoledistrikt i Californien, fordelt på en gruppe der blev undervist efter projektets "cognitive approaches strategy" og en kontrolgruppe der brugte gængs lærebogsstyret undervisning på grundlag af distriktets gængse lærerefteruddannelsesprogram,

**Teorier**

**Nøgelfund:** "... showed evidence of transfer to improved performance on a standardized writing test (d=10). The results underscore the efficacy of a cognitive strategies reading/writing intervention for mainstreamed English learners (ELs) in the secondary grades".

**Didaktisk realisering:** Pathway projektets model over cognitive strategies i læse- og skriveundervisning.

**Forfatter, år, titel:** Olson, C.B., Scarcella, R.C., Matuchniak, T. (2015). *Helping English Learners to Write. Meeting Common Core Standards, Grades 6-12*. New York: Teachers College Press.

**Land:** USA

**Skoleniveau:** 6-12

**Forskningsdesign:** Ikke relevant.

**Metoder og data:** Ikke relevant.

**Teorier:** Ikke relevant.

**Nøgelfund:** Dette er den seneste, opsummerende lærebog der uddrager essensen af The Pathway Project to Academic Success. For litteraturdidaktikken er pointen ganske simpel: man lærer at læse litteratur ved at skrive om litterære tekster ud fra nogle ganske bestemte kognitive standarder der manifesterer sig i den litterære analysegenres regler. Målet er at fjerne sig fra referatet.

**Didaktisk realisering:** Bogen består næsten udelukkende af instruktion til lærere i hvordan man gennemfører en sådan undervisning, så den er et godt sted at hente didaktiske modeller fra.

**Forfatter, år, titel:** Olson, C.B., Matuchniak, T., Chung, H.Q., Stumpf, R., Farkas, G. (2016). Reducing Achievement Gaps in Academic Writing for Latinos and English Learners in Grades 7-12. *Journal of Educational Psychology*, Apr. 28, 2016. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000095>

**Land.** USA

**Skoleniveau:** 7-12

**Forskningsdesign:** Replikation af tidligere gennemført kvantitativ undersøgelse af resultaterne for elever der har deltaget i The Pathway to Academic Success-projektet i de to seneste år sammenlignet med kontrolgruppe.

**Metoder og data:** 95 lærere fra 16 skoler deltog i et træningsprogram på 46 timer og underviste derefter deres elever i analytisk skrivning. Resultaterne fra disse elever og kontrolgruppen blev analyseret vha. en difference-differences analyse og en regressionsanalyse.

**Teorier:** Cognitive strategies approach to analytical writing (se øvrige omtaler af projektet) med det formål at hæve elever fra et område med lav SES op på et niveau hvor de kan klare staten Californiens Common Core State Standards for English Language Arts.

**Nøglefund:** Begge år viste projektets elever signifikant bedre resultater end kontrolgruppen og demonstrerede bedre resultater i afgangseksamen fra secondary school. Undersøgelsen bekræfter derved tidligere lignende undersøgelser.

**Didaktisk realisering:** Den pragmatisk og systematisk tilrettelagte undervisning ser ud til at give målbart bedre resultater end traditionel undervisning. Mht. realiseringen: se ovennævnte lærebog (Olson m.fl. 2015) eller det omfattende materiale der i øvrigt ligger på nettet. Hele projektet er et godt eksempel på amerikansk curriculum tankegang. Curricula produceres af universitetsfolk. Skolerne kan abonnere på disse curricula, eller som i dette tilfælde: indgå en kontrakt om intervention.

**Forfatter, år, titel:** Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen till? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I Elf, N.F. & Kaspersen, P. (red.). *Den nordiske skolen, fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*, s. 32-58. Oslo: Novus forlag.

**Land:** Norge

**Skoleniveau:** Ikke relevant.

**Forskningsdesign:** Artiklen indgår i et større tværnordisk projekt om L1-læreres opfattelse af deres professionelle identitet hvor Penne har undersøgt de litteraturdidaktiske aspekter.

**Metoder og data:** tematisk undersøgelse af lærerdagbøger og –interview fra Danmark, Norge og Sverige. Materialet fra 27 lærere blev samlet i en database som de 8 deltagende forskere kunne trække på.

**Teorier:** IMENs teori om den historiske udvikling af fire modersmålsdidaktiske paradigmer (se indledning). Literacy teori. Bruner (1986, 1990, 1996). Lakoff & Johnsons (1999) teori om at vestlig moral hviler på to familiemetaforer "omsorgsfamilien" og "den strenge familie", James Paul Gees identitetsteori (2003, 2005).

**Nøglefund:** Penne har skrevet flere artikler om samme emne: den elevcentrerede undervisning har i skandinavisk sammenhæng pga. den førte socialdemokratiske uddannelsespolitik sigtet på udjævning af sociale forskelle snarere end på den faglige læring. Undervisningen er i større og større omfang blevet skabt ud fra metaforen "omsorgsfamilien". Men negligeringen af det faglige indhold har ikke bidraget til denne udjævning eller har ligefrem haft den modsatte virkning.

**Didaktisk realisering:** Svage eller skolefremmede elever skal have lærerstøtte med fagligt indhold for at kunne hæve sig fra den hjemlige skolefremmede diskurs som indskrænker deres uddannelsesmæssige og sociale udviklingsmuligheder.

**Forfatter, år, titel:** Ziv, M., Smadja, M.L., & Aram, D. (2015). Preschool teachers' reference to theory of mind topics in three storybook contexts: Reading, reconstruction, and telling. *Teaching and Teacher Education*, 45, 14-24.

**Land:** Israel

**Skoleniveau:** børnehave

**Forskningsdesign:** Abstract: The study investigated preschool teachers' references to Theory of Mind (ToM) topics in three storybook contexts: reading, reconstruction, and telling. One hundred teachers introduced and discussed three picture books with groups of five children. The findings indicate that teachers used more mental-state utterances, especially cognitive mental states, during telling compared to the two other contexts, and more during reconstruction than during reading. They referred to false belief more during reconstruction and telling than during reading. The findings can assist in guiding teachers how to read and tell stories with children while integrating ToM topics.

**Metoder og data:** Man kan ikke af abstractet se præcis hvilke metoder der er anvendt, men brugen af begrebet "false belief" tyder på at det har været metoder taget fra eksperimentpsykologi. False belief er evnen til at opdage hvornår andre tror noget som læseren/tilhøreren selv ved er fejlagtigt. False belief eksperimenter har spillet en central rolle i udforskningen af forskellen mellem menneskers og abers kognition.

**Teorier:** kognitionspsykologiske teorier om false belief

**Nøglefund:** Disse forskere har i flere artikler beskrevet hvilken indflydelse aktiv fortælling har på små børns udvikling af theory of mind.

**Didaktisk realisering:** Har den betydning for udskolingen at det fremgår at didaktiske metoder inspireret af kognitionsforskning, det vil her sige brugen af begrebet theory of mind, kan bruges helt ned i de yngste klasser. Med forsigtighed kan man antage at 1) henvisningerne til ToM og empati er pt. de kognitivt orienterede didaktikers bedste bud på hvorfor der overhovedet skal undervises i litteratur. Udvikling af empati er litteraturens vigtigste dannelsesaspekt. 2) Hvis man skal slutte noget fra konstateringen af at ikke oplæsning, og heller ikke så meget genfortælling, men fortælling er den mest effektive form for litteraturbrug over for små børn der ikke selv kan læse, kunne det være at litteraturundervisningen også for større børn og unge må have aktive elementer. Det kan være lærerens assistance også mht. indholdsmæssige og etiske aspekter, og det kan være elevernes egenaktivitet. Litteratur er et eksperimentelt område både for forfattere og brugere, derfor er en undersøgelsesorienteret didaktik vigtig.

## BILAG 2: FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED ERFARNE DANSKLÆRERE

*Foretaget og sammenfattet af Sofia Esmann Busch, KiDM*

### **Sammendrag af deres svar – interviewet fredag, den 2. december 2016.**

#### **Deltagernes erfaringer:**

- 1) Erfaringer med undervisning i dansk
  - a. Hvor lang tid har du/I undervist i dansk?
  - b. Uddannelse som lærer og videre- og efteruddannelse?
  - c. Har du/I haft særlige hverv eller funktioner som dansklærer, fx bibliotekar, læsevejleder, faggruppeleder?
  - d. Hvad er dansk for dig, og stemmer dit syn overens med dine kollegers?

De interviewede er tre dansklærere. Deres erfaringer kan kategoriseres på følgende måde:

A: lærer gennem 26 år med dansk og tysk som linjefag. Han har udelukkende haft 7.-10.klasse i alle de år, som han har undervist. Han har ført til prøve ”et utal af gange”. Han er både mundtlig og skriftlig beskikket censor i dansk – og har været det i 15 år. Lærer A har pt. en 9. klasse i dansk

B: lærer gennem 5 år med dansk, engelsk og idræt som linjefag. Hun er påbegyndt en PD-uddannelse med henblik på at blive danskvejleder (IKKE læsevejleder). Hun har skrevet artikler til Dansklærerforeningen blad DANSK# Lærer B har pt. en 7. klasse i dansk.

C: lærer gennem 18 år med engelsk og tysk som linjefag. Han har ført til prøve fire gange i dansk og er i år ved at tage linjefaget dansk som følge som folkeskolereformens krav om kompetenceløft. Lærer C har en 9. klasse i dansk.

Lærer B og C er ansat på samme skole, er i samme fagteam, men ikke årgangsteam – og planlægger deres ikke deres undervisning sammen. Lærer B og C er interviewet i fællesskab.

Lærer A er ansat på en anden tilsvarende skole i kommunen, men med 30 km afstand. Lærer A er interviewet alene.

På spørgsmålet om, hvad dansk er for dem – og om deres syn stemmer overens med danskkollegaernes svarer de meget samstemmende, at de opfatter fagets indholdsområde som litteraturen og ”det udvidende tekstbegreb” (de anvender denne term, som i overvejende grad er identisk med æstetiske tekster i Fælles Mål, 2014). De nævner, at ”i indskoling og på mellemtrinnet skal eleverne lære at læse, mens de i overbygningen skal analysere og fortolke litteratur”. Sproget som genstand for undervisningen inddrages ikke som det centrale. Sprogets poetiske funktion berører ikke – ej heller direkte adspurgt.

Deres fagsyn er koncentreret om overvejelser i forhold til undervisningens indhold – og stofområdet er klart litteraturen.



Hvad er en god litteraturundervisningsaktivitet?

- a. Er der særlige former for aktiviteter du/I foretrækker?
- b. Hvilke hjælpematerialer
- c. Hvor meget skal læreren forklare?
- d. Hvor meget skal eleverne lave selv?
- e. Hvordan tænker du sproget og dialogen som en del af undervisningen?
- f. Hvor meget betyder det at eleverne får en oplevelse af litteraturen?
- g. Hvor meget betyder det at eleverne får lavet en analyse af litteraturen?

Analysen og fortolkningen af litteraturen fremstår, som det væsentligste og mest centrale i deres undervisning. De beskriver forskellige aktiviteter, som understøtter analysen og fortolkningen. Oplæsningen af teksten nævnes flere gange og er tilsyneladende meget gennemgående for deres aktiviteter. Oplæsningen pointerer de som vigtig – dels af helt pragmatiske grunde, fordi elevernes så får læst teksten og sandsynligvis kan huske indholdet dels fordi der er mulighed for at dykke ned i passager, hvor der er noget på spil i teksten. Aktiviteterne kan være meget lærerstyrede i forhold til oplæsningen men det kan også være elevcentrerede fortolkningsaktiviteter, hvor eleverne selv skal finde linjer, hvor der "er noget særligt på spil". (Umiddelbart virker aktiviteterne til at være forskellige læseaktiviteter, der understøtter fortolkningen, men lærerne har fokus på fortolkningen af det læste – min kommentar).

Som noget centralt i lærernes udsagn står oplevelsen af det læste i fokus. Det kalder det "dannelse", hvis eleverne kan huske teksten og de virker begejstret for indholdet. De opfatter "oplevelse" og "fortolkning" som to modsatrettede poler. Enten oplever man eller også fortolker man!

Det er meget varieret om lærerne bruger hjælpemidler eller ej. Der er ikke klare tilkendegivelser på feltet.

På hvilken måde planlægger du undervisning, og på hvilken måde kobler du til Forenklede Fælles Mål?

- a. FFM spiller en stor rolle?
- b. Læseplaner og vejledninger (faglige og øvrige) spiller en større rolle?
- c. Spiller praksis/fagkultur på skolen og i faget den allerstørste rolle?

De tre danskere er glade for Fælles Mål og måden Fælles Mål er bygget op på. En af lærerne refererer direkte til nogle af Bodil Nielsens udgivelser, der omhandler forståelsen og organiseringen af danskfaget netop med udgangspunkt i Fælles Mål. Fælles Mål er klart omdrejningspunktet.

Lærerne efterlyser generelt ny inspiration til tekster "man" kan læse og materialer. De synes umættelige på dette felt. Dog er det en betingelse, at forberedelsen ikke må fylde alverden.

Praksis og fagkultur på skolen er koncentreret omkring årgangsteam, der "aftaler", hvad de skal lave i dansk, og hvem der forbereder hvad.

Hvad har indflydelse på planlægning af og ændringer af din undervisning - eller hvad finder du inspirerende for din undervisning?

- a. Kolleger – læremidler - læseplaner - tidligere undervisning - kurser - andet
- b. Stemmer det overens med praksis på skolen?
- c. Hvordan er fagsamarbejdet på skolen? Arbejder man sammen om at udvikle undervisningen?

Lærerne forholder sig meget nøgternt til den overenskomst, de er pålagt. De taler meget konsekvent om rammefaktorer for deres planlægning og tiden til den. Der tegner sig også et billede af, at lærerne gerne vil have færdigpakkede løsninger til deres undervisning.

(Disse vedholdende udsagn ryster mig faktisk en del, fordi jeg fik en klar fornemmelse af, at refleksion om de didaktiske tilgange ikke længere har første prioritet, men netop rammerne for undervisningens planlægning).

Faktorer som påvirker undervisningen set i et lærerperspektiv?

- a. Politikere
- b. Vurderinger / test / eksamen
- c. Forældrene
- d. Ledelse
- e. De fysiske rammer
- f. De fysiske materialer - herunder IT og mangel på disse
- g. Uinteresserede og umotiverede elever
- h. Marginaleleverne
- i. Andet

Alle faktorerne har indflydelse på undervisningen. (Jeg valgte "hurtigt" at gå videre, fordi jeg var lidt bekymret for, at interviewet kørte af sporet – de havde også svaret på dette spørgsmål i det forrige, fordi de brugte disse enkeltfaktorer som argumenter).

6) Hvad er dine erfaringer med undersøgende litteraturundervisning i danskundervisning?

Prøv at læse/lytte til disse to vignetter, og svar på holdningsspørgsmål:

Klassen skal beskæftige sig med en novelle af Kenneth Bøgh Andersen. Læreren har forberedt sig grundigt ved at analysere novellen på forhånd. Læreren har også forberedt sin undervisning grundigt. Læreren vil starte med at forklare hvad novellens tema er. Derefter skal eleverne i grupper finde eksempler i teksten på temaet. Efter gruppearbejdet præsenterer grupperne deres arbejde i plenum i klassen. Læreren sørger for at give respons til eleverne så de får feedback på om deres besvarelser er rigtige.

Holdningsspørgsmål - seks ja/nej-spørgsmål og ét åbent:

1. Det synes jeg er en god planlægning af undervisningen - Ja
2. Det synes jeg ikke er en god planlægning af undervisningen - Nej
3. Jeg er i tvivl om jeg synes det er en god planlægning af undervisningen - Nej
4. Det er en planlægning der svarer meget godt til hvad jeg plejer at gøre. – Nej (vi ville gerne, men har ikke tiden)
5. Det er ikke en planlægning der svarer meget godt til hvad jeg plejer at gøre. Ja
6. Dette er en tilgang til litteraturundervisning man kunne kalde formidlingsorienteret Ja (men lærerne virker lidt usikre på, hvad der menes med formidlingsorienteret)

Åbent spørgsmål: Hvad ville en *mere* undersøgelsesorienteret tilgang til undervisningen være set ud fra din/jeres opfattelse? Ret beset får jeg ikke svar på dette spørgsmål – lærerne svarer på, eksterne undersøgelser af teksten i forhold til forfatter, periode med mere).

7) Hvad ville dine begrundelser for undersøgende danskundervisning være?

- a. Formelt krav
- b. Kompetence understøttende
- c. Begrebsdannelse
- d. Tematiske

- e. Åbent
- f. Elevinddragende
- g. Problemorienterede
- h. Tænker du, at det stemmer overens med dine kollegaers begrundelser?

Jeg vælger at uddybe, hvad "undersøgende" danskundervisning kan være. Jeg gør det overordnet og forsøger at sætte det i perspektiv i forhold til de praksiseksempler, de tidligere selv har givet mig.

Denne indledning gør så, at de meget hurtigt siger, at "den form for danskundervisning, som jeg beskriver, må understøtte elevernes litterære kompetencer og øge elevernes muligheder for at blive inddraget.

B og F som første prioriteter

D og E efterfølgende.

Hvilke udfordringer og potentialer ser du i forhold til undersøgende litteraturundervisning i dansk?

- a. Forenkede Fælles Mål
- b. Læremidler
- c. Didaktiske redskaber
- d. Danskfaglige
- e. Iscenesættelse
- f. Dialogen
- g. Elevernes produkter
- h. Elevernes faglige læring
- i. Elevernes dannelse
- J. Tænker du, at det stemmer overens med dine kollegaers opfattelser af udfordringer og potentialer?

Lærernes svar er didaktiske redskaber, som både en udfordring og et potentiale. De virker meget søgende i forhold til, hvordan de kan planlægge og gennemføre en "undersøgende litteraturundervisning". De spørger også til, hvilke læremidler der arbejder "undersøgende" med litteraturen – og hvilke aktiviteter der kan bruges i undervisningen.

Lærerne har en opfattelse af et hierarki i svarmulighederne. De samler de fleste punkter under "didaktiske redskaber", forstået således, at hvis en lærer har didaktiske redskaber, så er der følgende potentialer: danskfaglige, elevens produkter, elevernes faglige læring og elevernes dannelse.

Lærerne var gennemgående meget overbeviste om, den opfattelse de selv havde var i klar overensstemmelse med flertallet af kollegaernes.

# BILAG 3: OPFØLGENDE REFLEKSIONSNOTAT OM DANSKFAGETS PRAKSIS

*Ved Sofia Esmann Busch, 6. dec. 2016*

Udarbejdet på baggrund af erfaringer som lektor i dansk ved læreruddannelsen. Erfaringerne er undervisning på grunduddannelsen i undervisningsfaget dansk, efter- og videreuddannelse af dansklærere i folkeskolen, herunder observationer og interview med dansklærere i forbindelse med forskellige forsknings- og udviklingsprojekter.

## METODE

Notatet reflekterer over og uddyber en opsummering Nikolaj Elf foretog i mail 5. december af fokusgruppeinterview Sofia havde foretaget med erfarne dansklærere den 2. december.

## REFLEKSION OG UDDYBNING:

1.

Mailen fra Nikolaj starter således: Det jeg (Nikolaj Elf) hæfter mig ved, er: At lærerne tolker den formidlingsorienterede vignette positivt, og er usikre mht. hvad der kunne ligge i en (mere) undersøgende tilgang. Som det sammenfattes: "De virker meget søgende i forhold til, hvordan de kan planlægge og gennemføre en "undersøgende litteraturundervisning". De spørger også til, hvilke læremidler der arbejder "undersøgende" med litteraturen - og hvilke aktiviteter der kan bruges i undervisningen."

### Yderligere uddybning (af Sofia)

Under interviewet virker vignetten som et klart afsæt til, at lærerne selv fortæller om deres praksis med litteraturundervisningen i 7.-10. klasse.

Deres erfaringer fra deres egen undervisning underbygger mine egne erfaringer med praksis fra folkeskolens litteraturundervisning.

Litteraturundervisningen kan sandsynligvis samles i tre overordnede kategorier:

1. Undervisningen er styret af vurderingskriterierne ved folkeskolens prøve i mundtlig dansk
2. Undervisningen er karakteriseret af "gode aktiviteter" fremfor refleksioner over metodiske tilgange. Fokus er på indholdet, ikke på eleverne
3. Undervisningen er klart afhængig af de rammefaktorer, som OK og skolereform sætter.

## Undervisningen er styret af vurderingskriterierne ved folkeskolens prøve i mundtlig dansk

Lærerne kender til punkt og prikke de formelle krav ved den mundtlige prøve og de vurderingskriterier, der gælder. Det er dog bemærkelsesværdigt, at det er som om nogle af vurderingskriterierne har betragtelig højere vægt end andre kriterier. Kriterier, der "virkelig tæller", er analyse og fortolkning ud fra iagttagelser i prøveoplægget, perspektivering, disponering og oplæsning. Disse punkter synes i meget højere grad end de øvrige punkter at være vigtige.

(Vurderingskriterier)

- Analyse og fortolkning ud fra iagttagelser i prøveoplægget
- Brug af danskfaglige tilgange
- Perspektivering
- Vurdering
- Disponering af fremstillingen
- Formulering og artikulation
- Forståeligt og tydeligt sprog
- Samtalen om det faglige stof
- Oplæsning

Når lærerne udfordres på vurderingskriteriet "brug af danskfaglige tilgange", så virker det som om de ikke ved, hvad det indebærer og hvordan netop dette punkt kan understøttes i danskundervisningen. Danskfaglige tilgange defineres i Ministeriets vejledninger til prøverne som de danskfaglige redskaber eleverne har anvendt i undervisningen.

I forhold til lige netop dette punkt vil min vurdering være, at "en undersøgende litteraturundervisning" kunne være et muligt svar – navnlig, hvis der var forskellige eksempler på danskfaglige redskaber.

Lærernes undervisning er koncentreret om "Analyse og fortolkning ud fra iagttagelser i prøveoplægget". Og det virker som om lærernes tilgang til undervisningen i litteratur, når det gælder om at forberede eleverne til prøven, anvender en nykritisk metode. De virker i deres fortælling om deres egen praksis fokuseret på den autonome tekst, som rummer sin egen fortolkning – og den litterære tekst er at betragte som forskellige dele af form og indhold. Elevernes skal kunne analysere både form og indhold, samtidig med at de skal kunne forholde sig til sammenhængen mellem dem. Lærerne virker optagede af fortælleforhold, indholdsreferat, disposition og forskellige stilistiske træk, så tekstens overordnede tema kan udledes.

Lærerne ser denne litterære tilgang som objektiv og ikke mindst systematisk – og af og til virker det som om lærerne anbefaler eleverne forskellige analyseskemaer – "i hvert fald til de svageste elever", som jeg har hørt flere lærere sige.

Forskellige læserorienterede tilgange bruger lærerne (er det mit indtryk) mere i forhold til varierede aktiviteter i litteraturundervisningen. Dog med undtagelse af Isers begreb om en teksts "tomme pladser". "Tomme pladser" indgår i nogle læreres praksis og udsagn, som "et fast punkt" på en dagsorden, som eleverne skal kunne sige noget om i forhold til en given tekst. Litterære aktiviteter der er udløber af en læserorienteret tilgang virker fremherskende i forhold til "daglige danskundervisning". Det gælder fx meddigtning, "metoden de fem spørgsmål", "den røde stol" og undre-spørgsmål til teksten, som efterfølgende skal besvares i klasserumsfællesskabet. Ideen med disse aktiviteter synes fra lærernes side at være, at eleverne på den måde tvinges til at forholde sig til det læste og ad den vej søge efter tekstens tomme pladser og fortolkningspotentialer.

Men – det virker også som om der er et skarpt skel mellem de metoder lærerne anvender, når undervisningen er målrettet prøven i mundtlig dansk – og når der bare er almindelig litteraturundervisning. Nykritikken til prøven og en læserorienteret tilgang, når der skal være "spændende" litteraturundervisning i dagligdagen.

Lærerne virker interesserede i, men praktiserer tilsyneladende ikke en "procesorienteret litteraturpædagogik". Populært sagt befinder den sig måske i feltet mellem en tekstorienteret og en læserorienteret position uden at undsige nogle af dem. Det betones, at litteraturarbejdet betragtes som en proces, der kvalificeres gennem forskellige faser, som indbefatter en aktivering og fokusering på elevernes egne erfaringer som en vej til fordybelse af tekstens univers. Netop denne position optager lærerne i gennemførelsen af litteraturundervisningen, men "alt for mange egne erfaringer duer ikke til prøven", som lærere ofte siger.

Lærerne er optaget af begrebet "lærerfaglig analyse" af en litterær tekst, men bruger meget åbenlyst OK og andre rammefaktorer som begrundelse for, hvorfor de så ikke anvender det i praksis.

Foruden vurderingskriterierne er lærerne optaget af prøvebekendtgørelsens krav om tekstopgivelser – hvilke tekster kan så læses? Stofområdet er direkte afhængigt af om det kan skrives på tekstopgivelserne ved prøverne.

## 2.

Nikolaj opsummerer: Rammefaktor-tænkningen, som fører til mindre didaktisk refleksion, er også bemærkelsesværdig, men egentlig ikke overraskende, som jeg ser det.

### Yderligere uddybning:

Ekstremt mange af lærernes egne udsagn, kommentarer og "fortællinger" er koncentreret om manglede tid til forberedelse. Punktet uddybes ikke nærmere – ej heller nuanceres. Man forholder sig til minutantal.

## 3.

Nikolaj opsummerer: At dominansen i indholdsvalg ligger entydigt på litteratur (ville have været mindre overraskende i gymnasiet).

### Yderligere uddybning:

Lærerne har fokus rettet mod litteratur, som "optager" eleverne og vil meget gerne have anbefalinger. Ret beset kan man sige, at der i de ministerielle krav til tekstopgivelserne måske er en skævvridning i forhold til forholdet mellem litterære og æstetiske tekster, fordi æstetiske tekster ikke "tæller" med sideantal, som de litterære tekster gør det. Det kan være en forklaring på, at dansk lærere altid er på jagt efter noveller, romaner med mere, der kan have elevernes interesse.

Ministeriets PEU-hefter underbygger ovennævnte iagttagelse. Problemet synes at være det faktum, at lærerne ikke opgiver og underviser nok i "Ikke fiktion – multimodale og æstetiske tekster", hvorimod "Fiktion – multimodale og æstetiske tekster" er fint repræsenteret i litteraturundervisningen jfr. kravene om optælling i forhold til tekstopgivelser.

4.

Nikolaj opsummerer: At (Forenklede) Fælles Mål virker stærkt styrende for undervisningsplanlægning.

Yderligere uddybning:

(Forenklede) Fælles Mål er klart styrende. Lærerne virker meget optaget af at omsætte målene til konkret praksis – og flere refererer direkte til udgivelser af Bodil Nielsen. Hun har lavet flere "opskrifter" på, hvordan dette kan gøres i praksis. Lærerne er også optaget af forholdet mellem Fælles Mål og prøverne. Er der en sammenhæng?

5.

Nikolaj opsummerer: Den didaktiske segrering af indholdsvalg til de tre trin i grundskolen, hvor litteratur angiveligt er det altrådende indhold i udskoling, er udtryk for en temmelig anden tænkning end den man finder i Fælles Mål. Den savner begrundelse i danskidaktisk teori.

Dette kan jeg ikke uddybe nærmere – jeg ved det ikke.

6.

Nikolaj opsummerer: Danskidaktiske overvejelser er primært indholdsorienterede (og ikke fx elevorienterede, som er en væsentlig parameter i KiDM)

Yderligere uddybning:

Lærerne er indholdsorienterede i forhold til stofvalg og aktiviteter. Det elevorienterede perspektiv er karakteriseret ved, at læreren er optaget af valg af aktiviteter, der kan understøtte elevernes engagement og deltagelse i litteraturundervisningen.

7.

Nikolaj opsummerer: Oplæsning er en velkendt litteraturaktivitet (men gør de det mon på samme måde som vi lægger op til?)

Yderligere uddybning:

Nej – oplæsning er forankret i de krav, der er til oplæsning ved prøven og oplæsning og som et middel til at "alle" kan deltage.

8.

Nikolaj opsummerer: Et markant skel mellem oplevelse og fortolkning (som vores forandringsteori vil forsøge at mediere, udligne)

Yderligere uddybning:

Ja – men vær opmærksom på, at der er to forskellige målparoverskrifter i Fælles Mål. "oplevelse og indlevelse" og "fortolkning". Det er muligt, at lærerne af den grund tænker dem adskilte.

9.

Nikolaj opsummerer: At lærerne opfatter egne udsagn som repræsentative for fagkulturen (hvilket vi reelt ikke kan vide)

Nej, det ved vi reelt ingenting om.

10.

Nikolaj opsummerer: At forberedelse ikke må fylde for meget pga. overenskomst (men måske også en fagkultur hvor fagkollegiet på forhånd aftaler hvad der skal laves i faget?)

Det ved vi som sådan heller ikke noget mere præcist om, men det er ikke usandsynligt, at lærerne har en praktisk tilgang til deres forberedelse og "låner" opgaver/stof med mere hos hinanden.



# Bilag 4

## KORTLÆGNING AF ANVENDTE LÆREMIDLER I DANSKUNDERVISNINGEN MED SÆRLIG FOKUS PÅ LITTERATURUNDERVISNING - BASERET PÅ EKSPERTUDSAGN

### Spørgeskema

Udfyld dette spørgeskema om anvendte læremidler i danskundervisningen med så mange litteraturangivelser du finder det nødvendigt.

Ekspertnavn	Læremiddeltitel	Forfatter(e), årstal (hvis kendt) og forlag	Uddannelsestrin hvor læremidlet bruges (folkeskolens mellem- og/eller sluttrin; læreruddannelse)	Stikord for læremidlets litteraturtilgang
Tom Steffensen/Sofia Esmann Busch	At gribe og begribe verden	Birte Sørensen Alinea, 2002	Folkeskolen, overbygning	Ældre litteratur Læserorienteret (kognitiv)
Tom/Sofia	Poetry Slam - Tid til dansk i overbygning	Frank Langmack Alinea, 2012	Folkeskolen, overbygning System overbygning	Lyrik læserorienteret (receptionsæstetisk)
Tom/Sofia	D´dansk	Lena Bülow-Olsen m.fl., Alinea, 2013	Folkeskolen System begynder- og mellemtrin	Helhedsorienteret læseteori
Tom/Sofia	Omme bag klædeskabet	Ingelise Moos & Karen Vilhelmsen,	Folkeskolen, mellemtrinnet	Tekst- og læserorienteret

	(del af serien DANSK ER)	Dansklærerforeningen, 2006		
Tom/Sofia	Pegasus (del af serien)	Nils Hartmann, Gyldendal 2007	Folkeskolen System, mellemtrin	Tekst- og læserorienteret
Tom/Sofia	Plot (serie)	Stine Abildgaard m.fl., Alinea, 2011	Folkeskolen, mellemtrinnet	Tekst- og læserorienteret
Tom/Sofia	Kanon i folkeskolen	J. Kurth m.fl. Alinea, 2005	Folkeskolen, overbygning	Ældre litteratur Nykritisk
Tom/Sofia	Kanon i dansk (to bind)	Lene Møller & Thomas Thurah, Gyldendal	Folkeskolen, alle klasser	Ældre litteratur Flere metoder, men ambigøse (=svære) tekstvalg og opgavestillinger
Tom/Sofia	Fandango, (del af en serie)	Trine May og Susanne Arne- Hansen, Gyldendal	Folkeskolen, alle klasser	Tekst- og læserorienteret
Tom/Sofia	Realiteternes verden  (del af serie med litteraturhistoriske bøger)	Johannes Fibiger og John Rydahl, Alinea, 2001.	Overbygningen	Ældre tekster Læserorienteret litteraturpædagogik
Tom/Sofia	Vild med dansk (del af serie)	Lise Ammitzbøll M.fl., Gyldendal	Folkeskolens overbygning	Tekst- og læserorienteret
Tom/Sofia	Science fiction- fortællinger  (del af genreserien)	Benni Bødker, Benni Bødker, Gyldendal, 2009.	Mellemtrinnet	Læserorienteret litteraturpædagogik + Læseforståelsesstra- teger

Martin Reng	Graphic Novels (del af serie)	T Thorhauge, Gyldendal 2010	Overbygning	Genreorienteret tekstforståelse
Martin Reng / Stine Reinholdt Hansen	Sammen om at læse litteratur	Ayoe Q Henkel, Gyldendal 2011	Overbygning	Samarbejdsorienteret litteraturarbejde (fortolkningsfællesskaber)
<b>Læreruddannelsen</b>				
Tom/Sofia	Procesorienteret litteraturpædagogik	Thomas Illum Hansen, Dansk lærerforening, 2004	Lærerudd.	Fænomenologisk litteraturteori
Tom/Sofia	Analyse og relevans - grundbog i litterær analyse og fortolkning	Peter Heller Lützen, Dansk lærerforening, 2003	Lærerudd.	Nykritiske begreber
Tom/Sofia	Litteraturundervisning - mellem analyse og oplevelse	Hans Henrik Møller m.fl., Samfundslitteratur, 2011	Lærerudd.	Nykritik + receptionsteori
Tom/Sofia	Litteraturens byrde	Torben Weinreich og Lars Handesten, Roskilde Universitetsforlag, 2004	Lærerudd.	Tekst- og læserorienteret
Tom/Sofia	Videre i teksten	Martin Jørgensen m.fl., Hans Reitzels Forlag, 2012	Lærerudd.	Flere tilgange, forskningsbaseret
Tom/Sofia	Stjernebilleder 1, 2 og 3	Anna Skyggebjerg m.fl., Dansk lærerforenings Forlag, 2013	Lærerudd.	Børne- og ungdomslitteratur  Strukturalisme + receptionsæstetik

Martin	Børne og ungdomslitteratur	A.K Skyggebjerg, Samfundslitteratur 2016	Lærerudd.	Børne- og ungdomslitteratur
Martin	Kognitiv litteraturredaktik	Illum Hansen, Dansk lærerforening, 2011	Lærerudd.	Kognitiv/fænomenologisk litteraturteori/-didaktik
Vibeke Christensen	Tilslutter sig ovennævnte og har ikke yderligere titler at tilføje.			

Tabel til kortlægning af anvendte læremidler i danskundervisningen.

## FORMÅL OG METODE

Ovenstående spørgeskema bruges til at kortlægge anvendte læremidler i danskundervisningen baseret på ekspertudsagn, som er relevante for projekt Kvalitet i dansk og matematik (KiDM).

Med danskundervisningen menes her danskundervisning på to uddannelsesniveauer:

1. folkeskolens mellemtrin og udskoling,
2. læreruddannelsens danskundervisning.

Derudover retter interessen sig særligt mod danskundervisningens litteraturundervisning.

Undersøgelsesspørgsmålet for denne kortlægning er overordnet:

*Hvilke læremidler bruges typisk i danskundervisningen i folkeskolens mellemtrin og udskoling og på læreruddannelsen når undervisningen har litteratur som genstand, og hvad karakteriserer disse læremidler?*

Kortlægningen er i første omgang baseret på ekspertudsagn. Ekspertene er de danskforskere og -læreruddannere der er indforskrevne deltagere i projekt KiDM. Derudover kan vi spørge andre eksperter de måtte pege på som relevante for at svare på spørgsmålet.

De adspurgte udfylder ovenstående spørgeskema, som adresserer det overordnede spørgsmål. Besvarelsen foregår fra 26. august til 30. september 2016.

Metodisk anskuet er antagelsen at de udvalgte eksperter har et godt praksiskendskab til anvendte læremidler og derved vil kunne give et validt indtryk af praksis. Metoden har selvsagt den begrænsning at svarene baseres på vurderinger der er på afstand af faktisk praksis. De er ikke repræsentative, men generaliserbare (jf. Flyvbjerg, 2006). Metoden må understøttes af andre metoder til kortlægning af praksis. Kortlægningen baseret på ekspertudsagn vil således blive suppleret af andre kortlægningsmetoder til afdækning af danskundervisningens praksis og vil mere overordnet indgå i og blive fortolket i lyset af projektets forundersøgelse, som også omfatter et review af forskning.

Kortlægningen og den bredere forundersøgelse gennemføres og afreporteres i løbet af efteråret 2016. Efter at besvarelsen af spørgeskemaet er gennemført i august, sammenfattes svarene af de ansvarlige for forundersøgelsens

danskdel. Resultatet af denne kortlægning vil herefter blive delt med øvrige deltagere i projektet, hvilket både omfatter forskere og læreruddannere samt deltagende lærere (som vi mødes med på internat og til møder). Herefter vil de mest dominerende læremidler blive læremiddelanalyseret (jf. fx Illum Hansen: *Dansk*, 2015) med henblik på at karakterisere måden de lægger op til at undervise i litteratur på. Kortlægningen og analysen kan føre til at spørge andre informanter om det samme overordnede spørgsmål, fx deltagende dansklærere i udviklingsfasen gennem fokusgruppeinterview.

Formålet med kortlægningen er at nå frem til en aktuel, empirisk kvalificeret forståelse af hvilke læremidler der formentlig typisk bruges i danskundervisningen i mellemtrin og udskoling og i læreruddannelsen, og hvilke litteraturdidaktiske tilgange de lægger op til. Det vil bidrage til bedre forståelse af den litteraturundervisning som præger danskundervisningen og mere bredt danskfagets fagkultur. Udvikling af en sådan forståelse vil være et væsentligt grundlag for at kunne udvikle indsatser der skal forsøge at påvirke fagkulturen, hvilket er målet med projektets del 2 og de senere pilot- og forsøgsfaser.

*Første version: Nikolaj Elf, 9. aug. 2016.*

*Anden revideret version: Nikolaj Elf 26. Aug. 2016*

*Eksporteret fra Google docs 3. januar 2017*

# Bilag 5

## LITTERATURDIDAKTISKE LÆREMIDLER I DANSK BASERET PÅ DEMONSTRATIONSSKOLEPROJEKTET

*Analyse foretaget af Stig Toke Gissel*

I Demonstrationsskoleforsøgene blev alle involverede lærere i en survey bedt om at angive de digitale læremidler de havde anvendt i deres sidst afviklede undervisningsforløb med inddragelse af digitale læremidler. I alt 855 lærere fik tilsendt spørgeskemaet, og 390 (46 %) svarede (Pettersen, Bundsgaard, Illum Hansen & Kølsen 2015: 7). Gissel og Skovmand (2016) foretog en kategorisering af de af lærerne anvendte *didaktiske læremidler*, dvs. læremidler kendetegnede ved at være produceret med undervisning for øje (Hansen 2010; Hansen & Skovmand 2011). Kategoriseringen omfattede 107 læremidler.

De didaktiske læremidler blev vurderet i forhold til deres didaktiske potentiale. I rapporten skelnes mellem fire kategorier af didaktiske læremidler: formidlende, trænende, stilladserende og professionssimulerende. For hver type blev formuleret seks parametre som hvert læremiddel blev scoret i forhold til (når et læremiddel slog ud på 1-2 parametre tildeltes det en score på 1, 3-4 parametre gav scoren 2, 5-6 en score på 3). Desuden blev læremidlerne inddelt efter klassetrin og fag.

	Trænende	Formidlende	Stilladserende	Professionssimulerende
0	8 (18%)	22 (49%)	25 (56%)	43 (96%)
1	4 (9%)	5 (11%)	10 (22%)	0 (0%)
2	5 (11%)	11 (24%)	8 (18%)	0 (0%)
3	28 (62%)	7 (16%)	2 (4%)	2 (4%)
Total	45 (100%)	45 (100%)	45 (100%)	45 (100%)

Som det ses i tabellen oven for, kunne Gissel og Skovmand karakterisere dansklærernes læremiddelbrug som værende domineret af læremidler med høj forekomst af trænende træk, mens kun omkring halvdelen af læremidlerne viste formidlende eller stilladserende træk.

Ser vi nærmere på læremidler specifikt til danskfaget som henvender sig til udskolingen indeholder følgende læremidler litteraturdidaktiske forløb:

Titel	Type	Trin	Trænende	Formidlende	Stilladserende	Praksis- stilladserende
Dansk.gyldendal.dk	Elevhenvendt portal	Udskoling	3	3	2	0
Vild med dansk 7	Supplerende	Udskoling	0	2	2	0
Danskfaget.dk	Elevhenvendt portal	Mellemtrin og udskoling	1	3	1	0
iLitt.dk	System	Mellemtrin og udskoling	0	2	3	0

*Dansk.gyldendal.dk* (Gyldendal) er en fagportal der har trænende forløb for sig og formidlende forløb for sig. I de litteraturdidaktiske forløb er arbejdsgangen således, at eleven præsenteres for læringsmål samt en oversigt over de delforløb og hovedaktiviteter som forløbet består af. I forløbet om Det moderne gennembrud ser eleverne først en præsentationsfilm for hvert delforløb, læser en fagtekst om emnet, fx *Den ny virkelighed* og præsenteres for nye læringsmål.


dansk 7.-10. KLASSE GYLDENDAL

[FORSIDE](#)
[BIBLIOTEK](#)
[FORLØB](#)
[AKTIVITETER](#)
[REDSKABER](#)
[TRÆNING](#)
[LÆRER](#)
[VÆRKTØJER](#)

**FORFATTERSKABER**  
**GENRER**  
**HOVEDVÆRKER**  
**LÆSNING**  
**MUNDTLIGHED**  
**PERIODER**  
 Middelalder  
 Romantikken  
 Besættelsen og efterkrigstiden  
**Det moderne gennembrud**  
 Punkere, engle og storbyen  
**SKRIFTLIG FREMSTILLING**  
**SPROG**  
**STAVNING**  
**TEMAER**  
**KURSUS: SYNOPSSEN**  
**KURSUS: SØG PÅ NETTET**

**Det spøger stadig**

**Når fornuften udfordres**  
 Findes der noget skjult bag den virkelige verden? Noget, som vi ikke umiddelbart kan forklare? Selv det moderne menneske kan komme i situationer, hvor fornuften og naturvidenskaben ikke længere slår til.



Udsnit af maleri af L.A. Ring: Aften. Den gamle kone og døden (1887)

**Mystikken breder sig**  
 Henrik Pontoppidans novelle "Havfruens sang" viser, at på trods af naturvidenskaben og fornuftstænkningens indpas i tiden, var det stadig let selv for det moderne menneske pludselig at tro på noget skjult og mystisk bag den virkelige verden.

**Havfruens sang**  
 Henrik Pontoppidan, 1890 (4,6 ns.)  
 Indlæst af Morten Thunbo

00:00 07:26

En blikstille sommeraften havde et selskab damer og herrer efter et livligt aftensmåltid i det grønne ladet sig ro ud på havet for at se

**FØR DU GÅR I GANG**  
 ☆ Læringsmål  
 ⓘ Arbejdsgang

**FORLØB 1: DEN NYE VIRKELIGHED**  
 ⓘ Introduktion  
 ☆ Læringsmål  
 🖱️ **Det spøger stadig**  
 🖱️ Slottet brænder  
 🖱️ Liv i bevægelse  
 🖱️ Verdens undergang  
 ☆ Evaluering og perspektivering

**FORLØB 2: HVEM ER JEG?**  
 ⓘ Introduktion  
 ☆ Læringsmål  
 🖱️ En drømmer  
 🖱️ Sidder naturen i ansigtet?  
 🖱️ En indre stemme  
 🖱️ Den lille synder  
 ☆ Evaluering og perspektivering

**FORLØB 3: LAND OG BY**  
 ⓘ Introduktion  
 ☆ Læringsmål  
 🖱️ På fattiggården  
 🖱️ Byen pustet op  
 🖱️ Land og by i billeder  
 ☆ Evaluering og perspektivering

Arbejdet med primærteksterne til forløbet stilladseres gennem hjælpe tekster og aktiviteter. I eksemplet ovenfor introduceres *Havfruens sang* af Pontoppidan ved at eleverne overvejer tekstens problemstilling i forhold til deres egen situation, kigger på et maleri der er tematisk beslægtet med novellen samt får en opsummering af hvad novellen "viser". Eleven kan høre eller læse selve novellen.





### 1. Personernes rolle

Vælg hver en person/persongruppe fra teksten, og beskriv deres rolle.

- Hvilken rolle spiller jeres person for mysteriet på havet?
- Tror han eller hun på det? Hvordan kan man se det i teksten?
- Hvilke konsekvenser har oplevelsen på havet for personen?



### 2. Det overnaturlige

Diskuter i klassen jeres egne oplevelser med det, som i novellen hedder "den slags ting".

- Hvorfor er vi mennesker fascinerede af det overnaturlige?
- Røber fortælleren sin egen holdning til troen på det overnaturlige: Vil han sige, at der er mere mellem himmel og jord, end det vi umiddelbart ser og sanser, eller mener han, at man altid vil kunne finde en fornuftig forklaring på naturens fænomener?
- Hvorfor er det mon netop *den unge læge*, der aldrig tvivler på, at der må findes en fornuftig forklaring?



### 3. En filmisk fortælling

I skal lave en kort, nutidig fortælling, hvor der indtræffer noget overnaturligt. Fx flere familier på ferie i et sommerhus, eller en klasse på lejrskole, hvor der sker noget mystisk.

#### Krav til filmen:

- Der skal være en tydelig forbindelse til novellens tema: *det overnaturlige*.
- Filmen skal bygges op over berettermodellen og indeholde vendepunkt og klimaks.
- I skal arbejde med billedbeskæring, og filmen skal indeholde et billede i total og et billede i halvtotal.
- Der skal være stemningskabende underlægningsmusik.

#### Arbejdsgang

- Lav først jeres pitch. Dvs. en kort skriftlig fremstilling af filmens handlingsforløb. Teksten skal være på få linjer og beskrive hele forløbet. Jeres fortælling skal være bygget op omkring **berettermodellen**.

#### INTRODUKTION

- Introduktion
- Læringsmål
- Stævnemødet
- Tabte drømme
- Sædelighedsfejden
- Constance Ring
- Evaluering og perspektivering

#### OPGAVER PÅ TVÆRS: REMEDIERINGSGAVNER

- Lav en undervisningsfilm om Det moderne gennembrud
- Lav en personoversigt med periodens vigtigste personer
- Lav en Padlet over en udvalgt tekst fra perioden
- Lav en wiki over periodens vigtigste tendenser

#### ARBEJDSARK

- Den nye virkelighed: Forfatterens opgave
- Den nye virkelighed: Sproglige virkemidler
- Den nye virkelighed: Evaluering
- Hvem er jeg? Bag om teksten
- Hvem er jeg? Ordjagt
- Hvem er jeg? Evaluering
- Land og by: På ordjagt
- Land og by: Følg ruten
- Land og by: Skriv en anmeldelse
- Land og by: Evaluering
- Køn og kærlighed: En tale
- Køn og kærlighed: Evaluering

#### TIL LÆREREN

- Om forløbet
- Om perioden
- Formidling i digitale

Efter endt læsning/lytning bearbejder eleverne teksten gennem forskellige aktiviteter. Dette foregår gennem en række spørgsmål der i dette tilfælde omhandler personernes rolle i fortællingen samt spørgsmål til det overnaturlige som tager afsæt i elevernes egen erfaringsverden og derefter peger ind i teksten. Herefter skal eleverne producere en film som er tematisk beslægtet med novellen og hvor der er opstillet en række formelle krav til filmen. I en fælles

opsamling diskuteres det om elevernes film indeholder de samme temaer som novellen, om det mystiske i deres film er det samme som det mystiske hos Pontoppidan og om der findes en fornuftig forklaring på det.

Analytisk virksomhed stilladseres gennem de interaktive *AnalyseCirkler*, som fx:

**BilledCirkel**

GYLDENDAL  
- veje til viden

OVERBLIK

BETRAGTNING

VÆLG ANALYSEPUNKT

GENRE

MOTIV

KOMPOSITION

TEMA

**KOMPOSITION**

Når man analyserer et kunstværks komposition, undersøger man, hvilke grundformer det består af, hvordan de er sat sammen og med hvilken effekt. Kompositionen spiller en stor rolle for vores oplevelse af kunstværkets stemning og historie.

- Grundformer
- Bevægelse eller stilstand
- Perspektiv
- Forgrund, mellemgrund, baggrund

**ANALYSEPUNKTER**

**KOMPOSITION**

Når man analyserer et kunstværks komposition, undersøger man, hvilke grundformer det består af, hvordan de er sat sammen og med hvilken effekt. Kompositionen spiller en stor rolle for vores oplevelse af kunstværkets stemning og historie.

**BEVÆGELSE ELLER STILSTAND**

**FORGRUND, MELLEMRUND, BAGGRUND**

**FARVER**

Farver taler til vores sanser og følelser mere umiddelbart end ord. Farver udløser associationer, og de er forbundet med symbolik. Vi forbinder de forskellige farver med forskellige stemninger og værdier, og det kan billedkunstneren bruge til at skabe betydning i sit værk.

**UDSKRIV**

*Vild med dansk* (Gyldendal) er opbygget som et patchwork af forskellige former for tekster, der hver tildeles en betydningsbærende farve:

over hele kroppen, også i ansigtet, og det var det værste. Han kunne umuligt vise sig nogen steder nu. Men faktisk kunne han ikke tillade sig alle disse beklagelser. Han opnåede nemlig, hvad han så brændende havde ønsket. Overalt blev han peget ud, man lo og undrede sig eller blev forferdet, og han blev kendt som Den grønne dreng. Han blev vist frem på film og i fjernsynsshow. Berømt blev han altså.

Om han også blev rig, vides ikke.

(2002)

Læs novellen *Rig og berømt*

• Hvad handler novellen om, hvis vi læser på linjerne og tager ordene bogstaveligt?

• Lav en personkarakteristik af drengen, Martin.

Stil to spørgsmål, som I kan finde svar på i teksten, og besvar dem.

• Hvad betyder det, at Martin bliver grøn? *Nu skal der læses mellem linjerne.*

• Find tre forhold i teksten, som du synes, det er vigtigt at få svar på for at forstå teksten rigtigt.

• Formulér de tre forhold som spørgsmål.

• Drøft jeres spørgsmål, og begrund, hvilke der er de vigtigste at få svar på.

• Svar på spørgsmålene, og diskutér svarene.

• Kan I blive enige om novellens budskab?

• Hvad tænker I om novellens budskab? *Så skal der læses bag linjerne.*

**BENT HALLER**



Bent Haller er født ved Bangsbo strand ved Frederiksøen den 6. juni 1946. Han har skrevet over 50 bøger, fortrinsvis romaner og noveller for børn og unge. Haller har modtaget flere priser, blandt andet Kulturministeriets Børnebogspris i 1978 for bogen *Indianeren*. I 1970'erne skabte Bent Hallers bøger debat om, hvordan børnebøger kan indeholde. Aviser og nogle politikere kritiserede hans bøger voldeligt, og flere biblioteker ville ikke indkøbe og udlåne dem.

### Motivet Det fremmede barn

Drengen, Martin, går som prinsen i eventyret efter rigdom og berømmelse. Ifølge ham er det stik imod hans forældres drømme og ønsker, og på den måde føler han sig som et fremmed barn i sin søgen efter identitet.

Dette motiv er velkendt og er et af de mest brugte i genren fantastiske fortællinger. Motivet er inspireret af en af de første romaner inden for denne genre, nemlig den tyske forfatter E.T.A. Hoffmanns roman *Det fremmede barn* (1817).

Motivet benyttes også i nutidige ungdomsromaner, for eksempel i *Englebarnet* af Kim Fupz Aakeson og Bent Hallers *Neondrengens profeti*.

### MOTIV

Motivet er krydret til en eller flere personer i teksten. Motivet er det, der får personerne til at handle og dermed driver handlingens konflikt frem mod en løsning.

Gennemgående motiver i genren fantastiske fortællinger: kampen mellem det gode og det onde, lævn, visioner og hallucinationer, særryggede drømme, dobbeltgængerer, det fremmede barn, søgen efter identitet, legetej, det hvide væv.


Før I læser novellen *De to tvillinger* af Villy Sørensen

• Tænk skriv i tre minutter om det, du kommer til at tænke på, når du læser titlen *De to tvillinger*.

Nens I læser novellen *De to tvillinger*

• Mens du læser novellen, skriver du det ned, der undrer dig. Det, der virker underligt. Husk at notere, hvor i teksten du finder det.

**VILLY SØRENSEN**



Villy Sørensen levede 1929-2021. Han er opråbset i Valby. Studerede filosofi i København og Tyskland, men holdt op, da han mente, at det videnskabelige niveau var for lavt. Blev i stedet forfatter og kritiker. Hans forfatter-skab beskæftiger sig både med kunst, filosofi og samfundskritik.

Opbygningen i materialet er ensartet på tværs af forløbene. Eleven læser først en fagtekst med fokus på tema og genre og læser dernæst en biografisk præsentation af forfatteren. Ved læsning af nogle tekster skal eleverne aktivere forkundskab eller danne sig forventninger ved at tænkeskrive, fx ud fra tekstens titel. Ved læsning af nogle tekster skal eleverne have fokus på et bestemt træk i teksten og notere undervejs i læsningen. Herefter besvarer eleverne spørgsmål til teksten (fx omkring formelle træk eller handlingen), diskutere bestemte træk ved novellen, forbinde teksten med det formuerede tema og af og til skal eleverne selv formulere spørgsmål, som de stiller til hinanden. Ofte er der en multimodal produktion som afrunding på forløb.

*Danskfaget.dk* (CLIO Online) indeholder relative få litteraturredidaktiske forløb. Ser vi nærmere på forløbet om Det moderne gennembrud er forløbet struktureret således at der først er en didaktisk rammesætning af forløbet inkl. læringsmål henvendt til eleven. Derefter oplistes en række problemstillinger omkring placering af forfattere og tekster i litteraturhistoriske perioder. Dernæst følger en længere række aktiviteter (22 i alt) som fører fra en snak om litteraturhistoriske perioder over en læsning af fagtekster om Georg Brandes og Det moderne gennembrud (fra Historiefaget.dk) til læsning og aktiviteter af litterære tekster fra perioden. Før læsning af *Ørneflugt* af Pontoppidan introduceres eleverne til begrebet naturalisme, lidt facts om Pontoppidan herunder at ørneflugt afspejler hans optagethed af problematikken om arv og miljø, nogle typiske motiver hos forfatteren samt hans skrivestil. Eleverne møder desuden før læsningen af *Ørneflugt* en baggrundstekst der gør rede for temaet i teksten (opgør med romantikken og den herskende tænkning omkring arv og miljø), de intertekstuelle referencer til Den grimme ælling og specifikke læringsmål for delforløbet.

# Ørneflugt

Tildel

Print

< 1 2 3 4 5 >

## Før teksten



1. Gå sammen tre og tre. Lav et mindmap over "ørn" og et over "flugt". I skal skrive alle de associationer, som I kan finde på om ørn og flugt, både positive og negative. Det kan være, hvorfor folk flygter, hvis I selv har haft lyst til at flygte i bestemte situationer, eller hvad en ørn symboliserer for jer.

Skriv her ...



2. Skriv individuelt jeres forventninger til novellen ned. Skriv ligeledes ned, hvad I ved om Henrik Pontoppidan og det moderne gennembrud.

Skriv her ...

< Forrige

Næste >

Før læsningen skal eleverne dernæst aktivere forforståelse ved at lave mindmap over deres associationer vedr. hhv. "ørn" og "flugt" og formulere forventninger til novellen.

# Ørneflugt

Tildel

Print

< 1 2 3 4 5 >

## Inden for teksten



1. Gå sammen fire og fire. Læs novellen "Ørneflugt" af Henrik Pontoppidan fra 1890 som "Rollelæsning", men læs ikke slutningen. Det betyder, at I kun skal læse til og med "Skrækslagen har Klavs standset sin flugt og sat sig på et klippestykke ...".

Rollelæsning



Ørneflugt  
Henrik Pontoppidan  
Antal normalsider: 4,9

2. Skriv nu i gruppen 12 analyse- og undrespørgsmål til teksten. Spørgsmålene skal besvares af en anden gruppe, så I skal skrive dem tydeligt og forståeligt. Begynd gerne spørgsmålene med et hv-ord. Fx: Hvorfor flyver ørnen ud? Skriv spørgsmålene i skemaet nedenfor. Print dem, og klip dem ud.


Analyse- og undrespørgsmål til "Ørneflugt"

3. Byt spørgsmål med en anden gruppe. Besvar spørgsmålene med

Eleverne læser novellen (undtagen slutningen) som rollelæsning i grupper af fire og skal selv formulere analyse- og undrespørgsmål til teksten, som andre grupper dernæst besvarer.

4. Lav nu slutningen på novellen. Slutningen skal laves på følgende måde:

- En gruppe skal lave en rap.
- En anden skal lave en tegneserie.
- En tredje skal lave et lille teaterstykke.
- En fjerde skal skrive en nyhedsartikel.

 5. Præsenter jeres slutninger for hele klassen, og diskuter forslagene til slutninger i forhold til både form og indhold.

6. Læs det sidste af novellen, og diskuter slutningen.

Skriv her ...

7. Lav "Svar og byt" med spørgsmålene nedenfor.

**Svar og byt** ▼

**Spørgsmål**

Hvad ville du have gjort, hvis du var ørnen?

Hvor starter og ender historien, og hvilken betydning har det for historien?

Hvorfor vil ørnen Klavs stikke af?

Hvorfor anvender forfatteren så mange tillægsord?

Eleverne skal nu digte slutningen på novellen i forskellige genrer, læse slutningen og diskutere den. Til slut besvarer eleverne spørgsmål til teksten.

Læremidlet *iLitt.dk* (Alinea) udgør et bud på en mere konsekvent stilladserende litteraturredidaktik end de tre foregående eksempler. Læremidlet stilladserer analyser af forskellige genrer og tekster gennem trinvis stilladserende funktioner (interaktive assistenter). Fx tages udgangspunkt i elevernes forforståelse, eleverne præsenteres for formidrende tekst, som de støttes i at udtrage relevant viden fra, eleverne går i dialog og diskuterer konsekvent stoffet.

I forløbet om forfatteren Jesper Wung-Sung præsenteres elevernes indledningsvist for faglige mål, som de i grupper skal diskutere.

# Indledning: JESPER WUNG-SUNG

Jesper Wung-Sung er blandt Danmarks største og mest populære ungdomsforfattere med en lang række populære udgivelser bag sig. I dette forløb skal I tæt på ham som menneske og især som forfatter – I skal tæt på hans skrivestil. Forfatterens vigtigste værktøj er sproget, og det skal I arbejde med nu.

Hos Jesper Wung-Sung ligger sproget "lige for", dvs. tæt op ad det mundtlige sprog, sådan som vi kender det, når vi taler og tænker. Bag replikker, tanker, indre monologer gemmer sig så en dybere mening, som læseren selv må finde ud af. En slags "isbjergteknik", hvor det meste ligger under overfladen.

Ligesom hvis man lytter til en samtale gennem en tynd væg.

01

Læs nu tekstuddraget fra *Parting*.



02

Diskuter og kom med argumenter for, hvem personerne er, hvem der stamper, og hvorfor det må være sådan.



TILFØJ NOTE

NOTER:

03

Hvilke associationer får I på teksten? Har de kendt hinanden længe? Siger de altid sandheden til hinanden? Hvad er der sket lige inden? Hvad sker der bagefter? Hvor bor de? Hvem er de? Tag noter her.



## TEKSTER

### Parting (uddrag)

Uddrag fra novelle af Jesper Wung-Sung, 2007

## FAGBOKSE

### Isbjergteknik

Forklaring af isbjergteknik

### Associationer

Forklaring på associationer

Eleverne spores dernæst ind på at de i et meget kort, fortolkningsåbent tekstuddrag skal have fokus på hvordan forfatteren bruger sproget og at teksten kræver at de læser mellem linjerne. Eleverne får defineret faglige begreber bl.a. vedr. Isbjergteknik, skal i grupper læse uddraget og diskutere deres oplevelse og tolkning af tekstens verden med afsæt i en række spørgsmål der kræver inferens for at kunne besvares. I næste sekvens fokuslæser eleverne et uddrag fra den længere tekst de skal til at læse med henblik på at de ser hvorledes en tredjepersonfortælling kan have indre synsvinkel. Eleverne formulerer deres forventninger til teksten ud fra titlen og skal dernæst læse novellen Den fede frue.

Gissel, S.T. & Skovmand, K. (2016). Kategorisering af digitale læremidler. En undersøgelse af det digitale læremiddellandskab. Læremiddel.dk: AUUC Konsortiet. Retrieved from <https://demoskolesky.au.dk/index.php/s/MSDespn94Eq1hvj>

Hansen, T. I., & Skovmand, K. (2011). *Fælles mål og midler. Læreplaner i teori og praksis*. Aarhus: Klim.

Hansen, T. I. (2010). It og medier i et læremiddelperspektiv.

Pettersson, M., Hansen, T. I., Kølsen, C., & Bundsgaard, J. (2015). *LÆRERES PRAKSIS. Data fra lærersurvey i AUUC-konsortiets demonstrationsskoleprojekter*.