KVALITET I DANSK & MATEMATIK

HVAD VI VED OM UNDERSØGELSESORIENTERET UNDERVISNING I DANSK

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

Nikolaj Elf og Thomas Illum Hansen (red.)

Forundersøgelse i projekt Kvalitet i Dansk og Matematik, delrapport 2
ISBN: 978-87-998860-6-7

INDHOLDSFORTEGNELSE

	Forord	6
	Executive summary af de tre delrapporter	8
1	**INTRODUKTION TIL FORUNDERSØGELSEN**	**10**
1.1	Formål	10
1.2	Design af forundersøgelsen	10
1.2.1	Den almendidaktiske forundersøgelse	10
1.2.2	De fagdidaktiske forundersøgelser	11
1.3	Mål med forundersøgelsen	12
1.4	Undersøgelsens resultater i hovedtræk	12
2	**DESIGNET AF DEN DANSKDIDAKTISKE FORUNDERSØGELSE**	**14**
2.1	Forskningsdesign og metoder	14
2.2	Praksisundersøgelsens empiri	14
2.3	Review-undersøgelsens metodik	16
2.3.1	Fokus	16
2.3.2	Felt	16
2.3.3	Afgrænsninger	17
2.3.3.1	Søgninger på kognitivt orienteret litteraturdidaktik	17
2.3.3.2	Søgninger på andre typer litteraturdidaktik	20
3	**PRAKSISKORTLÆGNING AF DANSK**	**22**
3.1	Introduktion	22
3.2	To fokusgruppeinterview med erfarne dansklærere	22
3.2.1	Metodik	22
3.2.2	Hovedfund	22
3.2.3	Diskussion	23
3.3	Opfølgende refleksionsnotat om danskfagets praksis	23
3.3.1	Metodik	23
3.3.2	Hovedfund	23
3.3.3	Diskussion	24
3.4	Kortlægning af anvendte læremidler baseret på ekspertudsagn	24
3.4.1	Metodik	24
3.4.2	Hovedfund	24
3.4.3	Diskussion	25
3.5	Kortlægning af anvendte litteraturdidaktiske læremidler i dansk baseret på Demonstrationsskoleprojektet	25
3.5.1	Metodik	25
3.5.2	Hovedfund	26
3.5.3	Diskussion	27
3.6	Sonderinger i aktuel dansk, litteraturdidaktisk forskning og udvikling	27
3.6.1	Metodik	27
3.6.2	Hovedfund	27
3.6.2.1	Fund fra *Mellem tekster*	28

3.6.6.2 Fund fra *Viden om læsnings* temanummer 28
3.6.2.3 Fund fra *Demonstrationsskoleprojektet* 31
3.6.2.4 Fund fra *Projekt Faglighed og skriftlighed* 33
3.6.3 Diskussion 34
3.7 Konklusion på praksiskortlægning 34
3.7.1 Hvad karakteriserer praksis? 34
3.7.2 Hvad er bedste praksis? 34
3.7.3 Hvordan bidrager praksiskortlægningen til en danskdidaktisk forandringsteori? 35

4 DANSKDIDAKTISK FORANDRINGSTEORI 37
4.1 Introduktion 37
4.1.1 Forandringsteorien i hovedtræk 37
4.2 En undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik 39
4.2.1 Dewey som central teorihistorisk reference 42
4.2.2 Det æstetiske tekstbegreb 42
4.3 Undersøgelsesorienterede tolkningsstrategier 43
4.3.1 Forforståelse og Perspektivering 43

5 TEMATISK SYNTESE 49
5.1 Æstetisk oplevelse og analytisk refleksion 49
5.1.1 Forskningsdesign og metoder 51
5.1.1.1 "Think-aloud"-protokol 52
5.1.1.2 Survey-baseret selvrapportering 52
5.1.1.3 Observation af undervisningsmønstre 53
5.1.1.4 Eksperimentelle studier 54
5.1.15 Litterær kompetencetest 55
5.1.1.6 Evidens, vægtning og kalibrering 58
5.1.2 Inferensstudier med fokus på læsning og tolkning af litteratur 58
5.1.2.1 Hvad indebærer litterær læsning og inferering i forhold til litteratur? 59
5.1.2.2 Hvilke typer inferens skabes henholdsvis on- og offline? 61
5.1.2.3 Den ikke-bogstavelige tolkning – hvad kræver den, og hvordan støttes den? 64
5.1.3 Resultater og sandsynliggjort virkning 67
5.1.3.1 Læsning af litteratur fremmer udvikling af empati og "theory-of-mind" 67
5.1.3.2 Litterære tekster skal læses nedefra-og-op 68
5.1.3.3 Den æstetiske oplevelse fremmer nyskabende læsning og betydningsdannelse 68
5.1.3.4 Fokus på den æstetiske oplevelse og følelse fremmer litterær analyse i undervisningen 69
elevers udvikling af narrativ kompetence 69
70
5.1.3.6 Dialogbaseret litteraturundervisning fremmer procesorienteret fordybelse og selvstændighed 71
5.2 Eksternalisering og engagement 72

5.2.1 Skriftligt eksternaliserende tilgange til undersøgende litteraturlæsning ... 73
5.2.2 Performative mundtlige tilgange til eksternalisering og engagement via undersøgelse af sammenhænge mellem tale og skrift ... 76
5.2.2.1 Eksternalisering som multimodale transformationer ... 79
5.2.3 Resultater og sandsynliggjort virkning af eksternalisering ... 82
5.3 Stilladsering og didaktisk rammesætning ... 83
5.3.1 Stilladsering af samtaleformer ... 83
5.3.2 Didaktisk rammesætning af teknologi ... 92
5.3.3 Resultater og sandsynliggjort virkning af stilladsering og didaktisk rammesætning ... 93

6 DIDAKTISK REALISERING ... 94
6.1 Design af forløb og opgaver ... 98
6.1.1 Designprincipper ... 98

7 SAMMENFATNING: FORSKNINGSBASERET VIDEN OM UNDERSØGENDE LITTERATURUNDERVISNING ... 100
7.1 Undersøgelsesorienteret litteraturundervisning til et opdateret danskfag ... 101
7.2 Ny forskning begrunder litteraturens rolle ... 102
7.3 Tempoet ned i litteraturundervisningen ... 102
7.4 Fem nøgletemaer i undersøgelsesorienteret litteraturundervisning ... 102
7.4.1 Dannelse, indlevelse og fremmederfaring ... 103
7.4.1.1 Litteratur bidrager til udvikling af indlevelsesevne ... 103
7.4.1.2 Theory of Mind ... 103
7.4.1.3 Eleverne skal både begribe og blive grebet af litteraturen ... 104
7.4.2 Æstetisk oplevelse og inferens i litteraturundervisningen ... 104
7.4.2.1 At læse en tekst er at skabe en tekst ... 104
7.4.2.2 Et åbent møde med litteraturen ... 105
7.4.2.3 Litteraturens mærkværdighed og fremmedgørelse ... 105
7.4.2.4 Global mening frem for lokal betydning ... 105
7.4.2.5 Følelsers kognitive funktion ... 105
7.4.3 Strategi og stillads i litteraturundervisningen ... 106
7.4.3.1 Stilladsering af en åben læsestrategi ... 107
7.4.3.2 At knække den æstetiske kode ... 107
7.4.4 Dialog og engagement i litteraturundervisningen ... 108
7.4.4.1 Mellem følelsesmæssig indlevelse og fagligt engagement ... 108
7.4.4.2 Dialog i undervisningen ... 109
7.5.1 Teknologi og produktion i litteraturundervisningen ... 110
7.5.5.1 Tekstundersøgelse gennem tekstskabelse ... 111
7.5.5.2 Multimodal produktion ... 111
7.5.5.3 Fagliggør produktion – for at undgå simpel aktivisme ... 111
7.6 Ti vigtige resultater fra den empiriske forskning ... 112

7.6.1 Syv strategier 112
7.7 Diskussion af forundersøgelsens resultater 114
Litteratur 118
Bilag 126

FORORD

Kvalitet i Dansk og Matematik – forkortet KiDM – er et landsdækkende lodtrækningsforsøg, som Undervisningsministeriet (tidligere Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling) har sat i gang i samarbejde med Skolelederforeningen og Danmarks Lærerforening. Projektet vil med en undersøgende tilgang til undervisning skabe et kvalitativt bidrag til elevernes læring i dansk og matematik. Dermed gives et bud på, hvordan man kan kvalificere de ekstratimer, som Folkeskolereformen har tildelt de to fag.

Projektet har fokus på 4.-5. klasse i matematik og 7.-8. klasse i litteraturundervisningen i dansk, men det er hensigten, at den undersøgelsesorienterede didaktik også kan bringes i spil på de andre klassetrin og i andre fag. Derfor spiller vejledere og skoleledelse også en vigtig rolle i projektet.

Projektet har til hensigt at skabe bedre kvalitet i dansk og matematik ved at udvikle, afprøve og udbrede en undersøgende tilgang, der fremmer dialogiske, skabende og anvendelsesorienterede elementer i undervisningen. Det skal ske på en faglig systematisk måde, hvor lærerne ikke har facit, men hvor det faglige kommer ind som en støtte til at opleve, stille spørgsmål og gennemføre undersøgelser, som eleverne har et ejerskab til. Målet er at skabe kvalitet for den enkelte elev ved at åbne fagenes indhold og metoder på en levende og nærværende måde, der engagerer dem til at gå undersøgende til værks – både alene og i fællesskab.

Projektet er et godt eksempel på, hvordan universiteter og professionshøjskoler kan samarbejde på tværs og derved skabe solidt funderede forskningsresultater ved at kombinere hinandens faglige kompetencer. Projektet er således forankret ved University College Lillebælt (UCL), og det bliver gennemført i et tæt samarbejde med Syddansk Universitet (SDU), Aalborg Universitet (AAU), University College Sjælland (UCSj) fra august 2017 Professionshøjskolen Absalon), University College Nordjylland (UCN) og University College Syd (UC Syd).

Projektet er treårigt (2016-18) og bygget op over fire faser: forundersøgelse, udvikling, pilotafprøvning og kontrolleret lodtrækningsforsøg. I denne rapport er der fokus på forundersøgelsen, som bygger på kortlægning af aktuelle udviklinger i praksis og review af eksisterende forskning. I de senere faser indgår der både udviklingsskoler, pilotskoler, forsøgsskoler og kontrolskoler. Samlet vil der komme til at deltage op imod 100 skoler i udvikling og forsøg samt omkring 75 kontrolskoler.

Den forskningsbaserede og faglige systematik danner således grundlag effektmåling inden for et område, der ikke tidligere har været genstand for lodtrækningsforsøg, nemlig den skabende og undersøgende undervisning i dansk og matematik. Herudover undersøges forsøgene gennem kvalitative undersøgelsesmetoder, der går tæt på klasserumspraksis og lærere og elevers oplevelse af dets kvalitet.

Thomas Illum Hansen (UCL) er overordnet projektleder. Forskningsledelsen varetages i samarbejde med Nikolaj Elf (SDU) og Morten Misfeldt (AAU), der har et særligt medansvar for henholdsvis projektets danskfaglige og matematikfaglige del. Bent Lindhardt (UCSJ) er med til at lede udvikling og gennemførelse af indsatsen med ansvar for at organisere den matematikfaglige del. Endelig har

Thomas Illum Hansen og Stig Toke Gissel ansvaret for effektmåling og lodtrækningsforsøg. I alt deltager 27 forskere og udviklere i den samlede forskningsindsats og undersøgelse. Hertil kommer en lang række lærere, som giver feedback på forsøget særligt i udviklings- og pilotfasen.

Forundersøgelsen i dansk er redigeret af Nikolaj Elf og Thomas Illum Hansen, med bidrag af redaktørerne samt Stig Toke Gissel og Tina Høegh. Rapporten er desuden udarbejdet med indspil fra Sofia Esmann Busch, Vibeke Christensen, Stine Reinholdt Hansen, Tina Høegh, Thorkild Hanghøj, Peter Kaspersen, Tom Steffensen og Ane Qvortrup (se også bilag). Det fremgår i parentes hvem der har forfattet teksten under de enkelte delkapitler.

Der udarbejdes i forlængelse af rapporten en kortfattet folder, der præsenterer hovedpointer fra forundersøgelsen særligt henvendt til skolepraksis, heriblandt lærere, ledere med videre. Folderens indhold svarer i vid udstrækning til det afsluttende kapitel 8: Sammenfatning: Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning. Folderen kan downloades samme sted som denne rapport på www.læremiddel.dk.

Denne rapport har selv været udsat for internt review, og dens indhold vil udsættes også for eksternt review. Rapporten blev således i en første version sendt til intern kommentering i UVM januar 2017. I sin respons har UVM blandt andet involveret læringskonsulenter og andre fageksperter, og vi kvitterer her for nyttig respons modtaget marts 2017. Rapporten er på den baggrund blevet færdigbearbejdet og sendt til godkendelse i UVM juni 2017 med henblik på sidste kommentarer og udgivelse i august 2017. Eksternt er hovedkonklusioner blevet præsenteret på den internationale ARLE-konference for modersmålsdidaktisk forskning (se www.tlu.ee/en/ARLE2017), ligesom den vil blive delt og diskuteret med projektets danskfaglige følgegruppe.

Det kan afslutningsvis bemærkes, at mens rapporten er blevet færdigredigeret, har den tjent som en helt afgørende og styrende referenceramme i designet af de pilotindsatser, som sideløbende har været realiseret i foråret 2017, og som efter en evalueringsfase danner afsæt for lodtrækningsforsøget, der påbegyndes efteråret 2017.

EXECUTIVE SUMMARY AF DE TRE DELRAPPORTER

KiDM udvikler, afprøver og udbreder en ny undersøgelsesorienteret tilgang til skolens fag som svar på, hvordan vi får mere kvalitet i undervisningen i det 21. århundredes skole. Første væsentlige skridt har været at foretage forundersøgelser af eksisterende praksis og forskning. Der er derfor udarbejdet tre delrapporter, som anlægger almendidaktiske og fagdidaktiske perspektiver på undersøgelsesorienteret undervisning:

- *Undersøgelsesbaseret undervisning: Et review af nyere forskningslitteratur fra et almendidaktisk perspektiv*; af Thomas R.S. Albrechtsen & Ane Qvortrup
- *Hvad vi véd om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk: Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*; redigeret af Nikolaj Elf & Thomas Illum Hansen
- *UDA-undervisning - en kortlægning af undersøgende, dialogisk og anvendelsesorienteret matematikundervisning: En praksis- og forskningskortlægning*; af Bent Kofod Lindhardt, Morten Misfeldt, Mette Dreier Hjelmborg, Dorte Moeskær Larsen, Claus Michelsen og Jonas Dreyø

Alle er publiceret 2017 af Læremiddel.dk og foreligger online og åbent tilgængeligt på hjemmesiden.

Forundersøgelsen, som lægges frem i de tre rapporter, viser samlet set, at en undersøgelsesorienteret tilgang til undervisning kan og må trække på en stærk tradition for at arbejde undersøgende i skolen, der går tilbage til John Dewey og begyndelsen af 1900-tallet. Forundersøgelsen viser imidlertid også, at det er nødvendigt at nytænke den undersøgelsesorienterede tilgang i lyset af empiriske fund fra klasserumspraksis, som knytter sig til skolers vilkår, muligheder og udfordringer i det 21. århundredes samfund.

Resultatet er en opdateret undersøgelsesorienteret didaktik, der bygger på følgende principper:

A) Tydelig lærerstøtte og faglig rammesætning af det skabende og undersøgende arbejde

Den undersøgende tilgang kan styrke oplevelse, fordybelse og virkelyst i fagene, men den er ofte blevet kritiseret for at blive brugt på en usystematisk måde, der svækker fagligheden og svigter elever med særlige behov. Nyere forskning peger dog på, at en undersøgende tilgang har en positiv effekt for alle elever, hvis man kombinerer systematisk lærerstøtte med elevcentreret arbejde. Derfor tilbyder KiDM en tydelig ramme for, hvordan man arbejder systematisk med mål, opfølgning og feedback, der understøtter en åben og undersøgende tilgang til metoder og indhold i fagene.

B) Faglig brug af digital teknologi og elevinddragelse

Den undersøgende tilgang rummer et særligt potentiale for at anvende digitale teknologier og engagere eleverne i faglige aktiviteter, der udfordrer dem og kobler til skolens omverden. I matematik fremmer en undersøgende brug af digitale teknologier en anvendelsesorienteret behandling af problemstillinger som fx den lokale trafiksituation eller brug af statistik i medierne. I dansk spiller en

undersøgende brug af digitale teknologier en anderledes, men ligeså væsentlig rolle, da de digitale teknologier understøtter en skabende fortolkning af skønlitteratur og andre æstetiske tekster (fx film, musikvideoer og computerspil), der integrerer forskellige udtryksformer (fx skrift, billede og lyd).

C) Fagcentreret skoleudvikling
Endelig tilbyder den undersøgelsesorienterede didaktik et fællesskabende projekt for udvikling af fag og skole. Skoleudvikling har gerne et alment fokus, fx på evaluering, inklusion eller digital teknologi. Derfor er fagene ofte kommet i anden række. Til forskel herfra danner den undersøgelsesorienterede didaktik basis for en fagcentreret skoleudvikling, der støtter direkte op om skolens kerneydelse. Det sker gennem et fagligt fokuseret teamsamarbejde, hvor lærerne i fællesskab skal arbejde med at planlægge, gennemføre, evaluere og videreudvikle undersøgende tilgange i undervisningen. Der er forskel på, hvordan man arbejder undersøgende i de forskellige fag, samtidig med at der er fællestræk, der peger frem mod en undersøgelsesorienteret skole. Ved at sætte fokus på skolens to største fag, dansk og matematik, giver KiDM således et første bud på, hvordan udvikling af fag fremover kan gøres til omdrejningspunkt for udvikling af skoler.

1. INTRODUKTION TIL FORUNDERSØGELSEN

(Elf og Hansen)

1.1 FORMÅL

Formålet med forundersøgelsen i projekt Kvalitet i Dansk og Matematik (KiDM) er overordnet set at kortlægge eksisterende viden om undervisning i dansk og matematik med særligt fokus på, hvad der findes af viden om undervisning i disse fag, der kan bidrage til at kvalificere undervisningen i retning af en mere undersøgelsesorienteret tilgang.

Den type viden vi er interesseret i, er dels eksplorativ: hvordan undervises der rent faktisk undersøgelsesorienteret, i det omfang det sker? Dels er den forandringsorienteret, idet vi er optaget af, hvordan man kan påvirke undervisningen, således at den bliver mere undersøgelsesorienteret – og mindre formidlingsorienteret – end hvad man normalt ser.

Denne interesse ligger i direkte forlængelse af udbudsmaterialet for Kvalitet i Dansk og Matematik (MBUL, 2015) og den Løsningsbeskrivelse, som konsortiet bød ind med og fik antaget. Løsningsbeskrivelsen rummer det, vi kalder den initiale forandringsteori, og beskriver, hvordan vi vil arbejde med at nå projektets mål gennem forundersøgelser bestående af kortlægning af praksis og review, udvikling af indsatser, pilotforløb i mindre skala (cirka 15 skoler) og et større kontrolleret lodtrækningsforsøg (såkaldt RCT-forsøg, der kommer til at involvere omkring 150 skoler (Hansen, 2016a).

1.2 DESIGN AF FORUNDERSØGELSEN

Forundersøgelsen i KiDM er designet på den måde, at vi dels gennemfører et almendidaktisk reviewstudie af, hvad der findes af viden om undersøgelsesorienteret undervisning, og hvordan den kan fremmes, dels gennemfører to fagdidaktiske forundersøgelser af henholdsvis dansk/modersmålsfag og matematik.

1.2.1 DEN ALMENDIDAKTISKE FORUNDERSØGELSE

Den almendidaktiske forundersøgelse er afrapporteret i delrapport 1: *Undersøgelsesbaseret undervisning. - Et review af nyere forskningslitteratur fra et almendidaktisk perspektiv* af Thomas R. S. Albrechtsen & Ane Qvortrup.

I korte træk kan dens metodik beskrives på følgende måde:

Den almendidaktiske forundersøgelse bygger på et systematisk review. Designet i reviewet kan med reference til Coopers taksonomi for reviews (Randolph, 2009, s. 3) beskrives som'exhaustive', dvs. at der foretages en bred og udtømmende søgning, som dog, i og med at den er baseret på en begrundet udvælgelse i forhold til den samlede litteratur funderet i de udpegede centrale temaer ('inquiry based education'), organisationstyper ('primary school') og anvendelsessammenhænge (almendidaktik), laver en vis selektion og således bliver'exhaustive with selective citation' (Randolph, 2009; Cooper, 1988). Man kan sige, at der med denne tilgang bliver tale om en forandringsteoretisk forskningsoversigt (Hansen & Rieper, 2010, s. 9). Den valgte tilgang betyder, at reviewet ikke sigter mod den helt brede kortlægning, men syntetiserer relevante undersøgelser med sigte på at producere generaliserbar viden om de fokuseringer, projektet vil blive forankret i.

Reviewprocessen har overordnet bestået af tre faser:

1. Søgning efter peer-reviewed artikler; database: ERIC; søgeord: "inquiry based education"; publikationsdata: alle studier siden 2012 (sidste 5 år); Hits: 1444.
2. Søgning baseret på resultater (søgeord og forfatter) fra den første søgning (1).
3. Søgning i litteratur, som refereres i artikler fra første søgning (1).

En gennemlæsning af alle abstracts med fokus på relevans ift. almendidaktiske (organisatoriske, lærermæssige og elevmæssige) forudsætninger har resulteret i udvælgelse af 59 relevante studier.

Mange af de inkluderede studier er fra en amerikansk kontekst, men der er også studier fra andre regioner, herunder europæiske, nordiske og danske. Trods studiernes almendidaktiske interesse undersøger og behandler mange af dem bestemte fag, især naturfag eller matematik, men nogle handler også om dansk/modersmålsfaget eller andre humanistiske fag eller har et fagligt tværgående sigte, som gør dem relevante at inddrage i denne forundersøgelsesrapport, som har et danskfagligt fokus.

1.2.2 DE FAGDIDAKTISKE FORUNDERSØGELSER

De fagdidaktiske forundersøgelser er afrapporteret i henholdsvis delrapport 2 (denne rapport) og delrapport 3 med fokus på matematik.De fagdidaktiske forundersøgelser er bygget op i to dele: Kortlægning af praksis og systematisk review, jf. også opdraget fra ministeriet.

Kortlægning af aktuel praksis, herunder såkaldt'best practice', bygger på indsamling af empiri fra aktuel praksis. Det er bl.a. fokusgruppeinterviews af erfarne lærere, afdækning af anvendte læringsressourcer og inddragelse af aktuelle udviklings- og forskningsprojekter, som afdækker aktuel praksis i en dansk kontekst.

Reviewstudierne følger videnskabelige krav for gennemførelse af review. Der er lagt særlig vægt på systematiske søgninger og beskrivelser af empirisk, peer-reviewet forskning i dansk og international sammenhæng om kognitivt orienteret litteraturforskning. Til det formål har ph.d. og lektor emeritus fra SDU Peter Kaspersen lavet en omfattende protokol, der redegør for metode og fund (se også bilag til denne rapport). Reviewmetoden 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, som i dette tilfælde er at informere den initiale forandringsteoris interesse for undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik. Dertil er gennemført konceptuelle review, som har fokuseret på andre aspekter af feltet for empirisk og teoretisk litteraturdidaktik, vi også opfatter som relevante, for at afsøge en undersøgelsesorienteret litteraturundervisning.

I næste kapitel 2 om designet af den danskdidaktiske forundersøgelse præciseres metoden yderligere, ligesom den egentlige afrapportering af praksiskortlægningen og reviewet også rummer metodiske refleksioner. For yderligere beskrivelse af forundersøgelsen om matematik henvises til delrapport 3.

1.3 MÅL MED FORUNDERSØGELSEN

Forundersøgelsens *produktmål* er at afrapportere forundersøgelserne i tre delrapporter, som publiceres og gøres offentligt tilgængelige. Derudover ønsker vi på anden vis at formidle forundersøgelsen på en lærerhenvendt måde, bl.a. på den materialeplatform, der benyttes i realiseringen af projektets pilot- og forsøgsfaser.

Forundersøgelsens *nyttemål* er at understøtte og udvikle projektets forandringsteori og gøre projektet klogere på, hvad der forstås ved en undersøgelsesorienteret tilgang til dansk- og matematikundervisning, og i det hele taget på et skoleorganisatorisk niveau at gå undersøgelsesorienteret til værks i udviklingen af undervisning. Mere projektinternt er nyttemålet at informere og kvalificere den videre udvikling af indsatser i projektet, dvs. pilotfasen og lodtrækningsforsøget i stor skala.

1.4 UNDERSØGELSENS RESULTATER I HOVEDTRÆK

De tre forundersøgelser med henholdsvis et almendidaktisk, danskfagligt og matematikfagligt perspektiv har ført til centrale forsknings- og praksisbaserede fund om hvad der tematisk kendetegner en undersøgelsesorienteret/-baseret tilgang til undervisning både alment og i to bestemte fag: dansk/modersmålsfag og matematik. Forundersøgelserne har endvidere leveret forskningsbaseret viden om de aspekter, der skal indgå i forandringsteoretiske modeller, der kan informere design af indsatser til brug i pilot- og forsøgsfaserne der kan skabe forandringsprocesser og tilsigtede virkninger i praksis.

Almendidaktiske fund

Den almendidaktiske forundersøgelse identificerer på baggrund af en gennemgang af forskningen otte hovedtemaer som er centrale for at forstå en undersøgelsesbaseret undervisning:

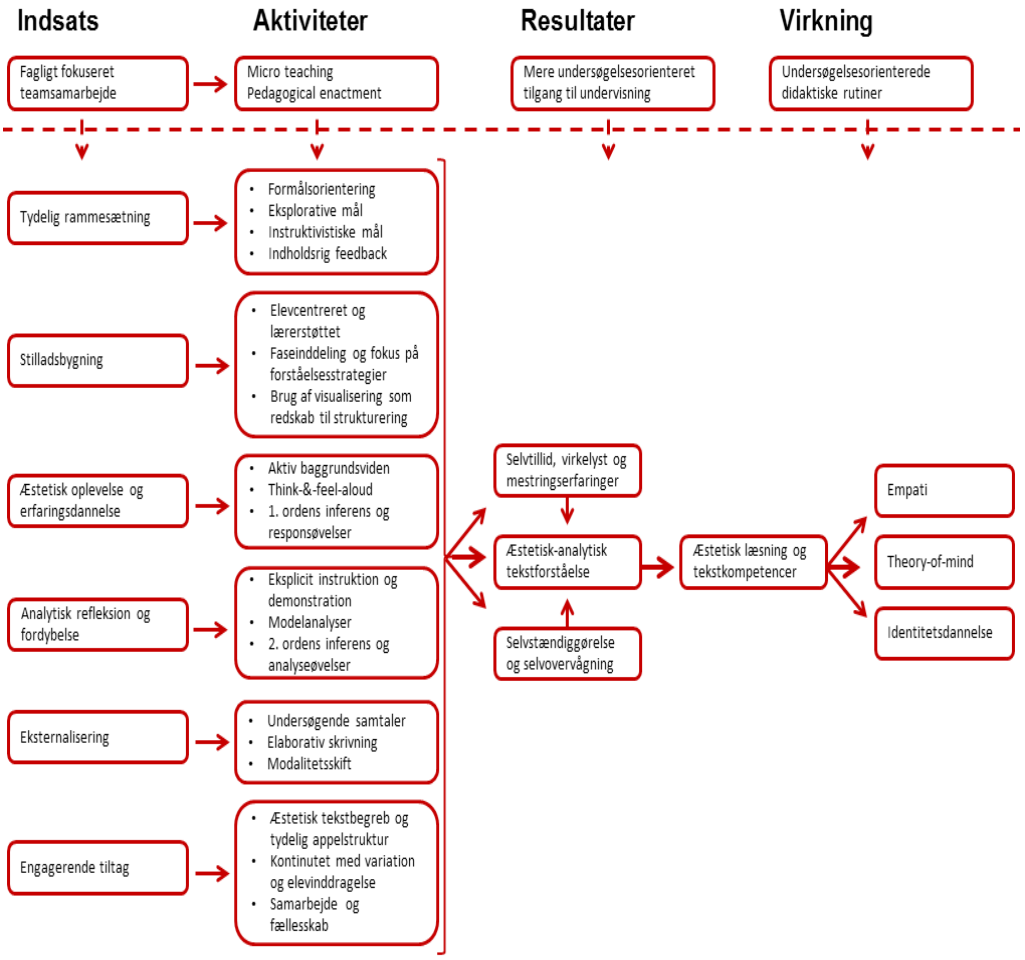
1. Typer af undersøgelsesbaseret undervisning
2. Metoder i undersøgelsesbaseret undervisning
3. Grader af lærerstyring ("guidance") i undersøgelsesbaseret undervisning
4. Organisering af undersøgelsesbaseret undervisning
5. Vurdering af undersøgelsesbaseret undervisning
6. Fagligt indhold i undersøgelsesbaseret undervisning
7. Brugen af medier og teknologi i undersøgelsesbaseret undervisning
8. Kompetencer i at gennemføre undersøgelsesbaseret undervisning

I reviewets afsluttende konklusion udspecificeres fund om disse otte temaer, og det diskuteres hvilke didaktiske implikationer de kan have, bl.a. for design af indsatser i KiDM. Der henvises til delrapport 1 for yderligere uddybning.

Fagdidaktiske fund

De to fagdidaktiske forundersøgelsers hovedresultat er at opstille forsknings- og praksisbaseret forandringsteori og -model der kan informere udvikling af indsatser. Nedenfor præsenteres alene den danskdidaktiske forandringsteori; der henvises til matematikrapporten (delrapport 3) for deres forandringsteori.

FIGUR 1. DANSKDIDAKTISK FORANDRINGSTEORI



Modellen indikerer en antaget virkningssammenhæng fra venstre mod højre, således forstået at Indsatser fører til Aktiviteter, som fører til Resultater og Virkninger.

Indsats-temakasserne *under* den stiplede vandrette linje finder vi er særligt relevante for en danskdidaktisk forandringsteori med fokus på undersøgelsesorienteret undervisning. De seks temaer: Tydelig rammesætning, Stilladsbygning, Æstetisk oplevelse og erfaringsdannelse, Analytisk refleksion og fordybelse, Eksternalisering og Engagerende tiltag er udledt af praksisundersøgelsen og reviewet. Det er derfor også de temaer, der er fokus på at begrunde, udfolde og dokumentere i denne rapport. Der er særlig fokus på de to temaer Æstetisk oplevelse og erfaringsdannelse samt Analytisk refleksion og fordybelse. Det skyldes, at forundersøgelsen tyder på, at disse to temaer er helt centrale for udvikling af en undersøgelsesorienteret tilgang til danskundervisning.

Indsats-temakassen over den stiplede linje refererer til mere skoleorganisatoriske forhold, som er refereret i den almendidaktiske forundersøgelse (se delrapport 1).

2. DESIGNET AF DEN DANSKDIDAKTISKE FORUNDERSØGELSE

(Elf)

Den danskdidaktiske forundersøgelse er som sagt delt op i to dele, en praksiskortlægning og et review. I dette kapitel skal der kort redegøres for forskningsdesignet og de metoder, der har været anvendt i forundersøgelsens to dele, samt den empiri, det har ført til.

2.1 FORSKNINGSDESIGN OG METODER

Det forskningsdesign, der er blevet anvendt i forundersøgelsen, bygger grundlæggende på princippet om metodisk og empirisk *triangulering* med henblik på validering af teori, hvilket er et velkendt og anerkendt princip i samfundsorienteret forskning (Bryman, 2004). Med triangulering menes specifikt i dette projekt, at vi har inddraget og kritisk sammenlignet en række forskellige empiriske kilder relateret til danskfagets praksis i overbygningen med særlig fokus på litteraturundervisning, herunder god litteraturundervisning. Praksisundersøgelsens kilder er praksisnære og bygger på bestemte aktørers be- og afgrænsede perspektiver på praksis. Reviewets kilder er peer-reviewede, systematiske empiriske undersøgelser på et kvalitativt og/eller kvantitativt grundlag. Det giver naturligvis en forskel i den validitet og generaliserbarhed de to typer kilder har, hvilket diskuteres nedenfor. Begge typer kilder er imidlertid relevante for at give et velunderbygget svar på forundersøgelsens grundspørgsmål i forhold til danskfaget, nemlig:

Hvad kendetegner en undersøgende didaktik i danskfaget i udskolingen, og hvad kendetegner mere specifikt en forandringsteori for en undersøgende litteraturundervisning i udskolingen?

2.2 PRAKSISUNDERSØGELSENS EMPIRI

For at levere et praksisorienteret svar på dette spørgsmål har vi i perioden maj-december 2016 indsamlet de fem typer empiri, der ses nedenfor.

To interview med henholdsvis to og én erfarne dansklærere tilknyttet Region Sjælland foretaget af læreruddanner Sofia Esmann Busch (2. december 2016).

Opfølgende refleksionsnotat om danskfagets praksis ved Sofia Esmann Busch (5. december 2016).

Kortlægning af anvendte læremidler i danskundervisningen med særlig fokus på litteraturundervisning – baseret på ekspertudsagn (august-oktober 2016) ved Nikolaj Elf.

Kortlægning af Litteraturdidaktiske læremidler i dansk baseret på Demonstrationsskoleprojektet (november 2016) ved Stig Toke Gissel.

Sonderinger i aktuel dansk forskning og udvikling i litteraturdidaktik og -pædagogik, bl.a. med fokus på temanummer i *Viden om læsning*, nr. 20, 2016.

Denne empiri kan vi bruge til at stykke en praksisorienteret mosaik sammen om aktuel litteraturundervisnings praksis, herunder bedste praksis. I opdrag og Løsningsbeskrivelse var der primært lagt op til at benytte sig af fokusgruppeinterview til afdækning af bedste praksis, men vi har altså udvidet paletten af metoder, fordi vi har vurderet, at dette vil give et mere kompletterende billede.

Til denne praksisnære empiri kan stilles konkrete spørgsmål som: Hvad karakteriserer ifølge lærere og andre aktører i faget aktuel danskundervisning i overbygningen med særlig fokus på litteraturundervisning, hvad gør de i praksis, og hvilke særlige gode udviklingstiltag har der været inden for undersøgende litteraturundervisning i de seneste år?

Det er klart, at udvalget af empiri giver bestemte afgrænsede indblikke i aspekter af fagets aktuelle praksis; aktuelle, fordi de er konstrueret af forskellige aktører med begrænsede perspektiver på praksis. Perspektiverne er mange og ikke nødvendigvis overlappende; videnskabsteoretisk kan man sige at de har forskellig ontoepistemologisk status fordi de refererer til aktørperspektiver på forskellige praksisser og materialiteter (Barad, 2007; se også Jackson & Mazzei, 2012: kap. 7). Eksempelvis kan fokusgruppeinterviewet af erfarne dansklærere bruges til at få et indblik i bestemte læreres italesættelse og forståelse af faget i aktuelt perspektiv, men det ville være halsløs gerning at tro, at lærernes udsagn repræsenterer alle dansklæreres opfattelse, og det er også tvivlsomt, at de skulle gengive, hvad der rent faktisk foregår i klasserummet. Det kræver andre typer empiri – og andre studier. Tilsvarende med feedback fra lærere til udviklingsprojekter samt analyser af anvendte læremidler og gældende styredokumenter. I positiv forstand kan man betragte dem som en mosaik til forståelse af danskfagets aktuelle praksis.

Hvad angår praksiskortlægningens validitet og generaliserbarhed, er antagelsen derfor også, at kortlægningen har *sonderende videnskarakter*. De relativt begrænsede ressourcer til at indsamle empiri og bearbejde den giver mulighed for at frembringe tentative analyser med præliminære fund, hvis generaliserbarhed der må tages forbehold overfor. Der er med andre ord ikke tale om omfattende, systematiske empiriske analyser, som har ført til forskning publiceret i *peer-reviewed*e publikationer, som påkalder sig høj grad af generaliserbarhed eller repræsentativitet. Det diskuteres løbende nedenfor, i hvor vid udstrækning analysernes fund kan generaliseres – og der henvises i øvrigt til reviewdelen af forundersøgelsen, inklusiv bilag, som rummer afrapportering af systematisk empirisk forskning.

Vi argumenterer for, at praksiskortlægningen har validitet i den forstand, at den giver et sonderende fingerpeg om, hvad der rører sig i aktuel danskundervisning, og hvordan potentielle dansklærere, der skal deltage i projektets pilot- og forsøgsfaser, tænker om denne praksis. Praksiskortlægningen bidrager med andre ord til at kvalificere projektets indsatsudvikling og design af interventioner.

I processen med at kortlægge bedste praksis må vi konstatere, at det ikke har været muligt at finde aktuelle udviklingsstudier om, hvad der skulle gælde som 'bedste litteraturundervisningspraksis'. Her skal vi snarere til forskning, der optræder i reviewet (se næste afsnit), for at finde kvalificerede, men også mere indirekte svar. I fokusgruppeinterviewet ér der udsagn om, hvad der er om ikke bedst, så i hvert fald god litteraturundervisning (se senere), men her må der naturligvis tages forbehold for generaliserbarheden. Vi foretog faktisk i august-september 2016 en sonderende spørgeskemaundersøgelse, hvor vi spurgte gruppen af danskforskere og dansklæreruddannere i KiDM, om de kunne pege på aktuelle udviklingsprojekter, der undersøgte bedste litteraturundervisningspraksis. Det kunne de ikke. Det kan skyldes flere ting. Dels tror vi, at de udviklingsprojekter, der rent faktisk findes på danske skoler, der handler om

at udvikle bedste praksis, har været orienteret mod andre *trends* end litteratur, såsom feedback, motivation, inklusion og klasseledelse. Dels er den slags studier uhørt svære at gennemføre rent metodisk. Nogle forskere vil endda argumentere for, at det er umuligt at gennemføre'best practice'-studier, man kan højst tale om 'næstbedst praksis', fordi undervisning principielt er et situeret og unikt forehavende (Dohn, 2011). Men endelig er der selvfølgelig den mulighed, at de adspurgte ikke har haft kendskab til relevante studier.

2.3 REVIEW-UNDERSØGELSENS METODIK

Det overordnede spørgsmål for reviewet i dansk er, parallelt med praksiskortlægningens spørgsmål: Hvad kendetegner en undersøgende didaktik i danskfaget i udskolingen? Mere specifikt er spørgsmålet: hvad kendetegner en undersøgende litteraturundervisning i udskolingen? I designet af reviewet skal fokus, felt og relevans samt afgræsning præciseres:

2.3.1 FOKUS

Fokus for søgningen er *litteratur*undervisningen i danskfaget. Dette aspekt af faget er forgrund – hvorimod andre aspekter af faget, såsom læsedidaktik, mediedidaktik, skrivedidaktik, mundtlighedsdidaktik osv., er baggrund.

Forskning i litteraturundervisning deler sig op i to retninger: 1) den litteraturvidenskabeligt orienterede forskning, som typisk er teoretisk og eksperimentelt anlagt, 2) den empiriske klasserumsforskning af litteraturundervisning i praksis (Kaspersen, 2012). Særligt den empiriske forskning i litteraturundervisning har understreget, at litteraturundervisning ikke kan forstås som et isoleret teoretisk fænomen, men er interdisciplinær, tager mange former og er relateret til en række andre aspekter af undervisning i almindelighed og dansk/modersmålsfaget i særdeleshed, herunder fx inddragelse af it, multimodale udtryksformer og mundtligt arbejde. Dette anerkender vi, idet vi altså stadig opfatter litteraturundervisningen som forgrund og det primære for reviewet.

Det skal også bemærkes, at der i søgningen især fokuseres på, hvad der findes af forskning i *undersøgelsesorienterede* tilgange til litteraturundervisning i dansk/modersmålsfag. Der findes anden litteraturdidaktik, som tager andre udgangspunkter, men vores fokus har altså først og fremmest været undersøgelsesorienteret.

2.3.2 FELT

I søgningen har vi ikke kun interesseret os for en dansk kontekst og studier i danskfaget. Vi har også rettet opmærksomheden mere bredt nordisk og internationalt ud, således at vi har inkluderet studier af modersmålsfag – eller L1-fag, som de også betegnes. Det giver både muligheder for at lære af anden forskning, men også metodiske udfordringer.

Den første udfordring er, at det kan være svært at sammenligne modersmålsfag. I modsætning til matematik, hvor matematikundervisning ligner hinanden relativt meget fra land til land og fra region til region, kan der være store forskelle på, hvordan modersmålsfaget er formet i forskellige landekontekster. Det skyldes kort sagt, at der er tale om kulturfag, der i høj grad er formet af den lokale kultur og det tilhørende sprog. Det gør sammenligninger sværere, men ikke umulige.

Den anden udfordring er, at der viser sig at være nærmest uendelig meget forskning, hvis man søger bredt internationalt på relevante stikord. Det nødvendiggør nogle kritiske afgrænsninger af relevans i forhold til søgninger (se næste afsnit).

Endelig er den tredje udfordring, at det gælder for al uddannelse – og uddannelsesforskning generelt – at den kulturelle kontekst er forskellig fra land til land og på den måde medformer forskning og praksis, hvilket gør, at man skal være kritisk over for sammenligninger og overførsler af viden fra den ene kontekst til den anden.

2.3.3 AFGRÆNSNINGER

Vi har lavet søgninger på det, vi, med vores kendskab til feltet, opfatter som de mest relevante perspektiver på litteraturundervisning inden for forskningen. At foretage sådanne relevansovervejelser i afgrænsningen af vores søgninger har været afgørende for ikke at fare vild i en uoverskuelig skov af studier. Vores vurdering af relevans og afgrænsning går i to forskellige retninger: Kognitivt orienteret litteraturdidaktik og andre typer litteraturdidaktik.

2.3.3.1 SØGNINGER PÅ KOGNITIVT ORIENTERET LITTERATURDIDAKTIK

For det første har vi fået ekstern eksperthjælp fra lektor emeritus og ph.d. Peter Kaspersen, til at lave omfattende systematiske søgninger på navnlig *kognitivt* orienteret tilgange til undersøgelsesorienteret litteraturundervisning (hvor metodikken er den samme som ved det almendidaktiske review, dvs.'exhaustive with selective citation') med henblik på at informere en forandringsteori for en undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning.

Kaspersens systematiske søgeprotokol og beskrivelser af alle inkluderede studier findes i bilag 1 (i dokumentet *Bilag til hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk*, bilag 1). Dets i alt 135 inkluderede studier vil løbende blive inddraget og kommenteret i præsentationen af forandringsteorien. Prioriteringen af det kognitive perspektiv ligger i naturlig forlængelse af det almendidaktiske reviews fund om, at den kognitive dimension i undersøgelsesorienteret undervisning skal defineres og modelleres, ligesom det er informeret af en lang og stærk tradition i litteraturdidaktikken for kognitive tilgange (se fx Kaspersen, 2009). Men samtidig er skillelinjen mellem kognitive og andre tilgange ofte vanskelig at opretholde, som det bemærkes af Kaspersen i bilaget. Anvendte søgeord finder man i tabel 1, mens anvendte søgesider er angivet i tabel 2. Hertil kommer brug af andre søgestrategier, såsom søgning på kendte forfattere inden for forskningsfeltet (fx Applebee og Langer).

TABEL 1. SØGEORD FOR SYSTEMATISK REVIEW

SØGEORD
Kognitiv lingvistik/cognitive linguistics
Kognitiv semantik/cognitive semantics
Kognitiv grammatik/cognitive grammar
Økolingvistik/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 litteraturdidaktik/Discovery instruction/Reader response/Dialogisk litteraturdidaktik/dialogic instruction/sociocognitive instruction and learning
Handlingsorienteret didaktik/Creative writing/Analytic writing
Kognitiv og sociokognitiv litteraturdidaktik/(socio)cognitive poetics AND classroom instruction AND research

TABEL 2. SØGESIDER BRUGT I SYSTEMATISK REVIEW

SØGESIDER
Google Scholar
ERIC
Literature, Cognition, and the Brain. ww2.bc.edu
Modern Language Association. MLA International Bibliography. MLA.org
Poetics
Poetics Today
L1
Research in the Teaching of English (tidsskrift for The National Council of Teachers of English, USA). Heri også en årlig annoteret bibliografi over artikler i andre tidsskrifter.
Symposion Deutschdidaktik (symposieprogrammer for denne begivenhed som finder sted hvert andet år)

Kaspersen påpeger i sin søgeprotokol, at der må skelnes mellem på den ene side overvejende *teoretisk indførende studier* og på den anden side *empirisk orienterede studier,* om end det også her kan være svært at trække en skarpt optrukket linje. Tidsperspektivet for Kaspersens søgninger af teoretisk orienterede studier er slutningen af 1970'erne frem til i dag. Søgninger inden for den empirisk orienterede del er de seneste 15 år. Søgninger inden for teoretisk orienterede indføringer førte til den fordeling, der findes i tabel 3. Som det fremgår af bilaget,

er studierne for en stor dels vedkommende kvalitative, om end der også findes kvantitative studier, herunder effektstudier (se afsnit 6.2.1.4).

TABEL 3. INKLUDEREDE TEORETISK ORIENTEREDE STUDIEER FORDELT PÅ TYPE OG ANTAL

TYPE	ANTAL
Kognitiv semantik	7
Kognitiv grammatik	2
Kognitiv psykologi	3
Neuroæstetik	4
Kognitiv litteraturdidaktik med særlig fokus på *cognitive cultural studies*	5
Kognitiv litteraturdidaktik med særlig fokus på *cognitive literary studies* og *cognitive poetics*	21
Empirisk litteraturteori og litteraturdidaktik	2
Økokritik og økokritisk litteraturdidaktik	2
Didaktiske teorier	12
Discovery-based instruction, undersøgende didaktik, reader response, dialogisk litteraturdidaktik, sociokognitiv didaktik	13
Produktionsorienteret didaktik, creative writing, analytic writing	6
Litteraturdidaktik på kognitivt grundlag	10
	N=87

Søgningen af empirisk orienterede studier førte til 48 studier. Disse studier fordeler sig på de samme kategorier, som også anvendes til at beskrive teoretisk orienterede studier (se tabel 3 og bilaget). En oversigt over fordelingen af studierne på undersøgelsesland findes i tabel 4.

TABEL 4. EMPIRISKE STUDIERS FORDELING PÅ UNDERSØGELSESLAND

UNDERSØGELSESLAND	ANTAL STUDIER
USA	25
Spanien	1
Tyskland	7
Holland	3
Brasilien	1
Canada	1
Danmark	6
Sverige	1
Norge	2
Israel	1
	N=48

Som det ses, er der en klar overvægt af empirisk orienterede studier fra USA, mens der kun er fundet få af samme type studier i en nordisk og europæisk kontekst.

2.3.3.2 SØGNINGER PÅ ANDRE TYPER LITTERATURDIDAKTIK

Ud over det systematiske review har vi til forundersøgelsen lavet søgninger på andre litteraturdidaktiske perspektiver, som vi med vores kendskab til feltet og under hensyntagen til vores først opstillede forandringsteori finder relevante. Dette inkluderer inferentiel tekstforståelse, skrivedidaktik, mundtlighedsdidaktik og multimodalitet knyttet til temaet eksternalisering (se forandringsteori oven- og nedenfor) samt søgninger på sociokulturelle forståelser af stilladsering og didaktisk rammesætning i dansk/modersmålsfaget. Hvad angår disse temaer, er søgningsambitionen *konceptuelt* orienteret. Disse søgninger førte i flere tilfælde til ganske omfattende antal studier, som fx i søgningen af studier om multimodalitet, der i første omgang førte til hele 17.045 hits (se afsnit 6.3.2.1)! Her måtte vi igen gøre brug af relevanskriteriet og vores øvrige kendskab til forskningsfeltet i en afgrænsning af søgekriterier.

Tids- og ressourcemæssigt er denne del af reviewet gjort mere kortfristet sammenlignet med søgning på kognitiv litteraturdidaktik, idet der søges på de seneste fem år, og afrapportering af søgning er sket i form af interne arbejdspapirer delt og diskuteret i arbejdsgruppen. Vi har delvist kunne trække på andre review, heriblandt det systematiske review Technology in L1 fra tidsskriftet *L1*.

(Elf, Hanghøj, Erixon & Skaar, 2015), der samlet inkluderer en protokol med 56 empiriske studier, herunder studier der beskæftiger sig med multimodale tilgange til litteraturdidaktik, der er relevante for det, vi i forandringsteorien benævner eksternalisering i forbindelse med indsatsen (se senere).

Formålet med disse konceptuelle review er det samme som ved det systematiske kognitive review, nemlig at søge efter og finde forskningsbaseret viden, der kan informere en forandringsteori og designprincipper for en undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning. Studier inkluderet via denne konceptuelle søgning indgår også i fremstillingen nedenfor under de forskellige aspekter af forandringsteorien.

3. PRAKSISKORTLÆGNING AF DANSK

(Elf)

3.1 INTRODUKTION

I dette afsnit vil vi redegøre for og diskutere fund om praksis i dansk med særligt fokus på litteraturundervisning i overbygningen. Praksiskortlægningen bygger, som nævnt ovenfor, på syv forskellige typer empiri. I fremstillingen nedenfor præsenteres, analyseres og diskuteres disse én for én, idet vi først gør rede for metoden, der blev anvendt til at frembringe empirien, dernæst præsenterer hovedfund og afslutningsvis diskuterer fund. Til sidst i dette afsnit tilbydes en sammenfattende konklusion om danskundervisningens praksis, herunder bedste praksis, og det diskuteres, hvordan denne konklusion kan bidrage til en danskdidaktisk forandringsteori.

3.2 FOKUSGRUPPEINTERVIEW MED ERFARNE DANSKLÆRERE

3.2.1 METODIK

Fokusgruppeinterview blev foretaget den 2. december 2016 og er sammenfattet af Sofia Busch Esmann (se bilag 2). Metodisk adopterede interviewguiden et design allerede udviklet og afprøvet af matematikgruppen til fokusgruppeinterview (se delrapport 3), dog med den tilføjelse, at der blev designet en vignet (dvs. en lille fortalt praksiscase), som lærerne kunne og skulle forholde sig til i løbet af interviewet (Ejrsnæs & Monrad, 2012). Interviewet spørger bredt ind til lærernes baggrund, erfaringer og præferencer for danskundervisning. Især vignetmetoden viste sig at være særligt frugtbar for, at lærerne kunne forholde sig og udtrykke holdninger til, hvad de opfatter som god litteraturundervisning. Vignetten var designet så den gengav en formidlingsorienteret litteraturundervisning, dvs. en litteraturundervisning, som står i modsætning til vores teorier og modeller for en undersøgelsesorienteret undervisning.

3.2.2 HOVEDFUND

- Lærerne tolker den formidlingsorienterede vignet positivt og er usikre med hensyn til, hvad der kunne ligge i en (mere) undersøgende tilgang.
- Lærerne udtrykker en stærk grad af rammefaktor-tænkning, især med henvisning til overenskomst, på bekostning af didaktisk refleksion individuelt og i gruppen af fagkolleger.
- Lærerne mener, at forberedelse ikke må fylde for meget på grund af overenskomst (men måske også en fagkultur, hvor fagkollegiet på forhånd aftaler, hvad der skal laves i faget).
- Lærerne mener, at folkeskolens Fælles Mål (UVM, 2015) er et centralt redskab for undervisningsplanlægning og er styrende for deres undervisning.
- Lærerne giver udtryk for, at dominansen i indholdsvalg ligger entydigt på litteratur.
- Lærerne foretager en didaktisk segregering af indholdsvalg til de tre trin i grundskolen, hvor litteratur er det altrådende indhold i udskoling.
- Lærernes danskdidaktiske overvejelser er primært indholdsorienterede.
- Oplæsning er en velkendt litteraturaktivitet.
- Lærerne konstruerer et markant skel mellem oplevelse og fortolkning.
- Lærerne opfatter egne udsagn som repræsentative for fagkulturen.

3.2.3 DISKUSSION

Det er klart, at selv om lærerne opfatter deres udsagn som repræsentative for fagkulturen, må vi tage stort forbehold for dette. Det kan vi reelt ikke vide. Det er snarere udtryk for enkeltlæreres forståelse af, hvad der gælder i fagkulturen.

En første pointe er usikkerhed over for hovedkonceptet i dette forsøgs- og udviklingsprojekt, nemlig en undersøgelsesorienteret undervisning, herunder litteraturundervisning. I vores interventioner – herunder dialoger med lærere – kan vi ikke forudsætte, at lærere er bekendte med dette koncept. Som det sammenfattes af intervieweren, Busch:"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." I den forbindelse er det også værd at hæfte sig ved, at lærerne konstruerer et skarpt skel mellem analyse og fortolkning, hvilket vores forandringsteori vil forsøge at mediere, dvs. knytte mere sammen.

Det kan også konstateres, at rammefaktorer spiller en stor – og meget tyder på negativ – rolle i forhold til at få lærere til at engagere sig i udviklingsprojekter og gå mere didaktiserende ind i en undersøgelsesorienteret undervisning.

Til gengæld tyder noget på, at litteratur er et meget dominerende indholdsområde i faget i overbygningen, hvilket er påfaldende, da der stilles langt flere og varierede krav i Fælles Mål. På den måde har projektet medvind. Den måde, lærerne taler om planlægning af litteraturundervisning, forekommer at være meget indholdsorienteret (og ikke fx elevorienteret, som er en væsentlig parameter i opdraget til KiDM). Litteraturoplæsning er angiveligt en udbredt praksis, men det er uklart, hvilken didaktisk funktion oplæsning har, og på hvilken måde den foregår.

3.3 OPFØLGENDE REFLEKSIONSNOTAT OM DANSKFAGETS PRAKSIS

3.3.1 METODIK

På baggrund af interviewet og en diskuterende kommentar til interviewet af Nikolaj Elf, som langt hen ad vejen svarer til det, der står i diskussionsafsnittet ovenfor, valgte vi, som en slags sneboldmetode, at bede Sofia Esmann Busch om at lave et uddybende notat om danskfagets praksis med udgangspunkt i interviewet, men også hendes mangeårige erfaringer som underviser 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. Buschs notat er vedlagt i bilag 3.

3.3.2 HOVEDFUND

Notatet underbygger interviewets fund og udfolder tillige nogle pointer. Busch vurderer, at litteraturundervisningen groft sagt kan samles i fire pointer:

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

Busch uddyber bl.a. ved at hævde, at lærerne til punkt og prikke kender de formelle krav ved den mundtlige prøve og de vurderingskriterier, der gælder. Det er dog bemærkelsesværdigt, at 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 øvrige gældende vurderingskriterier at være vigtige. Aktuelt dominerer især nykritik den danskfaglige tilgang, mens læserorienterede tilgange er mindre indarbejdede, dog ikke hvad angår bestemte aspekter såsom tomme pladser, som er et nærmest obligatorisk punkt i litteraturundervisningen. Det kan give litteraturundervisningen et mekanisk præg. Vurderingskriteriet"brug af danskfaglige tilgange" er lærere generelt udfordrede af, idet de netop tænker det ret snævert (som nykritik, evt. læserorientering). Her kunne KiDM-projektets undersøgelsesorienterede tilgang, især hvis den præsenteres meget direkte handlingsanvisende, gøre en forskel og løfte lærernes kompetence.

3.3.3 DISKUSSION

Busch validerer og udbygger som sagt hovedfund fra interview. Hendes afsluttende anbefaling af, at vi med KiDM præsenterer en forandringsteori, som er meget handlingsorienteret, man kunne også sige instruktiv, rummer et dilemma. Det vil formentlig kunne "tvinge" lærere over i andre rutiner. Omvendt vil det let komme til at suspendere deres egen didaktiske refleksion og dermed understøtte en generel problematisk udvikling, hvor lærerne groft sagt bare gør det, de får besked på via eksterne overordnede mål. Dette vil i givet fald være i modstrid med den del af KiDMs forandringsteori, der handler om lokal skoleudvikling (se delrapport 1: almendidaktisk review og også senere i denne rapport).

3.4 KORTLÆGNING AF ANVENDTE LÆREMIDLER BASERET PÅ EKSPERTUDSAGN

3.4.1 METODIK

Denne kortlægning blev foretaget august-oktober 2016 af Nikolaj Elf, idet han bad læreruddannerne Tom Steffensen, Sofia Busch Esmann, Martin Reng og Vibeke Christensen samt børnelitteraturforskeren Stine Reinholdt Hansen, alle med i KiDM, om at udfylde en protokol, hvor de skulle angive, hvad de opfatter som anvendte læremiddeltitler og beskrivelser af titler. De har særlige kvalifikationer til at gøre dette eftersom de har mange års erfaring med folkeskolepraksis og læreruddannelsen. Kortlægning er vedlagt i bilag 4.

3.4.2 HOVEDFUND

Anvendte læremidler i grundskolen. Fem erfarne danskdidaktikere fra tre forskellige læreruddannelser fordelt på UCL, UCSJ og UCN (som alle er med i KiDM) fremhæver 14 titler til grunduddannelsen fordelt på fire forlag (Gyldendal, Alinea, Dansklærerforeningen). Halvdelen af disse er rettet udelukkende mod udskoling/overbygning. Den danskfaglige litteraturtilgang i læremidlerne variererer fra: tekstorienteret og nykritisk tilgang, læserorienteret (kognitiv) tilgang, læserorienteret (receptionsæstetisk) tilgang, helhedsorienteret læsetilgang, metodepluralistisk tilgang, læseforståelsesstrategisk tilgang, genreorienteret tilgang og samarbejdsorienteret litteraturtilgang (med reference til fortolknings-

fællesskaber). Generelt er der en vis dominans af tekst- og læserorienterede tilgange.

Anvendte læremidler i læreruddannelsen. Fire erfarne læreruddannere fra tre forskellige læreruddannelser fordelt på UCL, UCSJ og UCN (som alle er med i KiDM) fremhæver 8 titler, der anvendes i læreruddannelsen. De er fordelt på fire forlag (Dansklærerforeningen, Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag, Hans Reitzel). Litteraturtilgangen varierer: Fænomenologisk litteraturteori; tekst- og læserorientering (herunder nykritiske begreber og receptionsteori); metodepluralisme, børne- og ungdomslitteratur, strukturalisme, kognitiv/fænomenologisk litteraturteori/-didaktik, med lille overvægt af det tekst- og receptionsorienterede.

3.4.3 DISKUSSION

Der må tages forbehold overfor for undersøgelsens validitet i den forstand, at besvarelsen kommer fra et afgrænset antal eksperter, som muligvis har en særlig bias eller subjektiv opfattelse af praksis. I det omfang man kan opfatte deres svar som valide, understøtter de fokusgruppeinterviewets fund om, at en nykritisk tilgang til litteraturundervisning dominerer og understøttes af anvendte læremidler. Diversiteten i anvendte læremidler er imidlertid større end dét, og det gælder også på læreruddannelsen. Det skal bemærkes, at et nyt studie om læremiddelbrug i dansk - Læremidlernes danskfag (red. af Jesper Bremholm, Jeppe Bundsgaard, Anna Klarskov Skyggebjerg og Simon Skov Fought) er under udgivelse. Vi har i denne rapport ikke haft mulighed for at inddrage resultater fra dette studie, men må henvise til studiet for en yderligere dybdegående forståelse af læremiddelbrug i dansk. (Se også næste afsnit).

3.5 KORTLÆGNING AF ANVENDTE LITTERATURDIDAKTISKE LÆREMIDLER I DANSK BASERET PÅ *DEMONSTRATIONSSKOLEPROJEKTET*

3.5.1 METODIK

Denne kortlægning blev foretaget af Stig Toke Gissel i november 2016, se bilag 5. Kortlægningen bygger på en analyse foretaget i Demonstrationsskoleforsøgene (Petterson, Bundsgaard, Illum Hansen & Kølsen, 2015, s. 7). Her 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. 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 praksis-/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.

3.5.2 HOVEDFUND

Undersøgelsen førte til fund om anvendte læremidler i en række fag. Det overordnede fund er, at læremidler er domineret af trænende og formidlende tilgange mere end af stilladserende og praksis-/professionssimulerende.

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

FIGUR 2. FUND OM ANVENDTE LÆREMIDLER FRA DEMONSTRATIONSSKOLEPROJEKTET

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

Som det fremgår af tabellen, er læremidlerne blevet analyseret og karakteriseret ud fra kategorierne trænende, formidlende, stilladserende, praksisstilladserende. Der viser sig et varieret billede. Det er dog generelt kendetegnende, at ikke nogen af læremidlerne er praksisstilladserende, og at der er særlig vægt på det formidlende.

3.5.3 DISKUSSION

Meget tyder på, at den generelle læremiddeldidaktik på tværs af fag er trænings- og formidlingsorienteret. I det omfang man kan oversætte denne delundersøgelses kategorier og fund til KiDM-projektet – som jo eksplicit sigter mod en undersøgelsesorienteret litteraturundervisning gennem opstilling af en forandringsteori, der skal informere læremidler, som skal bruges i pilotforsøg og storskalaforsøget – er det tydeligt, at normal læremiddelpraksis *ikke* er at invitere til undersøgelsesorienteret undervisning. En undersøgelsesorienteret litteraturundervisning opfatter sig langt hen ad vejen i bedste fald komplementært til en formidlingsorienteret tilgang og vil nok snarere have gavn af læremidler, der er stilladserende og/eller praksis-/professionssimulerende.

På grund af den aktuelle læremiddelkultur og de opgavepraksisser, den kultiverer, kan man opstille den tese for KiDMs interventioner, at et undersøgelsesorienteret læremiddeldesign dels kan være svært at forstå for lærere, fordi det ikke ligner typiske læremidler, og dels kan føre til en betydelig modstand, fordi

man som lærer og fagkultur vil skulle gå væk fra vanlig praksis. Det vil formentlig være en praksisudfordring både for lærere og elever. Omvendt kunne man også opstille den modtese, at undersøgelsesorienterede læremidler vil være noget, særligt ressourcestærke didaktisk reflekterede lærere tørster efter, og som vil virke forfriskende for deres praksis, fordi de vil efterlade en højere grad af mulighed for at påvirke, hvad der skal ske i undervisningen.

3.6 SONDERINGER I AKTUEL DANSK, LITTERATURDIDAKTISK FORSKNING OG UDVIKLING

3.6.1 METODIK

Aktuel dansk forskning og udvikling i litteraturdidaktik og -pædagogik er et stort vidensfelt, som det er vanskeligt at give et samlet overblik over.

Derfor har vi i praksiskortlægningens del valgt pragmatisk at tage udgangspunkt i aktuelle udgivelser på anerkendte forlag og i tidsskrifter, som giver indtryk af en variation af fremtrædende stemmer i det litteraturdidaktiske felt i Danmark, og som også peger på aspekter af'best practice'. Vi fokuserer på:

- Helle Rørbechs *Mellem tekster* (2016).
- Et temanummer om litteraturpædagogik og -didaktik i *Viden om læsning*, nr. 20, 2016.
- *Demonstrationsskoleprojektet.*[1]
- Projekt Faglighed og skriftlighed, særligt bogen *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (2014).

3.6.2 HOVEDFUND

3.6.2.1 FUND FRA *MELLEM TEKSTER*

Mellem tekster er Rørbechs bearbejdning af en nyligt forsvaret ph.d.-afhandling. I bogen argumenterer hun for en kultur- og kommunikationsorienteret litteraturlæsning. Et af hendes nøgleeksempler er en observeret case med en litteratursamtale i grundskolens overbygning, hvor der opstår en uventet samtale om djævlemotivet i novellen Fristeren af Mads Brenøe. Casen refereres som det første i bogen. En elev overrasker simpelthen hele klassen med sin læsning, som trækker på elevens kulturelle baggrund og kendskab til religiøse tekster. Rørbech pointe med eksemplet er at sige, at der kan opstå produktive situationer i litteraturundervisningen, hvor der produceres kultur *i* klasserummet, idet elever bringer deres erfaringer og forforståelser ind i litteraturlæsningen og får lov til at artikulere disse i en dialogisk kommunikationsform. Rørbech er inspireret af blandt andre Vibeke Hetmars mangeårige forskning i kommunikationsformer, der har forsøgt at bryde med den meget dominerende IRE-kommunikationsform og gøre litteratursamtalen mere dialogisk og undersøgende (hvilket bl.a. bygger på Cazden, 2001). Den didaktiske implikation er i Rørbechs studie, at læreren skal være åben for den slags dynamikker og bruge samtalen til at afsøge elevudsagns betydning for værket, for den kultur der er ikke bare i værket, men kan være i klasserummet, og for elevers identitetsudvikling. Hun henviser også til Fausts (2000) tre metaforer: retssalen, markedspladsen og den rekonstruerede markedsplads. Sidstnævnte metafor betoner netop, at "læreren og eleverne i fællesskab *i klassen* skaber meningen (Rørbech, 2016, s. 163). Hun understreger,

1 Se http://auuc.demonstrationsskoler.dk/forskningsprojekter.

som kritisk replik til tidligere dialogisk litteraturdidaktik inspireret af bl.a. Dysthe, at "der ikke blot er tale om et flerstemmigt rum. Elevernes forskellige bud bliver udfordret og udbygget i fællesskab i klassen" (Rørbech, 2016, s. 163).

3.6.6.2 FUND FRA *VIDEN OM LÆSNINGS* TEMANUMMER

*Viden om læsning*s temanummer om litteraturpædagogik og -didaktik rummer 14 artikler. De afrapporterer fra igangværende eller afsluttede empiriske projekter eller diskuterer teoretiske problemstillinger. Metodisk er vi gået sådan til værks, at vi har læst alle abstracts og vil fremhæve pointer fra disse, dog ikke artikler, der refererer til dagtilbud.

NINA BERG GØTTSCHE undersøger gennem"think-aloud" som metode, hvordan syv elever tænker højt om deres læseproces under læsning af en litterær tekst. Hun finder præliminært, at eleverne kender til og forsøger at anvende læseforståelsesstrategier, men også forhindres i at bruge disse. Samtidig er en væsentlig sociokulturelt orienteret pointe knyttet til didaktisk rammesætning, at "læsning for de syv elever er uløseligt knyttet til en skolekontekst og medieres af den måde, hvorpå eleverne positionerer sig selv i denne skolekontekst. Læsning opleves og italesættes således indenfor en skolediskurs" (2016, s. 4).

PERNILLE DAMM MØNSTED PJEDSTED (2016) undersøger teoretisk alternative måder til litteraturundervisning, der betoner stedets betydning for oplevelse af litteratur, bl.a. med reference til Anne-Marie Mais forskning. Hun eksemplificerer dette med en konkret værklæsning, hvor hun bruger sig selv som eksempel på en, der forbinder værklæsning med stedoplevelse – en art autoetnografi. Dette er et meget specifikt teoretisk bud på en bedste praksis; studiet er dog fortsat spekulativt og uden empirisk klasserumsforankring.

KRISTINE KABEL (2016) afrapporterer fra sit nu forsvarede ph.d.-projekt og diskuterer, hvordan elever i litteraturundervisning i udskolingens danskfag især forholder sig til de litterære figurer som lyslevende personer. Hun dokumenterer desuden, at elever udviser en diskret involverethed ved at forholde sig til personerne på en måde, hvor de selv er tilbageholdende og kun indirekte inddrager egne værdisæt. Elever er sjældent personligt affektive i deres involvering, snarere køligt analytiske, og de forholder sig og diskuterer sjældent andre elevers involveringer i litteratur. (Parentes bemærket: Kabels artikel trækker som sagt på hendes ph.d.-afhandling, som har titlen *Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen* (Kabel, 2016). Inspireret af socialsemiotik undersøges, hvordan elever skriver og forstår det, de gør, når de arbejder med tekster, eksempelvis noveller, i skolefaget dansk i udskolingen (læs mere her).)

STINE REINHOLDT HANSEN (2016) er inde på samme problematik i en sammenligning af børns tilgang til litteratur i henholdsvis en skolekontekst og fritidskontekst, baseret bl.a. på en nyligt forsvaret afhandling. Som det formuleres:"Den ene form for læsning forbindes typisk med pligt og krav om en bestemt videnstilegnelse, den anden med lyst og et umiddelbart behov for at blive både underholdt og bekræftet" (s. 28). Artiklen filosoferer på et teoretisk plan – med eksplicit afsæt i en kognitiv og undersøgelsesorienteret didaktik (der minder meget om den forandringsteori, vi præsenterer senere i denne delrapport) – over, hvordan dette kan ændres. Dette kan fx være at arbejde med afsæt i en teksts umiddelbare appel eller (forside)illustrationer.

THOMAS ILLUM HANSEN (2016b) videreudvikler i sin artikel – igen på et eksplicit undersøgelsesorienteret teoretisk udgangspunkt, der naturligvis også ligger tæt på nogle af grundtankerne, der præsenteres nedenfor – hvad der principielt kan tilskrives en undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning. Kort sagt argumenterer han i artiklen for "en langsomhedens didaktik, hvor arbejdet med scenarier åbner for en eksplorativ tilgang til kulturens tegn og tekster" (s. 37).

HENRIETTE LANGKJÆR (2016) tilbyder fra et mere normativt skolelederperspektiv nogle refleksioner over fremtidens litteraturoplæsning. Hun argumenterer bl.a. for, at Fælles Mål betoner litteraturundervisning på alle klassetrin, og at "lærerens oplæsning er en vigtig del af danskfaget" (s. 45).

BODIL CHRISTENSEN (2016) giver et mere essayistisk bud på litteraturundervisning i folkeskolen, bl.a. baseret på Martha Nussbaum og Torben Weinreich samt (ser det ud til) egne erfaringer som lærer. Hun argumenterer for, at børn og unges litteraturlæsning (om den sker på skærm eller papir) "har nogle helt særlige kvaliteter i forhold til at give læseren råstyrke og robusthed. Samtidig kan læsningen give danskfaglige kompetencer, æstetiske oplevelser og et indblik i en verden, man ikke vidste, fandtes" (s. 53). Hun argumenterer for en læsestrategi, der læser på, mellem og bag linjerne. I sine forestillinger om, hvordan man læser mellem linjerne, henviser hun bl.a. til teorien "Theory of Mind", som vi vender tilbage til senere under forandringsteori. Her er det interessant blot at konstatere, at begrebet har fået praksisgennemslag.

KELD GRINDER-HANSEN (2016) giver et uddannelseshistorisk vue over litteraturundervisningen de seneste 200 år i Danmark. Det kan bemærkes, at fokusset alene er på folkeskolen, ikke gymnasieskolens litteraturundervisning, som er undersøgt af blandt andre Finn Hauberg Mortensen, Karin Esmann Knudsen og Peter Kaspersen. Grinder-Hansen peger bl.a. på, at litteratur siden 1980erne er blevet reintroduceret "som et dannelseselement i danskfaget, og siden har litteraturen været et centralt element i danskfaget, siden 2004 også i form af den danske litteraturkanon" (s. 60).

AYOE QUIST HENKEL (2016) afrapporterer primært teoretisk fra sit igangværende ph.d.-projekt og argumenterer for et materialitetsperspektiv på litteraturundervisning. Et fokus på litteraturens materialitet vil "som det første tematisere tekstens indre egenskaber som tekst, for det andet tematisere tekstens fysikalitet og for det tredje dens måde at være i samt interagere med verden på" (s. 72). Hendes konkrete eksempel er en app udviklet til litteraturundervisning, som skal indgå i empiriske studier.

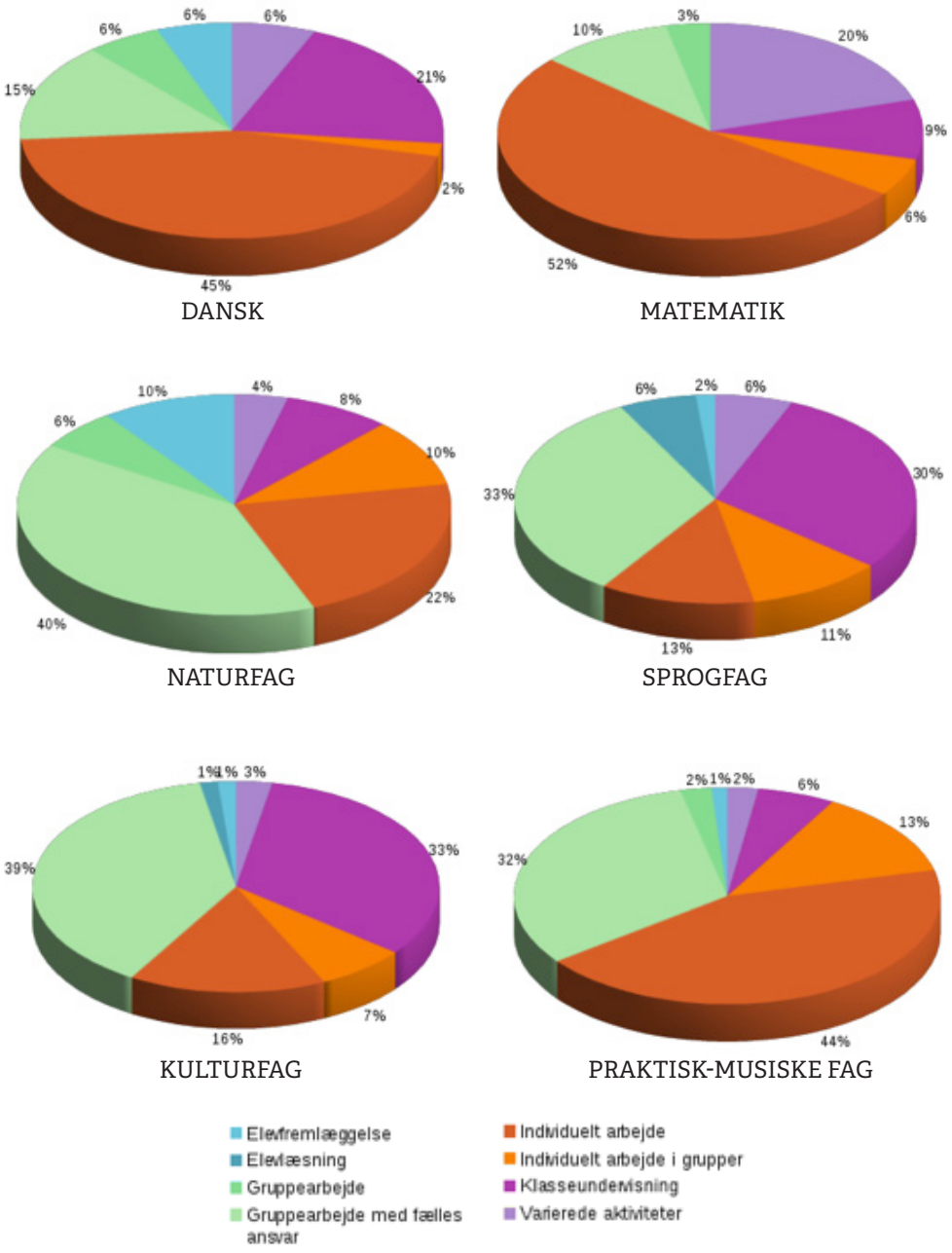
ANNA KARLSKOV SKYGGEBJERG (2016) berører et tema, som Stine Reinholdt Hansen også var inde på, nemlig brugen af litteratur i kontekster i og uden for skolen. Det påpeges, at "[f]ormålet med læsning kan være mangfoldigt selv inden for samme kontekst, og børnelitteratur byder ind med mange typer af tekster til forskellige formål" (s. 84). Hun understreger også, at litterær værdi betyder noget meget forskelligt, afhængig af hvem man spørger, inklusiv børn.

3.6.2.3 FUND FRA *DEMONSTRATIONSSKOLEPROJEKTET*

Af aftaleteksten til Bedre kvalitet i dansk og matematik – altså udbudsmaterialet til nærværende projekt – er underforstået en diagnose af aktuel undervisningspraksis. Af materialet fremgår det således, at der ønskes en udvikling

af kvalitet i fagene med særligt fokus på undervisningsmetoder, der styrker relevans, mening og anvendelsesorientering i en differentieret undervisning med udfordringer til alle – underforstået at dette opfattes som underbetonet i aktuel undervisningspraksis. En del af baggrunden for denne diagnose beskrives blandt andet i "Bilaget til opgavebeskrivelse" for Bedre kvalitet i dansk og matematik som erfaringer med, at litteraturundervisningen er præget af en "modtagende tilgang", som det formuleres, og i mindre grad af en "skabende tilgang". Denne diagnose understøttes af det nyligt afsluttede og afrapporterede *Demonstrationsskoleprojekt* (se http://auuc.demonstrationsskoler.dk/). Nærmere bestemt er det blevet dokumenteret i forbindelse med afrapporteringen af fire store demonstrationsskoleforsøg med fokus på it, innovation, fagdidaktik, inklusion, undervisningsdifferentiering og målstyret undervisning. På tværs af de fire projekter og 24 involverede skoler er der gennemført baseline og endline, der på én gang giver et overblik over den typiske undervisningspraksis i fagene og et indblik i det aktuelle udviklingspotentiale i fagene – altså forestillinger om 'best practice' – som del af en mere omfattende skoleudvikling. Baseline og endline er gennemført med en kombination af metoder (surveys, strukturerede observationer, scoring af opgavestillinger og elevprodukter samt kompetencetest), der gør det muligt at tegne et tydeligt billede af en overvejende "modtagende" undervisningspraksis, der er præget af lærercentreret formidling, individuelt elevarbejde og træningsopgaver. Denne praksis er mest udpræget i de store fag, dansk og matematik, hvor individuelt arbejde og individuelt arbejde i grupper (dvs. hvor man er organiseret i grupper, men beskæftiger sig med individuel opgaveløsning) fylder omkring halvdelen, mens der fx kun bliver brugt henholdsvis 10 % og 15 % på et mere skabende og selvstændigt samarbejde i grupper med fælles ansvar.

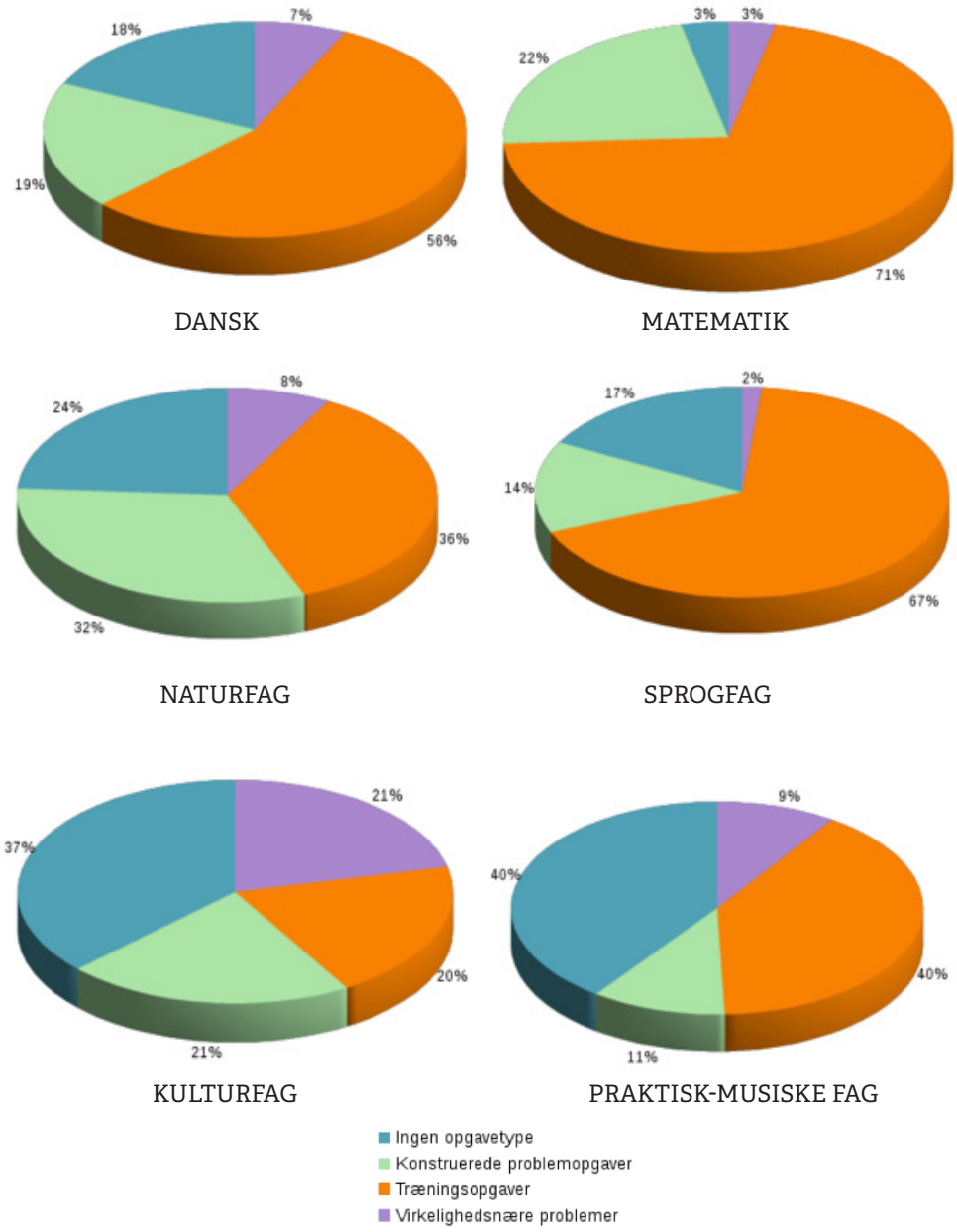
FIGUR 3. FORDELING AF UNDERVISNINGSMØNSTRE OPDELT PÅ FAG VED BASELINE



Note: N=567. Fag: Dansk: Dansk (N=156); Matematik: Matematik (N=89); Naturfag: Natur/teknik, fysik/kemi, geologi, biologi (N=50); Sprog: Engelsk, tysk (N=64); Kulturfag: Historie, kristendomskundskab, samfundsfa (N=70); Praktisk-musiske fag: Billedkunst, sløjd, håndarbejde, hjemkundskab, musik (N=85).

Til sammenligning fremstår de små kulturfag og naturfag mere alsidige og samarbejdsorienterede. Denne tendens bliver endnu tydeligere ved en nærmere undersøgelse af opgavetyper i fagene (jf. også ovenfor). Op imod ¾-del af alle opgaver i dansk og matematik er træningsopgaver, mens fagligt konstruerede problemopgaver og virkelighedsnære opgaver ikke fylder meget mere end ¼-del. Det betyder, at eleverne i dansk og matematik tilbringer en meget stor del af deres tid i undervisningen med individuel træning af viden og færdigheder, hvorimod der bruges en del mindre tid på kollaborativ problemløsning og undersøgelsesorienteret læring.

FIGUR 4. FORDELING AF OPGAVEFOKUS OPDELT PÅ FAG VED BASELINE



Dette overordnede mønster bekræftes i samme demonstrationsskoleprojekt af elev- og lærersurveys samt en omfattende kvantitativ undersøgelse af lærernes opgavestillinger og elevernes produkter (Hansen & Bundsgaard, 2016a, s. 13 ff.; Bremholm, Hansen & Slot, 2016). Det er således et rimeligt samstemmende billede, der kan iagttages på tværs af metoder og undersøgelser. Især dansk og matematik er kendetegnet ved lærercentreret, individualiserende formidling og træningspræget opgaveløsning, som ofte ikke kobler substantielt og undersøgelsesorienteret til det faglige stof eller problemstillinger i relation til skolens omverden. Denne praksis manifesteres på forskellig vis, men det er et gennemgående træk, at undervisningsmetoder og -aktiviteter bringes i spil i forhold til en grundlæggende akse i undervisningen, hvor formidling går forud for elevernes arbejde, der således får en efterbearbejdende karakter.

3.6.2.4 FUND FRA *PROJEKT FAGLIGHED OG SKRIFTLIGHED*

I et andet nyere, stort anlagt eksplorativt og etnografisk orienteret forskningsprojekt – Faglighed og skriftlighed (se www.sdu.dk/fos) – herunder et omfattende casestudie af tre skoler fordelt i landet afrapporteret i bogen *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (Christensen, Elf & Krogh, 2014), findes lignende mønstre.

For dansk- og matematikfagene viser både deltagende observation over et år samt en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, at bestemte undervisningspraktikker har etableret sig i fagene, og at læreren spiller en altdominerende og styrende rolle. I dansk er det faste mønster, at der i forbindelse med litteratur- og anden type undervisning udleveres *skriftlige opgaver*, der foretages *tests*, der *besvares arbejdsspørgsmål*, der skrives *notater,* og så føres der *samtaler* om tekster i klassen. Det er den normale praksis. Set fra et skrivedidaktisk perspektiv er en overvejende modtagende og kundskabsreproducerende (skrive) didaktik (Berge, 2010) dominerende. Undervisningen i alle fag er stærkt styret af kulturelle normer for, hvordan faget skal undervises, men samtidig viser det sig at normerne tolkes relativt forskelligt fra skole til skole og fra lærer til lærer, når man sammenligner de tre cases involveret i studiet og nærstuderer de lærerfaglige skrivepraktikker. Studiets kvantitative del, der spørger til elevers skrivepraktikker i og uden for skolen, viser, at eleverne uden for skolen er stærkt engagerede i en anden tekstkultur knyttet til digitale medier, hvor de i højere grad er selvinitierende og undersøgende i deres læreproces (jf. også fund af bl.a. S. R. Hansen og Skyggebjerg i *Viden om læsning* ovenfor), men at skolen har endog meget svært ved at integrere denne tekstkultur i (fag)undervisningen. Undersøgelsen konkluderer i et fremadrettet perspektiv, at der er behov for at undersøge og videreudvikle i praksis, hvordan dette behov kan adresseres didaktisk.

3.6.3 DISKUSSION

Sonderinger i aktuel forskning og udvikling viser en stor mangfoldighed i aktuel litteraturdidaktik. Mange litteraturdidaktiske studier er domineret af teoretiske og mere normative forestillinger om en fremtidig bedre litteraturdidaktik. Der er dog også en vis tendens til at undersøge empirisk, hvad der rent faktisk gøres i litteraturundervisningen i dansk, eller mere bredt hvordan der læses litteratur af børn og unge i diverse kontekster, og hvordan man kan videreudvikle litteraturundervisning på det grundlag. Det fører til en anerkendelse af allerede etablerede praksisser for litteraturundervisning som en præmis for udvikling af litteraturundervisning. Flere af de aktuelle praksisser ser ud til at hæmme en oplevelses- og undersøgelsesorienteret litteraturbeskæftigelse, som elever kan involvere/engagere sig i. Der peges på forskellige mulige nye bedste praksisser, bl.a. med fokus på sted, oplevelse, involvering, sansning. Studierne peger imidlertid også ret entydigt på, at disse tilgange ikke dominerer aktuel litteraturundervisningspraksis. Den er mere (tekst)analytisk domineret. Især Demonstrationsskoleprojektet tegner tillige et billede af en formidlingsorienteret og træningspræget undervisning, hvilket delvist understøttes af anden dansk, nordisk og international forskning (se fx Sawyer, 2006; Bundsgaard, Pettersson & Puck, 2014; Elf, Hanghøj, Erixon & Skaar, 2015). Det må dog også understreges, at der findes veletablerede skrivepraktikker for eksplorativt og kreativt orienteret skrivning, ikke mindst i relation til eller forlængelse af litterære ressourcer,

sådan som projekt Faglighed og skriftlighed har vist det. Nogle af studierne berører mere eller mindre eksplicit litteraturens medialitet/ materialitet og tilknytning til teknologi og antyder, at dette perspektiv kan ændre vores syn på litteraturundervisning.

Som nævnt dækker praksiskortlægningen ikke det samlede felt af dansk litteraturpædagogik og -didaktik; og slet ikke international forskning. Denne forskning præsenteres og diskuteres i et forandringsteoretisk perspektiv i næste kapitel.

3.7 KONKLUSION PÅ PRAKSISKORTLÆGNING

Praksiskortlægningen har givet mulighed for at svare på tre spørgsmål: Hvad karakteriserer aktuelt litteraturundervisningens praksis i dansk i grundskolen? Hvad er bedste praksis? Og endelig hvordan bidrager denne kortlægning til en revision af projektets initiale undersøgelsesorienterede forandringsteori – og hvordan er den dermed et afsæt for næste kapitel?

3.7.1 HVAD KARAKTERISERER PRAKSIS?

Både når vi spørger lærere, spørger til anvendte læremidler eller orienterer os i aktuel forskning og udvikling, som byder på en stor mangfoldighed af undersøgelsesmetoder, herunder både kvantitative surveydata og kvalitative observationsdata, peger konklusionen i samme retning. Kort sagt er praksis karakteriseret ved, at undervisningen er præget af en ikke-undersøgelsesorienteret litteraturundervisning. Andre praksisformer er dominerende. Tilsyneladende særligt tekstanalytiske og nykritiske tilgange samt læserorienterede tilgange. Disse tilgange sætter så at sige normen og kulturen for litteraturundervisning i dansk.

Et andet væsentligt forhold der tydeligvis påvirker praksis, ikke mindst aktuelt, er diverse kontekstuelle forhold og rammebetingelser. Det gælder alt lige fra stramme overenskomster til daglige lokale barrierer og adgang til læremidler.

3.7.2 HVAD ER BEDSTE PRAKSIS?

Spørgsmålet om bedste praksis har vist sig at være meget svært at svare på, både af metodiske og empiriske grunde. Metodisk er det som nævnt et problem at argumentere for bedste praksis, når undervisning – og måske især litteraturundervisning – er en så kompleks og kontekstafhængig størrelse (se også næste kapitel). Empirisk må vi konstatere, at vi ikke har fundet empiriske udviklingsforsøg eller forskning i en aktuel dansk kontekst, der med stor generaliseringskraft har hævdet fund om bedste litteraturundervisningspraksis. En undtagelse, som imidlertid kommer fra et udviklingsforsøg i en gymnasiekontekst, som derfor ikke har været inddraget i denne kortlægning, er Peter Kaspersens rapport om *Forfattere i gymnasiet* (2007), hvor han peger på produktive resultater, ikke mindst i retning af en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik. Derfor er vores fund om bedste praksis primært baseret på mere spekulative teoretiske studier. Disse studier peger i mange retninger. Der argumenteres således for, at man kan eller bør anlægge en mere oplevelses-, kultur-, identitets-, scenarie-, multimodalitets- og undersøgelsesorienteret retning, idet dette vil fremme litteraturundervisningens kvalitet.

3.7.3 HVORDAN BIDRAGER PRAKSISKORTLÆGNINGEN TIL EN DANSKDIDAKTISK FORANDRINGSTEORI?

Svaret på, hvad praksiskortlægningen bidrager med af indsigter til en revision af projektets initiale litteraturdidaktiske forandringsteori (som den fremgik af Løsningsbeskrivelsen, der danner grundlag for dette projekt, jf. Hansen, 2016a) kan derfor opsummeres i to pointer:

For det første må man i den konkrete litteraturundervisning didaktisk forsøge at bryde op fra den tekst- og læserorienterede litteraturundervisning, som kan have et formidlings- og træningsorienteret præg, og i stedet forsøge at anlægge andre og nye perspektiver, der peger i mange nye retninger med spændende tiltag, som vi imidlertid har meget lidt empirisk viden om, hvordan vil virke.

For det andet forekommer en skærpet opmærksomhed over for litteraturundervisningens kontekst og rammesætning at være en central præmis for mulighederne for at ændre undervisningens praksis. Det, man kunne kalde sociokulturelle aspekter af litteraturundervisning, som omfatter sociale, politiske, institutionelle og kulturelle rammesætninger, springer i øjnene som meget styrende for praksis og medformer i høj grad den daglige undervisning, herunder litteraturundervisningen i dansk, og skaber aktuelt en række barrierer for litteraturundervisning. En væsentlig del af interventionen må handle om at forholde sig realistisk til eksisterende rammesætninger, der ikke kan ændres ved, og bearbejde dem der rent faktisk kan ændres ved. Hvad sidstnævnte angår, handler det især om at udfordre lærerforestillinger om, hvad litteraturundervisning er, hvordan den foregår, og hvorfor. Der skal brydes op fra en alt for analytisk forståelse af litteraturundervisning i retning mod en mere undersøgelsesorienteret. Men for at det kan lade sig gøre, vil det være nødvendigt at lærere reflekterer over deres normale praksis og diskuterer normer for, hvad den gode litteraturundervisning er. Samtidig må vi konstatere, at der i høj grad er behov for at få begrebsligt afklaret og modelleret, hvad der egentlig menes med en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik inden for rammerne af dansk.

Det er netop formålet med næste kapitel.

4. DANSKDIDAKTISK FORANDRINGSTEORI

(Hansen)

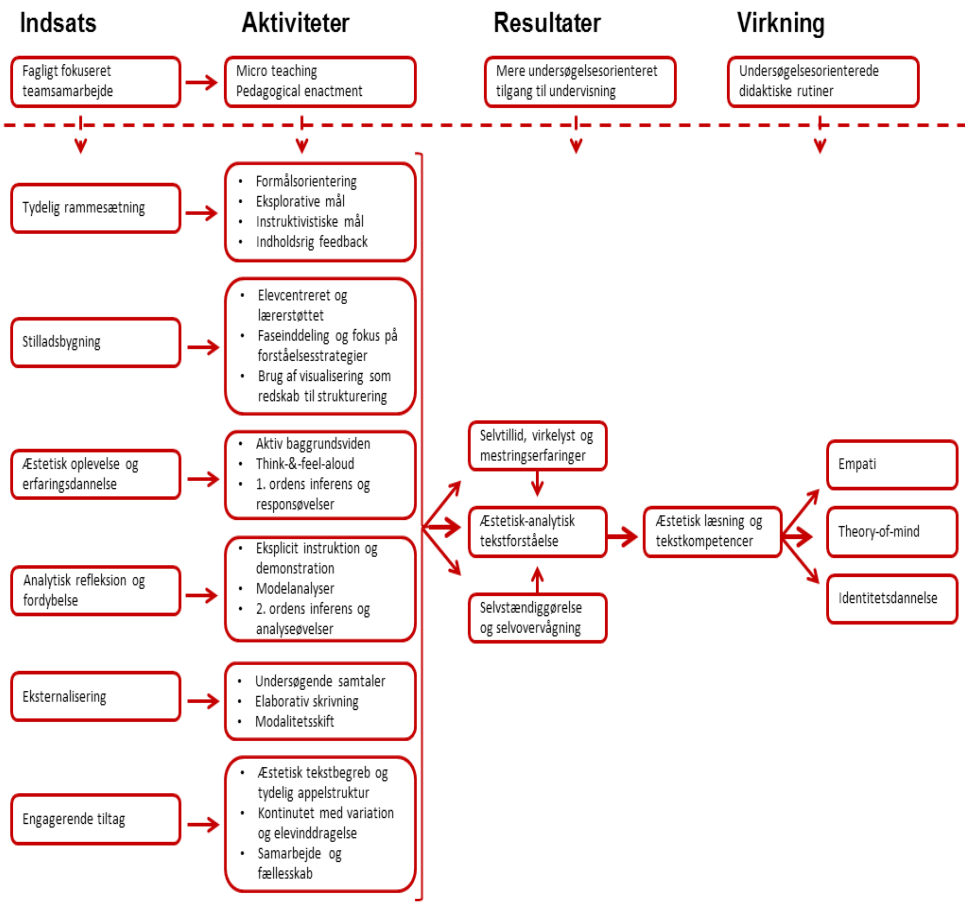
4.1 INTRODUKTION

I dette afsnit vil den danskdidaktiske forandringsteori blive præsenteret baseret på kortlægningen af praksis (ovenfor) og inddragelse af det systematiske review, jf. bl.a. bilag 1 Der indledes med at præsentere den udledte forandringsteori. Herefter gives der gennem tematiske uddybninger og inddragelse af studier fra review og praksiskortlægning belæg for denne forandringsteori.

4.1.1 FORANDRINGSTEORIEN I HOVEDTRÆK

I figur 5 er forandringsteorien fremstillet som syv temaer, der omsættes i en række konkrete eksempler på aktiviteter, hvor der på baggrund af empiri, teori og praksiskortlægning kan begrundes forventede effekter på kort sigt (resultater) og mellemlang og lang sigt (virkning).

FIGUR 5. DANSKDIDAKTISK FORANDRINGSTEORI



Indsatstemaer og aktiviteter tegner tilsammen konturerne af en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik. På den ene side dokumenterer det systematiske review, at en undersøgende tilgang til litteratur i undervisningen kan begrundes empirisk og teoretisk. På den anden side har Thomas Illum Hansen med sparring fra Stig Toke Gissel og Nikolaj Elf udviklet en model for undersøgelsesori-

enteret litteraturdidaktik, der samtidig har tydeliggjort et behov for at inddrage yderligere forskning i forundersøgelsen og funderingen af forandringsteorien, herunder især de inferensstudier, der bliver præsenteret senere.

Omdrejningspunktet i forandringsteorien og den undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik begrundes teoretisk og empirisk med henvisning til domænespecifikke studier i litteraturundervisning, der peger på en dobbelt forankring og kontinuitet mellem en æstetisk oplevelse og erfaringsdannelse på den ene side, og en analytisk refleksion og fordybelse på den anden (Langer, 1995; Langer, 2000; Miall & Kuiken, 2002; Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003; Olson & Land, 2007). Disse to indsatstemaer operationaliseres og konkretiseres med henvisning til såvel litteraturdidaktiske interventionsstudier som mere almene studier i interferens og læseforståelse, der kan bidrage til en undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning. Det gælder således en række forskellige kognitive strategier til udfyldning af tomme pladser og eksplicitering af inferens, fx 'think-and-feel-aloud' som litteraturdidaktisk redskab (Eva-Wood, 2004). Formålet med at arbejde metodisk med at tænke og føle højt gennem sprogliggørelse elev-til-elev er blandt andet at imødekomme det litteraturdidaktiske paradoks, der inden for den engelsksprogede verden er kendt som"double bind" (Faust, 2000; se også omtale af Rørbech (2016) ovenfor), nemlig det didaktiske dilemma mellem den æstetiske erfaring af en syntetisk konkretiserende læsning og mekanikken ved analytisk læsning, idet en traditionel analytisk tilgang til litteratur gør mødet med tekster mekanisk. Ifølge Miall & Kuiken (1994) er problemet med den udbredte form for analyse og anvendelse af tekstforståelsesmodeller, der kun fokuserer på generelle sproglige tekstforhold, at de ikke er egnede til litterære tekster og deres unikke brug af stilistiske greb. Denne påstand underbygger de med kognitive, eksperimentelle studier samt bl.a. Eva-Woods arbejde med, at eleverne skal arbejde metodisk med deres læserrespons gennem tænke-og-føle-højt-strategier, som gør det muligt at formulere mere eksplorative mål med litteraturundervisningen:

- At fremme elevers sensibilisering over for tekstur ved at arbejde eksplicit med defamiliarisering og brud med prototypisk forståelse, der vækker følelser, personlige perspektiver og personlig mening.
- At skabe et instruerende fokus på følelser og personlig respons, der kan mindske det umiddelbare kognitive pres mod at fastlægge meningen med en litterær tekst. Elever har en tendens til at have for meget fokus på at ville tolke litterære tekster og have dem til at betyde noget bestemt, når de arbejder med tekster i en didaktisk kontekst.

De fem andre indsatstemaer, der støtter op omkring den æstetisk-analytiske akse i indsatsen, bliver underbygget med empiriske og teoretiske begrundelser fra såvel almene metaanalyser og forskningsoversigter inden for den pædagogiske uddannelsesforskning som fagdidaktiske studier inden for dansk og matematik. Dette gælder både fagligt fokuseret teamsamarbejde (fx Hattie, 2009; Cobb & Jackson, 2011), tydelig rammesætning (fx Hattie, 2009), eksternalisering (fx Papert & Harel, 1991; Littleton & Mercer, 2013), engagerende tiltag og stilladsbygning (fx Wood, Bruner & Ross, 1976).

Disse fem indsatstemaer operationaliseres og konkretiseres ligeledes med henvisning til såvel litteraturdidaktiske interventionsstudier som mere almene studier i interferens og læseforståelse, der kan bidrage til en undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning, ligesom der i øvrigt henvises til eksempler og fund fra kortlægning af praksis (se ovenfor). Det gælder fx undersøgende samtaler (Littleton & Mercer, 2013; Reznitskaya, 2012) og visualisering som redskab til strukturering (Langer, 1995). Samtidig spiller læsevaneundersøgelser en rolle for den betydning, fx teksters appelstruktur tillægges i indsatsen (Hansen, 2014 og 2016, jf. ovenfor). Endelig trækkes der også på mere almen uddannelsesforskning med henblik på brug af indholdsrig feedback (Hattie, 2009), "micro teaching" (Hattie, 2009; Levy, 2016) og"pedagogical enactment" (Cobb & Jackson, 2011). Denne konkretisering har til hensigt at præcisere, hvordan det er muligt teoretisk og empirisk at begrunde en undersøgelsesorienteret tilgang til litteratur, der på én gang er elevcentreret og lærerstøttet, jf. bl.a. resultatet af Furtak, Seidel, Iverson & Briggs' (2012) metaanalyse af effekterne af undersøgelsesorienteret undervisning, der blev præsenteret under det almendidaktiske review, samt flere studier i det litteraturdidaktiske review (Walter, 2011; Kleve & Penne, 2012; Mercer & Hodgkinson, 2008; Reznitskaya, 2012)

Den undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik udgør en konkret fortolkning af den danskdidaktiske forandringsteori, der tydeliggør forholdet mellem indsatstemaer og aktiviteter. Derfor præsenterer vi den først, inden vi fremstiller resultaterne af forundersøgelsen inden for indsatstemaerne.

4.2 EN UNDERSØGELSESORIENTERET LITTERATURDIDAKTIK

En undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik er en særlig variant af en almen undersøgelsesorienteret didaktik, hvor de undersøgende arbejds- og undervisningsmetoder er udviklet og specialiseret med henblik på at lærere og elever kan arbejde undersøgende med skønlitteratur og andre æstetiske tekster i undervisningen. Kortlægningen af praksis tyder på, at en undersøgelsesorienteret didaktik ikke dominerer i folkeskolens udbygning, hverken alment i undervisningen eller i specifikke fag som dansk og matematik. Derfor er der god grund til at eksplicitere, hvad vi forstår ved en sådan didaktik i teori. En sådan teori kan så netop informere en forandringsteori, der kan føre til forandring i og af praksis. Fælles med den almene undersøgelsesorienterede didaktik er, at den bygger på en grundlæggende forestilling om, at menneskers kompetence til systematisk undersøgelse af fænomener og problemer er helt central og afgørende for kvaliteten i deres erfaringsdannelse og udvikling som selvstændige og myndige subjekter. Særligt for den undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik i KiDM er, at den er forankret i en æstetisk-hermeneutisk tradition med tråde tilbage til John Deweys teorier om kunst og erfaringsdannelse. Det betyder, at undersøgelsen har en særlig æstetisk situeret og analytisk refleksiv spiralform, der har lærere og elevers æstetiske erfaringer af tekster som omdrejningspunkt. Omsat til undervisning og mere generelt til en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik kommer det til udtryk i en række definerende egenskaber ved litteraturundervisning, der fremhæves nedenfor.

Den undersøgelsesorienterede litteraturdidaktiks karakteristika:

Situeret og æstetisk baseret. Den iscenesætter elevers møde med æstetiske tekster på måder, der har til hensigt at skabe optimale betingelser for konkrete, æstetiske fremmederfaringer af teksterne og deres frembringelse af sansninger, stemninger, situationer og verdener.
Refleksiv og analytisk orienteret. Den tilbyder eleverne et fagligt stillads med begreber, metoder og procedurer, så de har mulighed for at undersøge og diskutere teksterne og deres verdensskabelse og gøre dem til genstand for eksistentielle afsøgninger og afprøvning af holdninger.
Rytmisk og hermeneutisk reflekteret. Den er bygget op om et rytmisk princip, hvor gentagelse og vekselvirkning mellem situation og refleksion, æstetisk erfaring og analytisk distance, på én gang sikrer forankring og fremdrift med den æstetiske erfaring som rekursbasis for kontinuitet mellem tekst og læsere.
Dialogisk og kontrapunktisk organiseret. Den er spændt ud mellem den individuelle tolkning og fortolkningsfællesskabet, hvor målet ikke er at nå til enighed eller forsvare sin tolkning, men derimod at redegøre for tolkninger, lytte aktivt, reflektere over forskelle og gennemføre fælles og samarbejdende undersøgelser.
Kreativ og kommunikativt kontekstualiseret. Den sigter mod skabende oversættelse og omsætning til andre genrer, materialiteter og repræsentationsformer (fx at producere skitser, storyboard, book-trailers, musikvideoer, spil-pitch, anmeldelser, gendigtninger eller fremlæggelser), fordi disse måder at oversætte og omsætte på kan bruges til at motivere og tydeliggøre undersøgelsen af det specifikt litterære og perspektivere det litterære til andre former for kommunikation.
Didaktisk og dannelsesorienteret. Den medreflekterer gennem didaktisk rammesætning og elevinddragelse, at beskæftigelsen med æstetiske tekster foregår i en særlig faglig undervisningssituation, der rummer bestemte faglige formål, forventninger og læringsmål, som på én gang giver undervisningen en rettethed og skaber rum for en flerhed af fortolkninger og faglig meningsskabelse som vedligeholder og videreudvikler faget i praksis.

Baggrunden og belæggene for denne undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik bliver beskrevet mere udfoldet inden for indsatstemaerne. Helt overordnet kan den begrundes i både teori, praksis og empiri:

Den teoretiske begrundelse bygger på en tradition for at skelne mellem en æstetisk og en analytisk erfaring, der går tilbage til Immanuel Kants skel mellem henholdsvis en æstetisk smagsdom og en logisk begrebslig dom. Den æstetiske dom bygger på den umiddelbare lyst ved en genstands form. Den logiske dom derimod tilskriver genstande bestemte egenskaber og kategoriserer dem ud fra et analytisk sprog. I forlængelse af denne tradition kan man arbejde med en æstetisk og en analytisk virksomhedsform i undervisningen som to grundlæggende, forskellige måder at forholde sig til indhold på. Hvor den æstetiske virksomhedsform er syntetisk og funderet i konkrete sansninger og erfaringer af sammenhænge (linjer, rytmer, mønstre, gestaltformer, repræsenteret tid og

rum), dér er den analytiske virksomhedsform begrebslig og forankret i et sprog, som gør det muligt at skelne, beskrive og forklare enkeltdele og relationerne imellem dem (Brodersen, Hansen & Ziehe, 2015). Med henvisning til Dewey kombineres de to virksomhedsformer med henblik på at skabe kontinuitet og en produktiv rytme og vekselvirkning i undervisningen mellem æstetisk oplevelse og indlevelse på den ene side og analytisk distance og refleksion på den anden, der føder tilbage og styrker den æstetiske erfaring, hvormed de to virksomhedsformer bliver komplementære.

Den praktiske begrundelse peger på, at den aktuelle brug af prøveformer, læremidler, læreplaner og læringsplatforme fremmer den analytiske virksomhedsform og udgrænser den æstetiske (jf. praksiskortlægning ovenfor). Denne tendens understøttes af de mest udbredte læremidler, der designer forløb til undervisningen ud fra en formidlingsorienteret tilgang til bl.a. temaer, genrer, intertekstualitet og litteraturhistorie. Resultatet er en skæv vægtning af forholdet mellem æstetiske og analytiske virksomhedsformer og en skærpet modsætning, der bidrager til det, Mark Faust (2000) har betegnet som litteraturundervisningens"double bind". I stedet for Deweys begreb om kontinuitet i erfaringsdannelsen, skabes en polaritet, hvor subjektive oplevelser og synsninger stilles over for objektive iagttagelser og henvisninger til teksten. Det er denne dobbeltbinding, der i praksiskortlægningen kommer til udtryk som litteraturdidaktiske dilemmaer, der er en form for litteraturdidaktisk variant af det pædagogiske paradoks: at ville opdrage til selvstændighed (von Oettingen, 2001). I dansk didaktisk tænkning har Carl Aage Larsen (1997) beskrevet dette problemkompleks som underviserens dilemma: At balancere mellem opdagelse og opdragelse, eller med ét ord: opd(r)agelse.

Den empiriske begrundelse bygger især på kognitive, sociokognitive og sociokulturelle studier af undervisningspraksis. Inden for disse retninger kan man dokumentere effekter af specifikke indsatser samt belyse læsererfaringer og forståelsesstrategier i relation til æstetiske tekster. I denne sammenhæng er det af særlig interesse, at en ensidig vægtning af den analytiske virksomhedsform har en negativ indvirkning på både elevernes læringsudbytte og holdning til skønlitteratur, hvorimod der kan dokumenteres en række positive effekter af en dobbelt forankring og kontinuitet mellem en æstetisk oplevelse og erfaringsdannelse på den ene side, og en analytisk refleksion og fordybelse på den anden (Langer, 1995; Langer, 2000; Miall & Kuiken, 2002; Applebee et al., 2003). Studier af visualisering, aktiv billeddannelse, tænk-og-føl-højt-strategier samt forskellige former for inferens (dvs. udledning af betydning) peger på, at man i undervisningen bør skabe rum for elevernes egen meningsskabelse og anvende *bottom-up*-strategier, så de selv erfarer, hvordan de trin for trin skaber mening i mødet med en æstetisk tekst ved at forholde sig åbent og undersøgende til de gæt, antagelser, skitser og mere eller mindre kvalificerede tolkningsudkast, der produceres i mødet med teksten. En sådan prioritering af den æstetiske virksomhedsform har ikke kun til hensigt at motivere og gøre undervisningen mere engagerende eller fremme deres kognitive tolkningsstrategier. Den har også et videre dannelsessigte, da der er flere studier, der peger på, at prioriteringen af den æstetiske læsererfaring fremmer læsernes udvikling af empati og mere generelt"Theory-of-Mind", der er et psykologisk begreb for det forhold, at mennesker i forskellig grad og med mere eller mindre grad af kompleksitet er i stand til

at sætte sig i andres sted, forbinde ydre handlinger med indre mentale tilstande og som følge heraf orientere sig og interagere socialt med andre mennesker (jf. også omtale af Christensen i praksiskortlægning ovenfor).

4.2.1 DEWEY SOM CENTRAL TEORIHISTORISK REFERENCE

Tilsammen danner de teoretiske, praktiske og empiriske begrundelser et forholdsvist robust og handlingsanvisende grundlag for en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik, der som beskrevet kan knyttes an til Deweys teori om kunst og erfaringsdannelse. Samtidig er det vigtigt, at der i den didaktisk rammesatte undersøgelse af æstetiske tekster er tale om en anden del af Deweys teoridannelse, end den der er primær reference inden for matematik- og naturfagsdidaktik. Inden for disse fagdidaktikker henvises der ofte til artiklen *Science as subject-matter and as method* (1910), hvor Dewey præsenterer en undersøgelsesorienteret tilgang med seks trin: "Sensing perplexing situations", "Clarifying the problem", "Formulating a tentative hypothesis", "Testing the hypotehesis", "Revising with rigorous test", "Acting on the solution".

Til sammenligning er den undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik ikke bygget op om en rationel problemløsning og hypotetisk deduktiv metode, men derimod en æstetisk erfaringsdannelse og mønstertolkende abduktiv metode, som Dewey beskriver den i *Art as Experience* (1934). Som det fremgår af titlen, opfattes kunst ikke som ting i verden, der skal undersøges, men derimod som erfaringer, man kan gøre sig. Det er denne indsigt i den æstetiske erfaringsdannelse, der ligger til grund for en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik, som Louise M. Rosenblatt med *Literature as Exploration* (1938) gav et første bud på med henvisning til Dewey. Rosenblatts titel kan tolkes i relation til Deweys titel som en betoning af, at undersøgelsen af skønlitteratur ligger i kontinuerlig forlængelse af litteraturens egen undersøgende karakter. Skønlitteratur og andre æstetiske tekster er med Deweys ord ikke bare objektive ting i verden, men derimod æstetiske undersøgelser af sprog og verden, der bliver bragt til live og får eksistens, når de læses.

4.2.2 DET ÆSTETISKE TEKSTBEGREB

Den undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik har et bredt genstandsfelt med flere typer af tekster. Den opererer således med et udvidet begreb om æstetiske tekster, der udover skønlitteratur omfatter alle andre tekster, der er defineret ved deres æstetiske funktion. Ud over skønlitterære tekster kan man også kategorisere mange film, billeder og spil som æstetiske tekster i den forstand, at de er mål i sig selv, fordi de er defineret ved deres oplevelses- og erfaringsmæssige kvalitet i forhold til en modtager. Æstetik skal altså forstås bredt, som alt der primært er defineret ved en oplevelses- og erfaringsmæssig kvalitet.

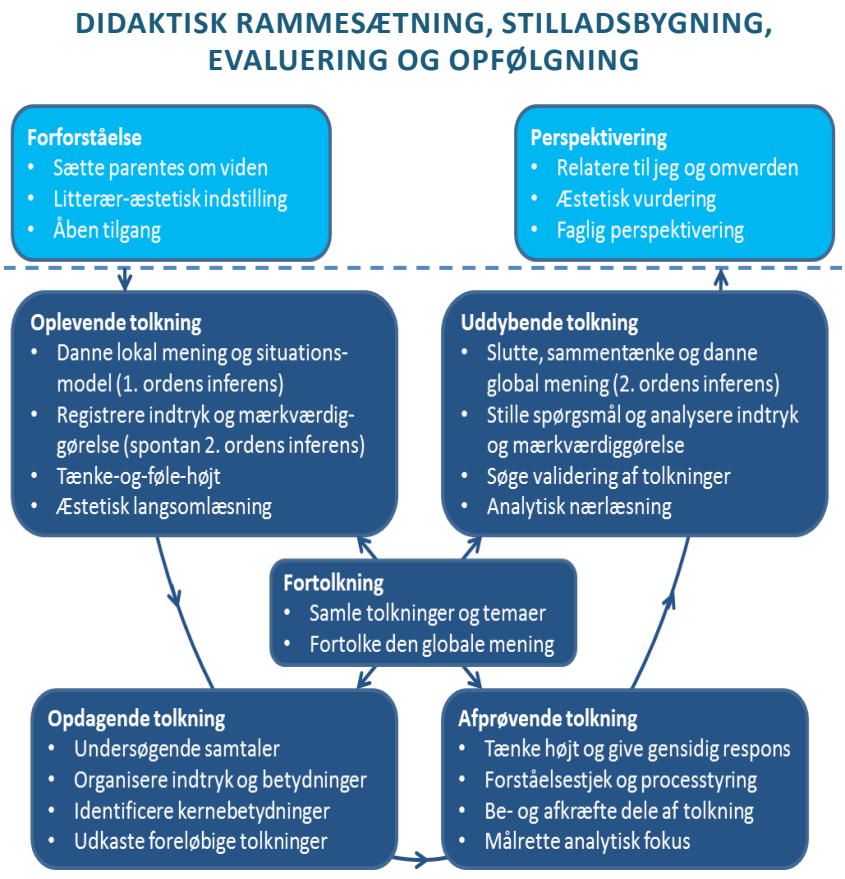
Der ligger ikke en æstetisk dom om kunstnerisk kvalitet til grund for kategoriseringen, men derimod den æstetiske oplevelse, der både kan have kvalitet som sansning, stemning og underholdning. Det betyder, at mange musikvideoer og computerspil hører ind under denne kategori, fordi de er kendetegnet ved en æstetisk sammenhæng mellem form og indhold, der til forskel fra praktiske og faglige tekster ikke udfylder en bestemt funktion i en institutionel kontekst, men mere generelt formgiver æstetisk på måder, der både kan behage, pirre, provokere og/eller udfordre sin modtager. En stor del af de æstetiske tekster er fiktive,

men det er ikke et konstituerende træk. Faktisk kan man diskutere, hvorvidt mange lyriske tekster og musikvideoer er fiktive, hvis de primært udtrykker en følelse, snarere end de fremstiller en verden. Ligeledes kan litterære essays og featurereportager, der fremstiller faktiske forhold, være æstetiske tekster. Herman Bangs reportage om branden på Christiansborg i 1884 er et kendt eksempel på en tekst, der oprindeligt var skrevet som en praktisk tekst, men som med tiden er blevet kanoniseret som en æstetisk tekst (T. I. Hansen, 2015).

4.3 UNDERSØGELSESORIENTEREDE TOLKNINGSSTRATEGIER

Omdrejningspunktet for den undersøgende tilgang er fremstillet nedenfor i figur 6. Figuren modellerer en balance mellem en æstetisk erfaring og analytisk refleksion, der skabes i en rytmisk vekslen mellem forskellige måder at tolke og forholde sig til en tekst på. Figuren tydeliggør, at litteraturbeskæftigelse består af forskellige faser, der kort kan betegnes: Før, under og efter. Nedenfor følger en kort udlægning af modellen.

FIGUR 6. UNDERSØGELSESORIENTEREDE TOLKNINGSSTRATEGIER



4.3.1 FORFORSTÅELSE OG PERSPEKTIVERING

Forforståelse og perspektivering er markeret med en anden farve, fordi man er uden for den æstetiske tekstverden både før og efter mødet med teksten, hvor man hæver sig op og perspektivere fortolkningen til tekstens omverden. En samlet perspektivering kræver således en vis distance og en kobling til tekstens omverden, fx i form af alment eksistentielle eller historisk og samfundsmæssigt

specifikke problemstillinger, så man kan samle sine iagttagelser og tolkninger med basis i en position uden for teksten.

4.3.2 DEN OPLEVENDE TOLKNING

Den oplevende tolkning betegner den første undersøgelse og tolkning, hvor man konstruerer en række forestillinger og situationsmodeller og hermed skaber en tekstverden, der danner grundlag for den videre tolkningsproces. I modellen er denne proces fremstillet som en rytmisk vekslen mellem æstetiske og analytiske tolkningsstrategier, der bevæger sig fra en æstetisk oplevelse mod en analytisk refleksion. Det betyder, at fx fokuslæsning kan være mere eller mindre analytisk. På den ene side kan man anvende en æstetisk langsomlæsning, hvor man registrerer ens egen respons og tekstens indvirkning på de billeder, tanker og følelser, man danner under læsning. På den anden side kan man benytte sig af en analytisk nærlæsning, hvor man fokuserer på litterære virkemidler med afsæt i et analytisk fagsprog.

En væsentlig pointe med den gradvise analytiske abstraktion er, at man ikke kortslutter processen for hurtigt for at nå frem til en analytisk forståelse eller redegørelse, men derimod udvikler en åben og undersøgende indstilling over for tekstens verden og formsprog, så ens analyse og fortolkning bygger på kontinuitet med basis i den æstetiske erfaringsdannelse. En åben og undersøgende indstilling kan understøttes og kvalificeres i undervisningen ved at sætte fokus på de forskellige tolkningsstrategier, der bringes i spil, når man arbejder med en æstetisk tekst i en didaktisk kontekst.

En særlig udfordring er her, at der har været meget fokus på faglige læseforståelsesstrategier de seneste år. Derfor er der en risiko for, at man forstår de litterære tolkningsstrategier i lyset af de faglige, der er styret af en rationel top down-logik, hvor man udleder mening med afsæt i kendskab til tekstens faglige genre og struktur samt eksplicitte forventninger til et konkret fagligt udbytte af læsningen. Til sammenligning bør litterære tolkningsstrategier understøtte en æstetisk bottom up-læsning, hvor man sætter parentes om sin viden forud for læsning, dvs. forholder sig så åbent som muligt til den æstetiske teksts former og betydningsdannelser. Generelle læseforståelsesstrategier egner sig ikke til æstetiske tekster, fordi de til forskel fra fagtekster og praktiske tekster er kendetegnede ved deres særegne æstetiske form og partikulære betydningsdannelse. Denne påstand understøttes af en række kognitive og sociokognitive studier, der dokumenterer, at litterær læsning er kendetegnet ved en bottom up-tilgang, hvor læseren løbende konstruerer lokal kohærens og mening ved en form for online, 1. ordens inferens, dvs. ved at aktivere kognitive skemaer, der gør det muligt at danne sig forestillingsbilleder og situationsmodeller (Grasser, Sing & Trabasso, 1994; Buch-Iversen, 2010). Til gengæld er læsere sjældent optagede af en global kohærens og meningssammenhæng, førend de træder ud af deres læsning i en form for offline, 2. ordens inferens, dvs. ved at hæve sig op over den løbende aktivering af kognitive skemaer og foretage slutninger i forlængelse af den umiddelbare læsning. Det kan både være mere specifikt, fx at man danner sig billeder af, hvordan en situation egentlig ser ud. Og det kan være mere generelt, fx at man foregriber mulige kausale konsekvenser af den aktuelle handling. Eller det kan være, at man tolker på forfatterens hensigt og en sammenhængende mening med teksten, der gør, at de enkelte ord, handlinger og begivenheder

tillægges en ekstra betydning (en tillægsinferens, der ofte beskrives som litterær fordobling).

De kognitive og sociokognitive studier af inferens og litterær læsning kan bruges til at tydeliggøre og udvikle de litterære og æstetiske tolkningsstrategier. Fra Judith Langer (1995) og frem er der givet en række empirisk begrundede bud på kognitive strategier, der har en positiv effekt på elevers litterære læseforståelse (Applebee et al., 2003; Olson & Land, 2007). De har typisk form som en kognitiv variant af en hermeneutisk-fænomenologisk tilgang til litteratur, hvor man arbejder trin-for-trin med forforståelse, oplevelse, analyse og fortolkning. I forlængelse heraf har vi med inspiration fra dels Dewey og den fænomenologiske tradition (den teoretiske begrundelse) og nyere inferensstudier (den empiriske begrundelse) udviklet en model for litterære og æstetisk-analytiske tolkningsstrategier, der kan bruges som metakognitiv ramme for en undersøgende tilgang til æstetiske tekster.

Figur 6 tilbyder således et samlet bud på syv overordnede tolkningsstrategier og en didaktisk rammesætning, der beskriver forskellige faser og strategier i mødet med æstetiske tekster. Den stiplede linje og farveforskellen markerer, at forforståelse og perspektivering er rammesættende tolkningsstrategier, mens de fem strategier under den stiplede linje til forskel herfra er interagerende tolkningsstrategier. Den didaktiske rammesætning fremhæver, at undervisningen har til hensigt at bevidstgøre og udvikle elevernes litterære og æstetisk-analytiske tolkningsstrategier gennem didaktisk målsætning, stilladsbygning, evaluering og opfølgning. Den didaktiske evaluering indbefatter en stillingtagen til det faglige udbytte, herunder udvikling af de litterære-æstetiske tolkningsstrategier med særligt fokus på de fem tolkningsstrategier under den stiplede linje i Figur 6, der kendetegner interaktionen mellem læser og tekst.

Forforståelse og perspektivering er som antydet rammesættende tolkningsstrategier, hvor man står uden for tekstens verden, og hvor man enten er på vej ind i eller ud af teksten. Forforståelse i et litterært-æstetisk perspektiv går i alt væsentligt ud på at indstille sig på læsning og tolkning af en æstetisk tekst, hvor mening dannes i mødet med teksten og dens æstetiske formgivning af betydningselementer. Derfor er det vigtigt at sætte parentes om ens viden og forudfattede mening om forfatteren og tekstens kontekst i videre forstand, så man er modtagelig for den verden, teksten fremstiller. Dog kan det være nødvendigt at tilføre eleven faktuel viden, som er forudsætning for at kunne skabe 1. ordens inferens, fx viden om hvad et begreb betyder. Som afslutning på tekstarbejdet kobler man eksplicit til tekstens kontekst og forholder sig til tekstens kvalitet og betydning ud fra kriterier, der både kan være æstetiske, eksistentielle, personlige og historisk-samfundsmæssige. Perspektiveringen af en tekst kan således både relatere til læserens livsverden og tekstens historiske kontekst, idet man diskuterer dens kvalitet og relevans i såvel et mikro- som et makroperspektiv.

De fem interagerende tolkningsstrategier afspejler en forståelsesproces, hvor man oplever, opdager og afprøver sin forståelse for at uddybe den med henblik på en samlet fortolkning. Der er således en tidslig rækkefølge, men også en samtidighed og gensidighed, der er fremhævet med de relationelle pile i midten af Figur 6. Brud med den oplevende tolkning eller behov for at vende tilbage til den oplevende tolkning i forbindelse med opdagelse, afprøvning og uddybning, skaber en fortolkningsspiral, der gør, at man i sit tolkningsarbejde og i den

didaktiske stilladsering af elevernes analyse- og tolkningsproces kommer til at veksle mellem de forskellige tolkningsstrategier. Denne fortolkningsspiral kan både være motiveret af tekst (modstand provokerer til analyse og fortolkning) og kontekst (uddannelse støtter analyse og fortolkning). Desuden kan uddannelse have betydning for dannelse, idet opdagelse, afprøvning og uddybning blive udviklet som en del af elevernes kognitive og affektive beredskab, der er med til at berige deres oplevende tolkning, også uden for en skolekontekst.

Det særlige ved den didaktiske kontekst er, at fortolkningen ikke alene sker på baggrund af tekstens signaler (mærkværdiggørelse), men netop er noget, der også er medbestemt af den didaktiske kontekst, der både kan være kontraproduktiv inden for en traditionel formidlingsorienteret litteraturundervisning og produktiv og stimulerende inden for en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik. Vekselvirkningen mellem æstetisk oplevelse og analytisk refleksion indebærer, at læseren fortløbende vil udkaste foreløbige hypoteser, som kan be- og afkræftes, lægge mærke til træk som senere træder i baggrunden, fordi teksten peger i en anden retning osv. Disse foreløbige tolkninger skifter karakter efterhånden som læsningen skrider frem – i det omfang eleven overhovedet er i stand til at danne dem. På den måde tager den undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik den hermeneutiske indgang i teksten alvorligt og understøtter den med et didaktisk stillads, der understøtter elevens undersøgelse (æstetisk som analytisk), men som også synliggør oplevelsen for eleven, fx ved at bryde læsningen af teksten op og eksponere eleven for forskellige tolkningsstrategier undervejs i oplevelsesprocessen med henblik på at få eleven til at se tekstens spil med læseren, førend spillet så at sige er slut (på det oplevelsesmæssige plan).

Brud med den oplevende tolkning er særligt tydelig ved mødet med lyriske og eksperimenterende tekster, der yder modstand og derfor kan fremprovokere opdagelse, afprøvning og uddybning. Sådanne brud bliver kaldt mærkværdiggørelse (Sjklovskij, 1991), fordi de æstetiske teksters form og indhold bryder med læserens forventninger (den naturlige indstilling) og bliver opfattet som mærkværdiggjorte (den æstetiske indstilling). De seneste årtier har denne form for mærkværdiggørelse været genstand for særlig interesse inden for den empiriske litteraturforskning, fordi der er tale om brud med læserens fortrolighed, også kaldet"defamiliarisering", hvor det empirisk kan dokumenteres, at brud af denne art spiller en særlig rolle i læseforståelsen specifikt, men også mere generelt for forståelsen af, hvad der kendetegner en æstetisk tekst (Miall & Kuiken, 2002).

Den beskrevne tolkningsspiral kan man understøtte ved at skabe rum for dynamik mellem de forskellige strategier i undervisningen, så elever og lærere kan veksle mellem strategierne afhængigt af tekst og forståelsesproces. Samtidig er det afgørende ikke at forcere den analytiske proces. Udfordringen består i, at eleverne let lader sig styre af præstationsmål (at kunne præstere en færdig analyse og fortolkning) fremfor af mestringsmål (at kunne mestre en sammenhængende fortolkningsproces). Derfor bør man arbejde didaktisk med de forskellige tolkningsstrategier, så eleverne udvikler tillid til egen oplevelse af den æstetiske tekst og giver sig tid til den æstetiske erfaringsdannelse som tekstbasis for det videre arbejde.

Den opdagende tolkning følger umiddelbart efter som en første refleksion over den oplevende tolkning samt en begyndende fortolkning, hvor man be-

skriver den oplevede tekstverden og formulerer antagelser og tolkningsudkast. I forhold hertil udgør afprøvning den metakognitive strategi, hvor man enten alene eller i fællesskab og med vejledning fra læreren kontrollerer den foreløbige tolkning, reflekterer over tolkningsstrategier og regulerer den videre undersøgelse. Endelig består den uddybende tolkning af en mere målrettet analytisk strategi, hvor man arbejder systematisk med at underbygge en samlet tolkning og begrunde den med henvisning til teksten.

Med inspiration fra en amerikansk tradition for at arbejde metakognitivt med strategier i undervisningen har vi udviklet en række redskaber til at støtte metakognition. I figur 7 præsenteres et centralt redskab, der giver lærere og elever et overblik over strategier til brug for planlægning, processtyring og evaluering. Eksemplet er teksten Plastichjerte, som er brugt i et af pilotforsøgets forløb.

FIGUR 7. REDSKAB TIL METAKOGNITION: SKEMA MED FASERNE I DEN LITTERÆRE UNDERSØGELSE

STRATEGI	FORKLARING PÅ STRATEGIEN	EKSEMPLER FRA ARBEJDET MED PLASTICHJERTE
Forforståelse *Før du læser teksten*	• Vær åben over for den litterære tekst. • Indstil dig på nye og anderledes måder se og sige ting på. • Vær klar på at skaffe den viden, der er nødvendig for at forestille sig tekstens verden.	• Du skal være åben, så du er klar på at komme tæt på en jeg-fortæller, der gør usympatiske ting. • Du kender måske ikke på forhånd "Gaffa" og "Nationen".
Oplevelse *Oplev tekstens verden*	• Giv dig tid til at opleve tekstens verden. • Følg teksten, og lev dig ind i personer og handling. • Omsæt din oplevelse til andre udtryk (fx skrift, billede, drama eller video), der beriger oplevelsen. • Bemærk mærkværdige ting og stemninger, men vent med at drage konklusioner. • Hold dig åben for mange mulige tolkninger.	• Du skal forestille dig situationer, hvor jeget sidder ved sin computer eller er sammen med sin mor, Ann eller rektor. • Du skal ændre din forestilling om situationer og handling, da du finder ud af, at jeget nok sidder i kørestol.
Opdagelse *Gå på opdagelse i teksten*	• Gå på opdagelse på kryds og tværs i teksten. • Overvej mulige sammenhænge. • Find centrale tekststeder og betydninger. • Giv bud på, hvad teksten drejer sig om.	• Du skal undersøge jegets måder at manipulere med andre mennesker. • Du skal undersøge, hvordan jeget opfører sig som "troll" på nettet.

Afprøvning *Prøv jeres tolkning af*	• Tjek selv begrundelser og teksthenvisninger. • Afprøv bud på tolkninger i fællesskab med andre. • Vær åben for dialog, og giv respons til andre. • Læg en plan for yderligere undersøgelse.	• Du skal i dialog med andre i klassen afprøve jeres tolkning og forberede dig på den videre tolkning.
Uddybning *Grav dybere i teksten*	• Gå i dybden med udvalgte tekststeder. • Analysér større sammenhænge. • Begrund tolkninger med henvisning til teksten.	• Du skal analysere niveauer og brug af tid og billedsprog i fremstillingen. • Du skal tolke på forholdet mellem indre tanker, løgn og ydre handlinger.
Fortolkning *Samling af jeres tolkning*	• Begrund de vigtigste temaer og tekststeder. • Begrund hvad teksten egentlig drejer sig om. • Giv et bud på en samlet fortolkning af teksten.	• Du skal fortolke jeget og novellens titel og udvikling i lyset af undersøgelsen.
Perspektivering *Vurdér og perspektivér*	• Prøv at forstå teksten i relation til dig selv. • Prøv at forstå teksten i relation til det omgivende samfund. • Vurder tekstens kvalitet og relevans. • Saml op på de faglige pointer, som undersøgelsen af teksten har ført frem mod.	• Du skal koble til novellens omverden ved at lave en *Fakebook*-profil og arbejde med et virkeligt debatforum. • I dette skema samler vi op på strategierne, og hvordan du har arbejdet med dem i undersøgelsen af "Plastichjerte".

5. TEMATISK SYNTESE

(Hansen, Elf, Høegh & Gissel)

I dette kapitel præsenteres de seks indsatstemaer i forundersøgelsens tematiske syntese. De seks indsatstemaer er nært forbundet og overlapper delvist hinanden. Adskillelsen af dem er analytisk og beror på en samlet vurdering af studiernes væsentligste bidrag til forandringsteorien. Disse vurderinger er foretaget på baggrund af indgående diskussioner af studiernes indhold i forskerteamet bag forundersøgelsen. Den nære sammenhæng mellem indsatstemaerne understøtter den narrativ, der ligger til grund for udviklingen af en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik. Af samme grund har vi grupperet temaerne to og to i en rækkefølge, der fortæller historien om indsatsens omdrejningsakse, kontekst samt ikke mindst betydningen af at eksternalisere både den æstetiske oplevelse og den analytiske refleksion og knytte den til en sanselig materialitet (krop, skrift, tale og multimodal produktion) med henblik på at fremme lærere og elevers engagement i undervisningen.

De to første indsatstemaer fremstiller det, der ovenfor blev kaldt forandringsteoriens omdrejningsakse: Æstetisk oplevelse og analytisk refleksion. Derfor vil der blive tildelt mest plads til de to temaer. De omfatter forskellige typer af indsatser og trækker på forskellige traditioner fra kognitive studier af individuel inferens til sociokulturelle studier af dialog i undervisningen. Fælles er, at de bidrager til at belyse betydningen af æstetisk oplevelse og analytisk refleksion i litteraturundervisningen.

De to næste indsatstemaer: Eksternalisering og engagement fremstilles ligeledes i sammenhæng, fordi både teori og empiri om eksternalisering, heriblandt forskning i skrivedidaktiske, mundtlighedsdidaktisk og mere alment multimodale eksternaliseringer, peger på en nær kobling til engagement, herunder identifikation.

Endelig fremstilles to sidste indsatstemaer: Didaktisk rammesætning og stilladsering sammen. De vedrører effekten af didaktisk rammesætning af undervisningen og stilladsering af elevernes arbejde, som vi opfatter som komplementære perspektiver på læringsmiljø og undervisningskontekst.

5.1 ÆSTETISK OPLEVELSE OG ANALYTISK REFLEKSION (HANSEN OG GISSEL)

På baggrund af forundersøgelsen kan vi pege på flere traditioner, der ofte ikke er i dialog med hinanden, eller i hvert i fald kun i begrænset omfang henviser til hinanden. Ikke desto mindre kan de bidrage til at understøtte indsatsens omdrejningspunkt, idet de belyser forskellige aspekter af æstetisk oplevelse og analytisk refleksion og derfor kan sammenfattes i en tematisk syntese. Fælles for dem er, at de forsøger at udvikle den empiriske litteraturforskning, så den omfatter andet og mere end hermeneutiske dokumentstudier og sociologiske undersøgelser af litteraturens udbredelse og funktion i samfundet.

David Miall fra University of Alberta er hovedskikkelsen i en tradition, der har indført videnskabelige metoder fra psykologi, sociologi og kognitiv lingvistik i litteraturforskningen. 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. De bidrager især med viden om

læseres respons og strategier i mødet med litterære tekster, der er kendetegnet ved en æstetisk bearbejdning, som udfordrer læserne.

Som et eksempel på en institution, der har udviklet et beslægtet miljø, kan nævnes det humanistiske fakultet i Utrecht, hvor englænderen Michael Burke er forskningsleder. Forskerne her arbejder ligeledes for at indføre empiriske, herunder særligt psykologisk eksperimentelle og statistiske, metoder i litteraturvidenskaben. Denne kreds af forskere relaterer også til kognitionsforskning og kan især bidrage med undersøgelser af litteraturens betydning for udvikling af empati og"Theory-of-Mind".

En tredje tradition, der ligeledes trækker på kognitionsforskning, men inden for et andet felt, er studier i læseres inferens (dvs. udledning af mening og udfyldning af tomme pladser i tekster). Forskning i inferens har mest haft fokus på fagtekster (McNamara & Magliano, 2009), fordi stimuli og adfærd fra interaktion med litterære tekster er svære at manipulere og måle på kontrolleret, empirisk vis. Størstedelen af den empiriske forskning har været udført med eksperiment-designede fagtekster eller korte, narrative tekster. Problemet med denne tilgang er, at den ikke afspejler den autentiske litteraturs komplekse natur og formål (Claassen, 2012; Graesser, Millis & Zwaan, 1997; Kreuz & Roberts, 1993; Magliano, Baggett & Graesser, 1996; Miall & Kuiken, 1994; Peskin, 1998; Rapp, Komeda & Hinze, 2011; Zwaan, 1993). Derfor har vi særligt fokus på en tradition for at undersøge inferens i mødet med autentiske tekster og analysere forholdet mellem forskellige kognitive handlinger, fx forholdet mellem online og offline inferens, lokal og global kohærens samt tekstbaseret og vidensbaseret inferens, der bliver forklaret nedenfor.

Den fjerde tradition, vi vil fremhæve, er udviklet i forlængelse af amerikansk "reader response"-teori (Fish, Bleich) og tysk receptionsæstetik (Iser, Jauss). Praksiskortlægningen tyder på, at denne tradition har haft en vis dominerende indvirkning på dansk litteraturpædagogik og -didaktik både på læreruddannelses- og grundskoleniveau, og at den influerer anvendte læremidler i dansk. Den er kendt som læser- og elevorienterede former for litteraturdidaktik, der udviklede sig efter genopdagelsen af Louise Rosenblatts *Literature as Exploration* (1938) i 1970'erne. Et centrum for denne tradition har været Centre on English Learning and Achievement (CELA), et føderalt videncenter med hjemsted på State University of New York at Albany, hvor en række nøgleforskere som Judith Langer og Arthur Applebee var tilknyttet samt Martin Nystrand fra University of Wisconsin-Madison. Deres inspirationskilder var foruden Dewey oprindeligt Jean Piaget og senere Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin, der bidrog til en strømning, de selv kaldte for sociokognitiv, fordi den både interesserede sig for kognition og for dialogen og fællesskabets betydning i undervisningen. De har hele tiden haft et dobbelt fokus på litteratur og skrivning, og det har præget deres didaktik i retning af en produktionsorienteret litteraturdidaktik (se også senere om eksternalisering og engagement). Det store *National Writing Project* (fx *Writing Project of California*) er således inspireret af CELA-forskningen. En udløber heraf er det litteratur- og skrivedidaktiske projekt,"The Pathway Project" i Santa Ana i Californien, der er særligt interessant, fordi det er langvarigt og har været genstand for både kvalitative og kvantitative studier.

Denne amerikanske tradition kom til Skandinavien i løbet af 1980'erne og 1990'erne, særligt på Lunds Universitet og Malmö Högskola (Malmgren & Tha-

venius, 1991). Gennem faglige 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 (2005), Vibeke Hetmars (1996) og Birte Sørensens (2001) arbejde. Både Steffensen og Sørensen har sidenhen forsøgt at kombinere denne strømning med ny viden fra kognitionsforskningen. Arfwedssons (2006) rapport er langt den mest omfattende undersøgelse af litteraturdidaktik i nordisk sammenhæng.

Et bærende element i denne strømning er en kritik af, at traditionel litteraturundervisning er monologisk og formidlingsorienteret og derfor ikke skaber rum for dialog og undersøgelse i mødet med tekster. Omvendt er de forskellige bud på en elevcentreret og dialogbaseret undervisning blevet kritiseret for at udarte sig til afaglig hyggesnak, der aldrig kommer ud over udveksling af de mest velformulerede elevers egne erfaringer; eller sagt på en anden måde: det fører til en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik, der kun er til gavn for de ressourcestærke, ikke de ressourcesvage (Penne, 2012). Af samme grund står stilladsering og systematisk kobling af æstetisk oplevelse og analytisk refleksion centralt i udviklingen af en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik.

5.1.1 FORSKNINGSDESIGN OG METODER

De beskrevne traditioner bidrager på forskellig vis til udvikling af en empirisk litteraturforskning, men man må samlet sige, at der er tale om et forskningsfelt i sin vorden. Den altovervejende produktion af data om litterære tekster knytter sig til hermeneutiske tekststudier af kvalitativ art. I forlængelse heraf benytter empiriske undersøgelser af litteratur i undervisningen sig især af kvalitative interviews og observationer. Denne tendens til at prioritere kvalitative metoder kan forklares med, at genstanden for undersøgelsen er en kompleks tekst i en kompleks kontekst, der kalder på kvalitativ fordybelse og kontekstsensitive beskrivelser.

Tekstens kompleksitet hænger sammen med, at kompleksitet i sig selv opfattes som et tegn på kvalitet i litteratur, der beskrives med positivt ladede bestemmelser som fx "flertydigt billedsprog", "flerstemmigt fortælleforhold", "kontrapunktisk komposition", "modsætningsfyldt helhed" og "sammensatte karakterer".

Kontekstens kompleksitet kan forklares med, at undervisning er et komplekst fænomen, fordi forskellige faglige og pædagogiske diskurser rekontekstualiseres i undervisningen, som en uddannelsessociologisk tilgang ville forklare det (Bernstein, 2001). Dette er et kendetegn, der i særlig grad synes at gælde litteraturundervisning, hvor elever bliver målt på deres kompetencer til at håndtere kognitiv og affektiv kompleksitet i deres forståelse og social kompleksitet som deltagere i et fortolkningsfællesskab.

En etnografisk tilgang til uddannelseskontekstens kompleksitet vil betone, at undervisning er kendetegnet af en række kulturer og praktikker, der fungerer som normsatte måder at gøre og tænke om fag på; disse praktikker er fleksible og dynamiske og udvikles, vedligeholdes og forhandles løbende gennem utallige undervisningshændelser af en lang række aktører, herunder ikke mindst lærere, elever og ledere, som investerer erfaringer, viden, kompetencer og ikke mindst identitet i praksis (Wadel, 1991; Säljø, 2016; se også Christensen et al., 2014, jf. praksiskortlægning ovenfor).

Derfor er det en metodisk udfordring ikke blot at reproducere denne kognitive og sociokulturelle kompleksitet i de empiriske undersøgelser, men derimod at isolere faktorer og analysere kausale sammenhænge mellem indsatser, aktiviteter, resultater og virkning. Til det formål kan vi pege på et forholdsvist begrænset udvalg af metoder inden for de fire traditioner.

5.1.1.1 "THINK-ALOUD"-PROTOKOL

"Think-aloud"-protokol er en metode til at indsamle data inden for forskellige domæner, hvor man har brug for at kende en forsøgspersons tanker i forbindelse med løsning af en opgave, fx læsning af en tekst. Denne metode er udviklet i forskellige varianter, fx i forhold til hvordan man fastholder data (notation, lyd- og videooptagelse), eller i hvilken udstrækning man intervenerer og stiller uddybende spørgsmål. Metoden er udbredt inden for læseforskning og inferensstudier.

I relation til "The International Society for the Empirical Study of Literature" er metoden videreudviklet, så den mere præcist kan indfange effekterne af litterær læsning. Miall & Kuiken (2002) har haft en central betydning for denne udvikling, idet de har udviklet den til at analysere læseres respons på litterære tekster med kvalitet, der typisk opleves som komplekse og mærkværdiggjorte (også kaldet"defamiliarisering"). I et studie får eksempelvis 30 læsere 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 et efterfølgende studie deltager 30 personer, der læser den samme tekst opdelt i 84 segmenter ét efter ét med løbende "read-aloud"-kommentarer, som derefter bliver behandlet statistisk. De kalder metoden "numerically aided phenomenological method" (Miall & Kuiken, 2002, s. 230). Formålet er at isolere og karakterisere læseres strategier i mødet med komplekse og mærkværdiggjorte tekster, der fremkalder modsatrettede følelser (også kaldet"defamiliarisering").

En udfordring ved denne tilgang er imidlertid, at vi reelt ikke kan vide, hvilke typer inferens læserne spontant ville skabe, om nogle, hvis de bare læste. Det er så at sige et kunstigt set up, idet læseren i eksperimentalsituationen skal gøre noget mere med teksten end blot læse den. Graesser, Singer & Trabasso (1994) har omvendt forsøgt sig med en "threepronged method", som starter med en indsamling af verbale protokoller, der afdækker *potentielle* inferenser. I forhold til teori om diskursiv processering genereres hypoteser om, hvilke typer inferens der genereres online. Disse holdes så op mod målinger af processeringstid ved uforstyrret læsning for at afdække, hvorvidt forskellige typer inferens faktisk genereres online eller ej. I det lys kan man sige, at det interessante ved Miall & Kuikens forsøg er, at de kortlægger en særlig situation, hvor det er en skærpet opmærksomhed over for den æstetiske dimension ved teksten.

5.1.1.2 SURVEY-BASERET SELVRAPPORTERING

Denne metode er udbredt og også den mest anvendte kvantitative metode inden for et ellers kvalitativt orienteret forskningsfelt. Med henblik på at måle effekten af litteratur anvendes der blandt andet skalaer fra psykologien. Bal & Veltkamp (2013) måler fx forskelle i effekter på læsning af praktiske tekster (aviser) og litterære tekster ved at kombinere 1) en skala til bedømmelse af affektiv

transport, 2) en empatiskala anvendt umiddelbart før og efter læsningen samt en uge senere, 3) en tekstforståelsesskala. Denne form for eftermålinger er i øvrigt blevet kritiseret af Miall & Kuiken (2002), fordi de har vanskeligt ved at måle tekstforståelsens sammensatte karakter. Man kan da også bemærke, at selvrapportering primært bruges til at indsamle data om baggrundsvariable (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003), fx køn og etnicitet. Og når de bruges til at måle læseres reaktioner, er det vanskeligt at dokumentere statistisk signifikante forskelle ved sammenligning af indsats- og en kontrolgruppe (Fialho, 2007).

Teorien om affektiv transport blev udviklet 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. Gerrig (1993) beskriver læsning af fortællinger som det at rejse ind i og opsluges af fiktive verdener. Denne metafor bruges også i kognitiv lingvistik og poetik, hvor denne aktivitet vurderes højt. I psykologien vurderes den omvendt også som risikabel, som middel til overtalelse og manipulerende tab af realitetsfornemmelse (reklamer, politisk indoktrinering o.l.). En væsentlig hypotese er, at transport ind i en fiktiv verden kan skabe personlighedsforandring, fx udvikling af empati. På grund af den såkaldte"sleeper effect" sker en sådan ændring snarere over tid end øjeblikkeligt.

5.1.1.3 OBSERVATION AF UNDERVISNINGSMØNSTRE

Observation af litteraturundervisning indgår ofte som en blandt flere kvalitative metoder, der bruges som dataindsamling i forbindelse med casestudier, fordi observation er velegnet som basis for at kortlægge og analysere mønstre i undervisningen. Et godt eksempel er Judith Langer, der sammen med 14 lærere og 5 forskningsassistenter gennemførte et toårigt sammenlignende casestudie med udstrakt brug af observationsprotokoller og lyd- og video-optagelser, der blev brugt som datagrundlag for udvælgelse af hensigtsmæssige mønstre i 62 lektioner og 56 sekvenser af lektioner (Langer, 2000). Studiet giver et dybt indblik i interaktionsmønstre og eksempler på stilladsering, men er også et eksempel på, at effekten af indsatsen vurderes kvalitativt ud fra teoretiske kriterier.

Med henblik på at styrke den kvantitative bearbejdning af observationer har Martin Nystrand udviklet et program til strukturerede observationer. Det er blevet brugt til klasserumsobservationer i litteraturundervisningen på 20 skoler fordelt på 5 stater, med 4 klasser på hver skole. Skolerne var fordelt på by-, forstads- og landskoler (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003). Programmet indeholder operationaliseringer af dialogbegrebet og er bygget op som en manual til observation og analyse). I det sidste år af projektet deltog 974 elever og 64 klasser i observationer; der blev gennemført i 4 lektioner i hver klasse, to om efteråret, to om foråret. På den baggrund var det muligt at tegne et mere objektivt billede af forholdet mellem grad og åben dialog og brug af spørgsmålstyper. Observationerne indgik i et'Mixed Method'-studie, der målte på: 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 (Langer, 1995, se nedenfor); 4) evidens for udvidet faglig diskussion (fx brug af faglige begre-

ber og henvisninger til tidligere lektioner); 5) evidens for høje akademiske krav (elevernes løsning af skriftlige opgaver, deres lektielæsning, deres revisioner af skriftlige arbejder samt indsamling af andet materiale såsom tekster, arbejdsopgaver o.l.); 6) evaluering af elevernes læring vha. tre små skriveopgaver fordelt på året. Resultatet var mange forskellige datasæt, der gjorde det muligt at pege på sammenhænge, men da der hverken var kontrol eller lodtrækning, var det ikke muligt at foretage en statistisk generalisering og nå frem til en sammenlignelig effektstørrelse.

5.1.1.4 EKSPERIMENTELLE STUDIER

Ganske få studier skiller sig ud ved at være eksperimentelle og benytte sig af indsats- og kontrolgrupper. Vi har udvalgt tre kvasi-eksperimentelle studier, hvor det er lykkes at dokumentere effekter, men uden at bygge på lodtrækning og beregne effektstørrelser, samt et enkelt lodtrækningsforsøg.

Det første forsøg blev gennemført af Eva-Wood med 40 studerende i 11. klasse, delt i en indsats- og en kontrolgruppe (Eva-Wood, 2004). Begge grupper blev instrueret af en lærer og af forskeren selv i konventionelle analysebegreber, testning af samme, deling af udvalgte poetiske passager der appellerede til dem, fri responsskrivning, 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 respons og senere bearbejdning af denne, først demonstreret af lærerne, derefter i par. Derefter blev der arbejdet med responsen i klassen med forholdsvis udstrakt lærerstøtte. Eleverne gennemgik tre afsluttende evalueringer: et essay om et digt, en kort-svar opgave i samme digt, et spørgeskema om deres holdninger til digte. Essayet bestod i før- og efterskrivning med analyse af digt, der blev bedømt af tre ikke-involverede forskere vha. en 4-trins skala, som belønnede generalisering, integrering, mange iagttagelser af metaforik o.l. Kortsvarsprøven blev bedømt vha. en 3-trins skala. Udover spørgeskemaet blev der desuden analyseret interaktionsmønstre på baggrund af lydoptagelser 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 spørgsmål; 3) eksempler på identifikation mellem elev og person i teksten.

Det andet forsøg blev gennemført vha. en flerstrenget 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 (Tengberg, Olin-Scheller & Lindholm, 2015). Desuden var hensigten at måle, om undervisningen har forskellig effekt på elever i forhold til deres standpunkt. DSI kombinerer klasserumsdiskussioner og responsskrivning. Projektet blev gennemført i løbet af 13 uger med 10 indsatsklasser og 12 kontrolklasser, 21 lærere, 7 sammenlignelige skoler og træning af lærerne i 6 x 3 timer. Indsatsen blev gennemført i 2 lektioner om ugen. Kontrolgruppen blev kontaktet ved præ- og post-test, og der blev anvendt nationale test og kontrollerende observationer i forhold til indsats- og kontrolgruppe.

Det tredje forsøg, vi kan pege på, er et 8-årigt californisk interventionsprojekt, "The Pathway Project", der blev gennemført i et partnerskab mellem en gruppe forskere under The California Writing Project og skoler i et distrikt i Californien (Olson & Land, 2007). Teoretisk bygger det på CELAs sociokognitive tilgang.

Pathway-projektet har en særlig målsætning om at sætte skolefremmede elever med engelsk som andetsprog i stand til at klare statens"high stakes tests" på linje med elever med engelsk som førstesprog. I stikprøven var 95 % latino-amerikanere og 79 % havde spansk som førstesprog. Forskerne stod for efteruddannelse af lærerne og foretog årlige målinger af elevernes læse- og skrivekompetence. Disse målinger indgik som del af et Mixed Method-studie, der kombinerer enkelte klasserumsobservationer med systematiske målinger af elevprodukter (essays før og efter instruktion) ud fra de samme retningslinjer som i statens tests samt en særlig skabelon til bedømmelse af kvaliteten af elevernes arbejder. Desuden blev der anvendt kvalitative metoder til undersøgelse af elevers læringslogs, andre elevrefleksioner samt optegnelser fra møder med lærerne.

Fælles for de tre første kvasi-eksperimentelle studier er, at de bringer dialogiske elementer i spil i undervisningen, anvender en kombination af forskningsmetoder og kan dokumentere positive effekter. De to første studier måler dog ikke en signifikant forskel på effektstørrelserne af indsats og kontrol. I Tengberg, Olin-Scheller & Lindholm (2015) er der en længere diskussion heraf, men det står ikke klart, hvorvidt udfordringerne med at gennemføre og måle indsatser i litteraturundervisningen med positive effekter primært skyldes indsatsens beskaffenhed (fx at der er tale om didaktisk brug af almene psykologiske strategier), måleredskaberne utilstrækkelighed (fx nationale test) eller en kombination heraf. Til sammenligning lykkes det at måle positive, statistisk signifikante forskelle i Pathway-projektet, hvor indsatsgruppens præstationer var bedre end kontrolgruppens igennem alle 8 år. Et overbevisende resultat, der dog bør læses med det forbehold, at stikprøven ikke er repræsentativ, da der var en intenderet overrepræsentation af tosprogede.

Det fjerde forsøg adskiller sig ved at være et lodtrækningsforsøg, der kan dokumenterer en positiv effektstørrelse (d = 0,35) for indsatsgruppen sammenlignet med kontrolgruppen (Kim et al., 2011). Indsatsen bygger på Pathway-projektet og underbygger således evidensbasen for denne form for dialogbaseret litteraturundervisning med fokus på samspillet mellem læsning og skrivning. Særligt interessant i denne sammenhæng er, at målgruppen er 6.-12. klasse, at der igen er en intention om at løfte de tosprogede, og at kontrolgruppen modtog en traditionel indsats i en amerikansk kontekst: datadrevet udvikling, hvor standardiserede tests lå til grund for implementering af en lærebogsstyret undervisning med mere fokus på læsning end skrivning. Indsatsgruppen modtog også instruktion i fortolkning af data, men de lå til grund for, hvad man mere præcist kunne kalde en dataoplyst tilpasning af den dialogbaserede indsats.

5.1.15 LITTERÆR KOMPETENCETEST

Den samme problematik diskuteres i Frederking, Henschel, Christel Meier, Roick, Stanat og Dickhäuser (2012), hvor der sættes kritisk fokus på, at strategier ikke udvikles ud fra litterær teori, men ud fra kognitiv psykologi. Relevant i denne sammenhæng er tillige, at Frederking et al. har udviklet og valideret en kompetencetest, der gør det muligt.

En gennemgående problemstilling i ovenstående metoder og design er, at der mangler kompetencetest, der måler elevernes udvikling af kompetencer i relation til litterær tolkning og fortolkning. Denne problemstilling bliver skærpet med KiDM-projektet, hvor en central del af det empiriske grundlag i projektets

design genereres gennem storskala-, randomiserede, kontrollerede forsøg (RCT) med effektmålinger, hvilket nødvendiggør en kvantificering af elevers evne til at tolke æstetiske tekster.

Typisk indeholder kognitive modeller af læseforståelse ikke et eksplicit fortolkningsniveau. De fleste modeller indeholder læserens konstruktion af en præcis og velintegreret situationsmodel som højeste niveau af forståelse (se afsnit om inferensstudier nedenfor). En situationsmodel er et niveau over overfladekode og tekstbase, der udgør en repræsentation af teksten, som anvender læserens viden om verden til at forstå den situation, teksten refererer til (McCarthy, 2015).

Udfordringen med at kvantificere litterær fortolkning gribes traditionelt an på to måder i den kvantitative, empiriske forskning. I RCT'er omhandlende litterær forståelse bruges ofte standardiserede testbatterier (fx Tengberg, Olin-Scheller & Lindholm, 2015), der måler forståelse med multiple choice-spørgsmål om karakterer, miljø og kausalitet, samt oftest en opgave der går på, hvad historien som helhed handler om. Denne type tests ses fx i den danske FSA læseprøve, PISA-testene og internationalt fx i *EasyCBM*-læseforståelsestestene. Således kan man argumentere for, at traditionelle testbatterier ikke indfanger kognitive aspekter på de højere niveauer af de æstetiske, litterære aspekter ved forståelsesprocesser, som vi kunne kalde fortolkning, *fortolkende inferens* (McCarthy, 2015) eller *litterær literacy* (Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat & Dickhäuser, 2012).

En anden tilgang er at score åbne svar på diverse spørgsmål ved fx at få subjekter til at skrive essays om deres tolkning (fx Olson & Land, 2007; Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003) eller ved lade subjekterne tænke højt under læsningen (fx Beach & Brown, 1987; Daly, Weber, Vargelisti, Maxwell & Neel, 1989; Trabasso & Suh, 1993) evt. fulgt op af interview med efterfølgende scoring af begge datasæt (fx Graesser, Singe, & Trabasso, 1994). Disse metoder har en række fordele i forhold til at indfange mangfoldigheden i tolkninger, idet subjekterne ikke ledes mod at vælge mellem et finit sæt mulige tolkninger og muligheder i forhold til en principielt fortolkningsåben litterær tekst. Omvendt er metoden ekstremt ressourcekrævende og praktisk uanvendelig i forhold til en multi-level RCT, der tager højde for intra-klasse-korrelation og dermed involverer mange klasser og elever, som i nærværende projekt.

Shiel, Kellaghan & Moran (2010) viste gennem en international survey-undersøgelse, der inkluderede Danmark, at lidt under 30 % af lærerne følte sig presset til'teaching to the test' og omkring 40 % lod indholdet, som man dækkede i undervisningen, bestemme af de ting, de standardiserede tests målte på. Bundsgaard og Puck (2016) undersøgte brugen af de nationale test i Danmark gennem en survey-undersøgelse og fandt, at næsten halvdelen af lærerne gav eleverne undervisningsmateriale, der specifikt rettede sig mod testen, og at mere end halvdelen i ugerne op mod testen underviste i stof, der var specifikt relevant for de nationale test. Dette kan ses som et argument for at finde måder at teste i de områder, vi finder mest værdifulde, ud fra en overordnet didaktisk vinkel, snarere end at teste på delfærdigheder, der kan ses som *symptom* på beherskelse af mere sammensatte kompetencer.

Vi har valgt at lægge os op af et testdesign, som er udviklet af Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat, & Dickhäuser (2012). Med udgangspunkt i Eco

(1989) betoner Frederking et al. den æstetiske teksts åbenhed og flertydighed og forsøger at imødekomme den udfordring, at en test af litterær fortolkning som udgangspunkt er uforenelig med lukkede spørgsmål. Dog vil tekstens bogstavelige betydning i sig selv udgøre et fundament for at spørge ind til objektive forhold i tekster – eller forhold, der kan opnås en høj grad af intersubjektiv enighed om svaret på. Nogle fortolkninger er mere passende end andre, på trods af at læseren bringer sin subjektivitet ind i læsningen af teksten, og på trods af, at det er umuligt entydigt at fastslå forfatterens intention med at skrive teksten.

Frederking et al. tog også afsæt i Ecos begreber for at differentiere tre dimensioner af formåen i forhold til at forstå en æstetisk tekst:

- *Semantisk litterær literacy* refererer til evnen til at forstå indholdet af en litterær tekst. Items til afdækning af denne evne skal tage højde for tekstens eventuelle åbenhed og flertydighed ved at præsentere eller åbne for mere end et korrekt svar eller en løsning i tilfælde af, at flere tolkninger er relevante.
- *Idiolektisk litterær literacy* refererer til evnen til at analysere de formelle aspekter ved en litterær tekst og koble disse med en æstetisk funktion.
- Frederking et al. søgte også at kvantificere *kontekstuel litterær literacy*, dvs. evnen til at bruge eksterne informationer i fortolkningen af en tekst fx ved at forbinde teksten med en historisk epoke, litterære motiver og genre. Denne dimension valgte forskerne dog efter afprøvningen af testbatteriet at opgive.

Frederking et al. designede tests, der, på basis af en næranalyse af stimulus-teksternes bogstavelige betydning og deres fortolkningsåbenhed, indeholder en kombination af helt åbne og semi-åbne opgaver samt multiple-choice og forced-choice items. Dvs. at testdesignet giver mulighed for at tilpasse de enkelte opgaver til tekstens karakteristika. Fx kan eleverne blive bedt om at forholde sig til flere mulige fortolkninger, hvoraf nogle er rimelige i forhold til teksten, andre ikke (forced choice), eleverne kan blive bedt om at finde belæg i teksten for fx to bud på tolkninger af teksten (semi-åbne), mens andre spørgsmål har et enkelt korrekt svar. Denne afbalancering mellem lukkede og åbne opgaver giver mulighed for kvantificering inden for en realistisk ramme.

En udfordring ved at udvikle tests af litterær fortolkning i en dansk kontekst er, at der ikke i Danmark er curricula som i England, USA og Tyskland. Dette gør det svært kun at inkludere tekster, som eleverne ikke kan antages at have mødt tidligere i undervisningssammenhæng og dermed er bekendte med.

Frederking et al.-testdesignet blev udviklet med henblik på en tysk skolekontekst, hvorfor en adaptation til danske forhold og til de for projektet relevante klassetrin var nødvendig. Men de reliabilitets- og validitetstestede principper for design af test items har vi valgt at lægge os så tæt op ad som muligt. Imidlertid kunne vi ikke antage, at reliabilitet og validitet ville holde til adaptationen, hvorfor vi som led i udviklingen af projektets kvantificerbare test gennemfører en validering af testene.

5.1.1.6 EVIDENS, VÆGTNING OG KALIBRERING

De beskrevne metoder og forskningsdesigns giver et overordnet indtryk af et forskningsfelt under udvikling. Feltet er kendetegnet ved en begyndende kvantitativ orientering og udvikling af Mixed Methods-tilgange, der kombinerer metoder med henblik på at undersøge litteraturundervisning i krydsfeltet mellem subjektiv erfaring og objektiveret struktur under hensyntagen til den komplekse kontekst. Den kvantitative forskning står endnu ikke så stærkt, at det giver mening at foretage en metaanalyse af studier med evidensvægtning og sammenligning af de forskellige indsatsers effektstørrelse alene af den grund, at der kun er foretaget kontrol i ganske få studier, og at der ikke er en tradition for lodtrækningsforsøg og beregning af effektstørrelser.

Derfor handler det ikke så meget om vægtning, men om kalibrering af forskellige typer af evidens som basis for udvikling af en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik, der kan blive testet i et lodtrækningsforsøg. Der er med andre ord ikke tale om en evidensbaseret, men snarere en evidensoplyst indsats med henblik på at skabe en mere robust evidensbase for at anvende undersøgende tilgange i litteraturundervisningen. det betyder blandt andet:

- At vi anvender resultater fra inferensstudier, hvor der er en forholdsvis høj evidens, fordi der er tale om eksperimentelle studier med kontrol, men hvor vi må tage et forbehold for effekterne heraf, da de typisk er produceret under laboratorieprægede forhold med fokus på individets kognition, som ikke uden videre kan oversættes til en socialt og fagligt institutionaliseret skolekontekst.
- At vi anvender resultater fra Mixed Methods-studier, hvor der er en forholdsvis lav evidens målt på kvantitative standarder som størrelsen af stikprøver og brug af kontrol og randomisering, men hvor integrationen af forskelligartede datasæt ikke desto mindre kan bruges som indikatorer og bidrage til at sandsynliggøre virkningen af forskellige komponenter i en flerstrenget indsats.

5.1.2 INFERENSSTUDIER MED FOKUS PÅ LÆSNING OG TOLKNING AF LITTERATUR

Fordi traditionen for inferensstudier udgør et kapitel for sig, præsenterer vi den samlet som bidrag til evidensbasen for indsatstemaerne æstetisk oplevelse og analytisk refleksion. Inferens og *inferering*, dvs. udledning af mening og udfyldning af tomme pladser, er en afgørende komponent i udviklingen af fortolkningskompetence i forhold til læsning generelt og i særlig grad litterær læsning.

På tværs af diverse studier bliver inferensbegrebet defineret og kategoriseret på forskellig vis. Dette skyldes bl.a. forskellige teoretiske udgangspunkter, fokus på forskellige teksttyper og opgavetyper samt fokus på forskellige typer og niveauer af inferens (fx online/offline, overfladisk/dyb). I den følgende gennemgang prioriteres kvantitative studier med en psykologisk-kognitiv tilgang, der anskuer læsning og inferering ud fra en førstepersonlig kognitiv proces. Denne tilgang har sine blinde vinkler i forhold til projektets forandringsteori, som jo bl.a. betoner dialogens og interaktionens vigtighed i undervisningen (se også senere). Men de psykologisk-kognitive studier kan give os et fundament for at forstå, hvad der er på færde og ikke på færde, når den enkelte elev skal have en litterær tekst til at give mening. I den didaktiske omsætning får vi således et evidensbaseret grundlag for at tilrettelægge aktiviteter, som både omfatter individuelle og dialogiske processer.

Inferering er en nødvendighed i forståelsen af alle typer tekster, herunder fagtekster. Graesser, Singer & Trabasso (1994) påpeger, at læseren danner mere inferens ved læsning af narrativ tekst end ved læsning af fx fagtekster, fordi narrativ tekst svarer til vores hverdagserfaringer i kontekstspecifikke situationer med karakterer, der har mål, handler, føler og er involveret i hændelser. Dermed kan det antages, at litteraturen har et særligt potentiale i forhold til at opøve og synliggøre den aktivitet, som læseren foretager i mødet med teksten. På grund af den litterære teksts fortolkningsåbenhed kan den også antages at være velegnede til at vise eleverne forskellen fra person til person i forhold til, hvad vi gør med teksten for at få den til at give mening, og hvad vi lægger til teksten. At den litterære tekst aktualiserer hverdagsbegivenheder i kontekstspecifikke situationer, som læseren i et eller andet omfang vil have baggrundsviden omkring ved at gøre brug af såvel over- som underbestemthed, kan således antages at gøre den litterære tekst særligt velegnet til at undervise målrettet i inferens.

Således kan vi antage et fagligt udbytte i forhold til læsning og inferering, der rækker ud over det særligt litterære og det særligt danskfaglige. Omvendt er det vigtigt at holde fokus på, at den danskfaglige del af KiDM er et studie i *litterær tolkningskompetence* og ikke i læsning bredt defineret. Arbejdet med den æstetiske tekst i undervisningen antages at have et særligt dannelsesmæssigt potentiale (jf. kognitionsforskningens fokus på empati og"Theory-of-Mind"). Derfor vil forsøget både i indsatser og effektmåling stille skarpt på netop de dimensioner af inferering, som specifikt vedrører litterære (og æstetiske) tekster.

Projektet måler effekten af didaktiske interventioner og er dermed ikke grundforskning i inferens i sig selv. Men det er helt centralt at bruge de empiriske fund fra forudgående studier til at spørge:

- Hvad kendetegner den litterære læseform?
- Hvilke typer inferens er nødvendige at drage i forståelsen af et litterært værk?
- I hvilket omfang kan elever ventes automatisk at drage forskellige typer inferens?
- Hvordan og under hvilke forudsætninger kan forskellige typer inferering støttes og læres af elever gennem undervisning, og hvilke typer aktiviteter kan begrundes i forskningen?

5.1.2.1 HVAD INDEBÆRER LITTERÆR LÆSNING OG INFERERING I FORHOLD TIL LITTERATUR?

Et første grundlæggende spørgsmål er, hvorvidt der er en særlig litterær læseform, som er forbundet med særlige måder at inferere på.

Zwaan (1993) gennemførte en række empiriske eksperimenter på collegestuderende, hvor forsøgspersonerne blev præsenteret for tekster, som både kan læses som nyhedsartikler og narrative fiktionstekster. Forskerne målte forskellen i læseadfærd ved læsning af de samme tekster som hhv. fiktion og fagtekst på en række parametre, som skulle efterprøve en række antagelser om, hvad der kendetegner litterær læsning. Studierne bekræftede hypotesen, at litterær forståelse er besværliggjort i forhold til andre typer af tekstforståelse, hvorfor en litterær læsning foregår langsommere end andre typer læsning. Studierne viste også, at en litterær læsning indebærer en højere grad af opmærksomhed på stili-

stiske aspekter af teksterne og opmærksomhed på eksakt ordvalg (surface-level knowledge). Forskerne forventede, at fiktionslæsning indebar konstruktion af en relativt stærk tekstbase, dvs. en repræsentation af de ideer og udsagn, der er i teksten, de informationer læseren kunne trække ud af teksten ved at læse på linjen. Denne hypotese viste sig imidlertid ikke at holde stik. Eksperimenterne viste desuden, at læsere konstruerer en svagere *situationel repræsentation* af teksten, når de læser fiktivt. En situationel repræsentation er en dybere repræsentation af teksten end surface- og tekstbaserepræsentationen, idet der her sker en forening af tekstlig information og læserens baggrundsviden. Ydermere fandt forskerne, at fiktionslæsning gør det lettere for læseren at håndtere information, der er i modstrid med almindelige ontologiske antagelser.

Som et samlende, forklarende element for studiets fund formuleres "the indeterminacy hypothesis", som siger, at læsere af litterære tekster har sværere ved at processere teksten, fordi den litterære læser er usikker på, hvad forfatterens mål og motiv med at skrive teksten er, og hvad pointen med teksten er. Normalt (dvs. med mindre vi fx i undervisningen giver eleverne en sådan) har læseren af en litterær tekst ikke en klar arbejdshypotese omkring, hvad teksten vil, og derfor vil vi læse den i en *bottom-up tilgang*, hvor vi bruger spor i teksten til at konstruere denne pointe. Som læsere af et fiktivt værk skaber vi derfor en løst organiseret tekstbase, som medtager tilsyneladende irrelevant og modsætningsfyldt materiale. Forbindelserne *mellem* udsagn er heller ikke så stærke. Grunden til dette er, at vi i fiktive værker må være åbne for, at et udsagn senere kan vise sig at få betydning, og den løst organiserede tekstbase gør, at vi kan tilpasse tekstbasen til nye informationer.

Situationsmodellen vil spille en rolle i forhold til at styre efterfølgende forståelsesprocesser; den vil styre den efterfølgende forståelse af teksten i en *top-down retning*, fx ved at guide hvilke informationer i teksten, der er relevante, hvad man skal holde i hukommelsen, og hvad ikke. Til støtte for denne antagelse, henviser Zwaan til Whitney & Clark (1989), som har vist, at læsere med ringe arbejdshukommelse, modsat læsere med velfungerende arbejdshukommelse, tidligt former *tematisk inferens* og tvinger teksten ind i dette mønster. Top-down læsestrategier er velegnede til utvetydige tekster, men strategien giver problemer ved flertydig tekst, da det dels er svært at skifte situationsmodel, når den først er iværksat – bl.a. fordi informationer, der peger i en anden retning, bliver sorteret fra af læseren.

Pointen om, at læsere af litterære tekster optimalt skal anlægge en bottom-up strategi for at afkode tekstens spor i forhold til, hvad teksten vil, kan begrunde fokuserede nærlæsningsaktiviteter i litteraturundervisningen, som fx aktiviteten *langsomlæsning*, hvor man iscenesætter en læsesituation, hvori læsetempoet sættes ned, og dermed lader eleverne blive mere opmærksomme på tekstens overfladestruktur og tekstbase. Denne strategi kan give eleverne rum til at skabe en *tilstrækkelig* situationel repræsentation – som netop er sværere at etablere i forhold til en litterær tekst, og som kræver sammenkobling af tekstens (spredte) informationer om fx sted og rum.

Omvendt vil aktiviteter, der som optakt til elevernes læsning af en fiktiv tekst, får eleverne til at tænke på bestemte situationer, scenarier eller som sporer eleverne ind på et bestemt tema, kunne anskues som uhensigtsmæssige ud fra Zwaans fund og hypoteser. Aktiviteter som disse, som praksisundersøgelsen har

afdækket, der er mange af i de tilgængelige læremidler til udskolingens dansk-fag, vil tilføre eleverne en top-down-styret situational representation, som kan styre deres fremadrettede læsning af teksten og lede dem i retning af en læseform, som ikke har den litterære læseforms karakteristika. Aktiviteterne kan styre elevens efterfølgende forståelse af teksten i en top-down retning; i stedet for en tekstbaseret, bottom-up læsetilgang vil eleverne blive ledt mod deduktivt at skelne, hvilke informationer er relevante, hvad de skal fokusere på, og hvad ikke. I de rammesættende tolkningsstrategier, der skal aktivere eller tilføre relevant forforståelse i nærværende projekt (se figur 6: Undersøgelsesorienterede tolkningsstrategier), er der således fokus på at få eleverne til at indstille sig åbent og litterært-æstetisk på læsningen af det litterære værk.

Vipond & Hunt (1984) introducerede begrebet *point-driven* forståelse ved læsning, som indebærer at forstå forfatterens motiv med at skrive teksten, og som er særligt relevant i forhold til litterære tekster. Point-driven læsning står i kontrast til *story-driven* (læsning med fokus på plot, karakter og hændelser) og *information-driven* læsning. Hver af disse typer forbinder forfatterne med bestemte kognitive strategier; point-driven læsning er karakteriseret ved kohærens, fokus på narrativ overflade og transaktionelle strategier. *Kohærens* i point-driven læsning handler om at etablere *global kohærens*, dvs. i teksten som helhed. I tråd med Zwaan, hævder Vipond & Hunt, at når vi møder noget overraskende i et narrativ, vil vi med point-driven læsning"tend to hold off closure, waiting for the chance to integrate the disparate elements into the single coherent structure being assembled" (s. 270). *Narrative overfladestrategier* refererer til diskursive aspekter af narrativet, som fx synsvinkel, tone, stil mv. I point-driven læsning lægger vi mærke til disse aspekter og forsøger at forklare deres funktion. *Transaktionelle strategier* handler om, at vi som læsere med en point-driven strategi implicit ved, at teksten er et artefakt, som en person med en intention står bag, en implicit forfatter/fortæller; dermed kan man se diskrepans mellem fx en fortællers holdning og den bagvedliggende forfatters.

Vipond & Hunt gennemførte en serie studier (N>150) med bachelorstuderende, som læste en novelle under forskellige typer opgavestillinger og efterfølgende besvarede en række hhv. åbne og ledende spørgsmål. Kun en mindre del af de studerende (ca. 5 %) var klar over, at det var muligt at tillægge den intentionelle forfatter motiver. Størstedelen af læserne fandt, at teksten var usammenhængende og pointeløs.

Den overordnede pointe hos Vipond & Hunt er, at der er en særlig, litterær læsemåde med bestemte karakteristika. At undervise elever i at læse litterært indebærer at få eleverne til at læse point-driven, dvs. lære at suspendere et umiddelbart krav om lokal kohærens i forsøget på at skabe global kohærens, at se stilistiske virkemidler og litterære greb som funktionelle og meningsskabende, samt at få øje på den implicitte fortæller bag teksten.

5.1.2.2 HVILKE TYPER INFERENS SKABES HENHOLDSVIS ON- OG OFFLINE?

Zwaans (1993) studier fokuserer kun på den flydende, spontane læseforståelsesproces, ikke på dybdegående tolkninger og nærlæsninger. I inferensstudierne er der en længere tradition for at undersøge, hvilke typer inferens, der dannes hhv. *online*, dvs. mens teksten forstås, og *offline*, dvs. som kan skabes i retrospekt, efter den umiddelbare forståelse af teksten. Dette skel er vigtigt i forhold til

didaktisk omsætning, da det er helt centralt at have et billede af, hvilke typer inferens vi kan antage, at en elev kan konstruere på egen hånd, og hvilke der skal stimuleres gennem didaktisk rammesætning.

McKoon og Ratcliffs (1992) *minimalist hypothesis* anlægger på basis af empiriske efterprøvninger et snævert syn på, hvilke typer inferens der genereres online. McKoon & Ratcliff hævder, at kun en meget begrænset mængde inferenser er nødvendige for at forstå en tekst. Ifølge McKoon & Ratcliff er det kun de inferenser, der ligger lige for, dvs. som er baseret på velkendt information fra almen viden, eller inferenser, der skaber lokal kohærens, som læseren foretager *automatisk*. Lokal kohærens defineres som de udsagn i en tekst, som er i arbejdshukommelsen på samme tid, dvs. udsagn som ikke er mere end en til to sætninger fra hinanden i teksten (McKoon & Ratcliff, 1992, s. 441).

Læserens automatiske inferensarbejde foregår ubevidst og overvejende på lokalt niveau, dvs. ikke i forhold til at kæde teksten sammen på makroniveau og komme med et bud på tekstens tema eller budskab eller forstå karakterernes motiver og følelser. Læseren vil heller ikke som udgangspunkt forsøge at danne mentale repræsentationer af teksten. Hvis læseren alligevel laver inferenser på makroniveau, sker det sandsynligvis som produkt af, at målet med læsningen er at bruge strategiske inferenser. Det kunne fx være i en undervisningskontekst. Uden et specifikt mål med at læse en tekst vil disse minimale inferenser udgøre en database for mere strategiske, bevidste processer og inferenser, som tages i brug, når de lokale inferenser ikke er tilstrækkelige for at forstå teksten.

Minimalisthypotesen kan bidrage til en første forståelse af, hvad den uerfarne litterære læser gør og ikke gør med en litterær tekst. Ifølge minimalist-hypotesen er det ikke overraskende, at en elev som overlades til at læse en fiktiv tekst på egen hånd (dvs. uden stilladsering eller strategisk priming) vil søge at få den til at give mening på et helt basalt niveau.

Graesser, Singer & Trabasso (1994) formulerede en konstruktionistisk teori om de typer vidensbaseret inferens, læsere konstruerer, *mens* de læser narrativ tekst, som bløder skellet mellem on- og offline-inferens op i forhold til minimalisthypotesen. Deres udgangspunkt er, at læseren skaber en fyldig referentiel situationsmodel om, hvad teksten handler om, dvs. en mental repræsentation af de personer, miljøer og handlinger, som enten nævnes eksplicit i teksten, eller som læseren fylder ud med sin viden om verden. Skellet mellem de to hovedtyper inferens, on- og offline, går ifølge denne teori på styrken de aktiveres med, og sandsynligheden for at de genereres. Det betyder således ikke, at typer af inferens, der normalt dannes offline, aldrig genereres online. En type inferens, der normalt dannes offline, kan dannes online, hvis der er flere konvergente informationskilder i teksten, der styrker den, fx hvis der er meget, der tyder på, at en bestemt fremadrettet begivenhedsfølge vil ske, eller hvis en didaktisk (eller eksperimentel) rammesætning stimulerer den.

Inferenser, der *sandsynligvis* dannes online, er de, der er nødvendige for at skabe en sammenhængende forklaring på det eksplicitte indhold i et narrativ. Læserens online inferensdannelse rækker ifølge Graesser, Singer & Trabasso ud over *shallow-level* inferens (lokal kohærens som fx, hvad et pronomen henviser til eller et nominals semantiske rolle). Læseren er nemlig styret af et mål om *meningssøgen* efter tre principper: at karakterers overordnede mål motiverer handlinger, at forudgående hændelser forklarer nuværende (herunder at karakterers

følelsesmæssige tilstand påvirkes af hændelser i narrativet) samt en søgen efter global tematisk inferens. Forfatterne finder empirisk belæg for at hævde, at disse typer inferens normalt genereres online, med undtagelse af tematisk inferens (dvs. et bud på tekstens morale eller pointe), som de ikke kan hverken be- eller afkræfte typisk sker online. Men ifølge forfatternes overordnede hypotese om læserens meningssøgen, vil tematisk inferens være en del af online-inferensen. I et senere studie fandt Kurtz og Schober (2001) belæg for, at læsere ikke skaber tematisk inferens automatisk som en del af forståelsen af teksten, men at de holder en række forskellige bud på tolkninger af en histories mening i spil under læsningen og først konkluderer på historiens overordnede tema ved endt læsning.

Ydermere vil disse online-inferenser ifølge Graesser, Singer & Trabasso kun genereres, hvis forholdene tillader det, dvs. hvis læseren tror, at teksten kan give mening, hvis læseren har tilstrækkelig viden om verden til at danne inferens, og hvis læseren ikke har et andet mål end sammenhængende mening med sin læsning (såsom korrekturlæsning).

Andre typer inferens skabes typisk offline:

- forudsigelser om fremadrettede hændelser i plottet,
- konkretiseringer af forskellig art, fx af en nominal kategori (hvis teksten siger "morgenmad" vil læseren ikke automatisk konkretisere ved at forestille sig havregryn) eller et instrument (teksten fortæller, at"manden fisker", men læseren konkretiserer ikke, at han bruger en fiskestang),
- udfyldning af tomme pladser om fx en karakter, som ikke aktualiseres i teksten (vi får at vide i teksten, at en karakter arbejder som fisker, men vi tænker ikke automatisk, at fiskere er fattige),
- og inferens, der kortlægger spatiale forhold mellem objekter i et rum.
- I forhold til, om læsere har bestemte følelsesmæssige reaktioner i forhold til en tekst, og hvorvidt læseren udkaster hypoteser om forfatterens intention med at skrive teksten, kan Graesser, Singer & Trabasso hverken finde evidens for eller imod at disse dannes on- eller offline.

Graesser, Singer & Trabassos teori forholder sig til andre bud på en teori om, hvilke typer inferens læsere skaber on- og offline. Deres teori hævder, at online-inferensdannelsen er mere omfattende end minimalisthypotesen hævder, idet læseren skaber en relativt fyldig situationsmodel under læsningen. Omvendt mener de, i tråd med Zwaans fund, at denne situationsmodel er under stadig forandring i læserens konstante søgen efter mening:

> *Readers construct rather rich situation models during the comprehension of narrative. However, it is not the case that the reader constructs a complete lifelike rendition of the story, as if a camera captured all pictorial details in fine detail and a narrator tracked the minds of all of the characters. Instead, a predictable subset of the situation is preserved and another subset never makes it into the meaning representation. The search-after meaning principle goes a long way in distinguishing what knowledge is in the representation versus what is out.*
> (Graesser, Singer & Trabasso, 1994, s. 391)

Overordnet er det muligt at drage to didaktiske konsekvenser af Graesser, Singer & Trabassos teori. Man kan vælge at opøve elevernes færdighed i at konstruere de typer inferens, som læsere som udgangspunkt vil danne online, altså spontant under forståelsesakten. Det betyder, at der skal være fokus på, at eleverne danner en fyldig referentiel situationsmodel i forhold til, hvad teksten handler om, dvs. en mental repræsentation af de personer, miljøer og handlinger, som enten nævnes eksplicit i teksten, eller som læseren fylder ud med sin viden om verden i forhold til, hvorledes karakterers overordnede mål motiverer handlinger, hvordan forudgående hændelser forklarer nuværende hændelser samt global tematisk inferens. Øvelser, hvor eleverne skal skabe et fuldstændigt visuelt mentalt billede af situationer, vil ikke som udgangspunkt være relevante ud fra denne teori. Omvendt kan vi have særlige didaktiske begrundelser for at rammesætte denne type inferens – fx hvis vi ved, at netop en ekstremt fyldig repræsentation af et bestemt rum og en situation vil kunne støtte elevernes meningssøgen fremadrettet i læseprocessen.

5.1.2.3 DEN IKKE-BOGSTAVELIGE TOLKNING – HVAD KRÆVER DEN, OG HVORDAN STØTTES DEN?

Den ikke-bogstavelige tolkning af en litterær tekst, dvs. en repræsentation af hele eller dele af teksten "without reference to specific story elements" (Kurtz & Schoeber, 2001, s. 141) kan betragtes som inferensdannelse på højt niveau. I et review om ikke-bogstavelig inferens, eller tolkning om man vil, uddyber McCarthy:

> *A nonliteral interpretation is made when the reader generates inferences that connect information in the text with ideas about the world beyond the story, such as identifying an object in the text to have a symbolic meaning, or the text as a whole, such as an understanding of how the story speaks to the state of the real world in which we live.*
> *(McCarthy, 2015, s. 4)*

McCarthy finder, at flere faktorer er relaterede til litterær læsning og skabelse af ikke-bogstavelige fortolkninger. Således er tekstuelle træk i form af stilistisk variation og opmærksomhedsregler, forkundskab fra læseerfaring og forventninger om, hvad litterær læsning indebærer, samt læserens mål med læsningen alle vigtige faktorer. Både tekst og læser må således tildeles en rolle i forhold til den vellykkede litterære tolkning, men må også anskues som faktorer, der virker ind på hinanden.

McCarthy hævder i tråd med Vipond & Hunt (1984), at konstruktion af ikke-bogstavelige tolkninger indebærer et skift fra en bogstavelig, *story-driven* position, til en fortolkende, *point-driven* position. Denne fortolkende tilgang lægger vægt på global kohærens, dvs. integration af flere tekstdele samt aktivering af læserens viden om verden i læserens repræsentation. At indtage denne fortolkende, point-driven position ser ud til at være en strategisk og krævende proces for læsere. Både tekstuelle og ekstratekstuelle omstændigheder kan guide læseren mod at indtage en tolkende position. Litterære ekspertlæsere er kendetegnede ved en større sensitivitet i forhold til retoriske greb, opmærksomhedsregler og foregrounding i tekster og har dermed lettere ved at reagere på teksters signaler og indtage en tolkende position. Når læseren har konstrueret

en ikke-bogstavelig tolkning af teksten, kan han vende opmærksomheden mod at forstå, hvordan sproglige træk i teksten har ledt ham mod en fortolkning.

Mason, Scirica & Salvi (2006) undersøgte betydningen af elevers opfattelse af meningskonstruktion i læseprocessen. De skelnede mellem to læseindstillinger, der hhv. så meningskonstruktion som *transmission*, dvs. at identificere forfatterens hensigt, og *transaktion*, hvor læseren er aktiv meningsskaber. Elevernes indstillinger til meningskonstruktion blev kortlagt via en survey, og dette blev sammenholdt med elevernes præstationer i forhold til tolkning af narrativ tekst. Forskerne fandt, at eleverne, der opfattede læseprocessen som transaktion, producerede bedre teksttolkninger i form af personlige og tematiske udsagn og en bedre forståelse af teksten.

McCarthys gennemgang af den eksisterende forskning viser, at der er mindre sandsynlighed for, at novicelæsere indtager en tolkende position end ekspertlæsere. Graves & Frederiksen (1991) gennemførte fx et studie, hvor de sammenlignede, hvordan hhv. litterære eksperter og studerende i engelsk litteratur kunne beskrive en kompleks, litterær tekst, som udelukkende bestod af dialog. De studerende viste klare tendenser til at parafrasere teksten ved at genfortælle narrative hændelser eller karakterernes udtalelser, mens de litterære eksperter brugte specifikke tekststeder som belæg for mere inferentielle udsagn. De litterære eksperter var desuden langt mere opmærksomme på sproglige og andre formelle træk i teksten og var bedre i stand til at se dem som bevidste valg fra forfatterens side.

McCarthy påpeger, at selv om novicer lægger mærke til stilistiske variationer, har de svært ved at tilskrive dem mening. Hvis novicer kan skabe en tilfredsstillende repræsentation på plot-niveau, vil de oftest ikke være opmærksomme på tekstens *foregrounding* og ikke bevæge sig mod den globale, point-driven position (Vipond & Hunt, 1984). Uden instruktion ser det ud til, at læsere som udgangspunkt bruger de generiske læsestrategier, som de er mest vante til. I teorien burde en tekst med massiv foregrounding, som besværliggør skabelse af lokal kohærens, lede novicen mod at skifte strategi. Men i praksis lader det til, at novicen ofte simpelthen giver op: "It seems the only effective way to get novice readers to adopt an interpretive reading strategy is to explicitly ask them to do so" (McCarthy, 2015, s. 27).

McCarthys review peger således på, at rammesætning i form af eksplicitte mål, specifikke instruktioner og stilladsering er nødvendig både i forhold til at få elever til at indtage en tolkende, point-driven læseposition, men også i forhold til at få elever til at forholde sig analytisk og meningsfuldt til stilistiske virkemidler.

Forskning peger på, at litterære novicer viser få tegn på fortolkende processering (Graves & Frederiksen, 1991; Zeitz, 1994) uden bestemte instruktioner. Burkett & Goldman (2016) undersøgte, om og i hvor høj grad litterære novicer kan se ud over tekstbasen og situationsmodellen og"get to the point" i deres læsning af litteratur. De gennemførte to studier, hvor testpersonerne læste en af to noveller, dvs. autentiske litterære tekster. Forskellen på de to studier var, at i det ene studie blev personerne instrueret i at lægge vægt på litterær fortolkning under læsningen ved at de fik instruktion i at læse efter fortolkning af forfatterens budskab inden læsningen, mens de ikke fik denne instruktion i det andet forsøg.

Burkett & Goldman skelnede mellem tre typer fortolkning: symbolsk (fx sangfuglen i *To Kill a Mockingbird* repræsenterer uskyld), tematisk (fx historien

handler om Jem Finchs tab af uskyld) og abstrakt tematisk (fx at blive voksen indebærer tab af uskyld). De litterære novicer i studiet lagde mærke til tegn, der ledte mod fortolkende mening under læsningen, men de lavede i højere grad litterære fortolkninger på symbolsk og tematisk niveau i de efterfølgende interviews sammenlignet med selve læseprocessen. Forskerne fandt også, at der var mindre forskel på mængden af litterær fortolkning hhv. under og efter læsningen, når instruktionerne til læsningen lagde vægt på fortolkning, end når de ikke gjorde. Der var positive sammenhænge mellem den grad, som testpersonerne producerede fortolkninger under læsning med"think-aloud" og produktion af fortolkninger i efterlæsnings-interviewene. Dette betyder, at litterære novicer bringer en viden, der danner basis for litterær fortolkning, med sig ind i læsningen af en litterær tekst (de blev nemlig ikke instrueret i, *hvordan* de skulle fortolke), men at de måske ikke ser fortolkning som en vigtig del af læsningen eller ikke er opmærksomme på, at teksten kræver tolkning. Studiet understreger dermed vigtigheden af at give elever *prompts* i form af instruktioner og specifikke spørgsmål for at lede dem mod litterær fortolkning. Også Mason, Scirica & Salvi (2006) fandt, at specifikke instruktioner snarere end generiske støtter en litterær tolkning hos elever.

Burkett & Goldman fandt også, at en fyldig, bogstavelig forståelse af den litterære tekst er nødvendig, men ikke tilstrækkelig for skabelse af litterær fortolkning. Testpersonerne i dette studie viste i øvrigt meget få tegn på at begrunde deres tolkninger i formelle forhold i teksten, dvs. sproglige træk, strukturer og opbygning.

McCarthy & Goldman (2015) bekræftede, at instruktioner vedrørende aktiviteter påvirker litterære novicers tendens til at komme med litterære fortolkninger af autentiske litterære værker. I to eksperimenter læste collegestuderende en novelle og reagerede på en af fire opgaveinstruktioner: 1. Plot:"Hvad skete der i historien?", 2. Flertydig:"Hvad handler denne historie om?", 3. Argument: To fortolkninger præsenteredes, og testpersonerne skulle vurdere, hvilken de fandt bedst, 4. Tema:"Diskutér tekstens tema". Studierne viste, at testpersoner, der fik instruktion 3 og 4, dvs. de opgaver som rettede deres opmærksomhed mod ikke-bogstavelig tolkning, havde flere elementer af litterær fortolkning i deres essays, end de novicer som arbejdede med opgave 1 og 2. Dette viser, at perspektivet i en opgaveinstruktion kan påvirke hvilken slags inferens, der genereres under læsning.

McMaster et al. (2012) har vist, at elever med læsevanskeligheder ikke har problemer med *tekstbaseret inferens* (at forbinde til tidligere læst tekst) under læsning, men at de har problemer med vidensbaseret inferens i sammenligning med stærkere læsere. Carlson, van den Broek, McMaster, Rapp, Bohn-Gettler, Kendeou & White (2014) undersøgte, hvorvidt yngre læsere på forskellige læsefærdighedsniveauer har problemer med at integrere information fra allerede læst tekst (tekstbaseret inferens), baggrundsviden (vidensbaseret inferens) eller begge dele, mens de læser og svarer på kausale spørgsmål. Og om der er kvalitative forskelle i deres inferensdannelse i forhold til hhv. tekstbaseret inferens (lokal vs global inferens) og vidensbaseret inferens (forbindelser til baggrundsviden, der er relateret til teksten vs ikke-relateret).

Carlson et al. udførte en kvantitativ undersøgelse, hvor de gjorde brug af en spørgeteknik, som stiller eleven, der læser teksten højt, spørgsmål om kausali-

tet i en narrativ tekst. Disse nedslag i læseprocessen gør det muligt at vurdere, om inferensen faktisk sker online, til forskel fra studier, hvor eleverne stilles spørgsmål efter endt læsning, og hvor det dermed ikke kan fastlægges, om læseren har skabt inferensen on- eller offline. Spørgsmålene skulle rammesætte elevens overvejelser om kausalitet (en dimension af inferens) gennem at stille eleven løbende specifikke *hvorfor*-spørgsmål under læsningen (dvs. spørgsmålene omhandlede informationer i teksten, som forskerne vurderede var centrale for at udvikle lokal og global kohærens).

Eleverne blev inddelt i tre grupper ud fra læsefærdighed: Gode, gennemsnitlige elever og elever med læseudfordringer. Carlson et al. fandt ikke en overordnet effekt på læseforståelsesfærdighed og ej heller en interaktion mellem inferenstype og læsefærdighedsniveau. Dvs. de tre grupper udviste ikke forskelle i antallet af inferenser genereret under læsesessionerne. Men alle læsere genererede signifikant flere tekstbaserede inferenser end vidensbaserede inferenser, når de læste og svarede på kausal-spørgsmål.

Der var en signifikant effekt i forhold til *typen* af *tekstbaseret inferens;* alle læsere genererede flere globale tekstbaserede inferenser end lokale tekstbaserede inferenser. Der var ingen interaktion mellem læseforståelsesfærdighed og generering af typer af tekstbaseret inferens. Der var en signifikant effekt i forhold til *typen* af *vidensbaseret inferens;* alle læsere generede flere ikke-relaterede end relaterede vidensbaserede inferenser. De udfordrede læsere genererede færre relaterede vidensbaserede inferenser end de sikrere læsere.

Det er interessant, at læsere på alle tre niveauer af læsefærdighed tilsyneladende bruger lige megen *tekstbaseret inferens* under læsningen, når de støttes med kausal-spørgsmål. Det er muligt, at kausal-spørgsmålene har støttet de mere usikre læsere i at skabe de nødvendige tekstforbindelser. Omvendt peger studiet på, at usikre læsere har sværere ved at generere relateret, vidensbaseret inferens end de stærkere læsere. Så her vil svagere læsere have brug for yderligere støtte.

5.1.3 RESULTATER OG SANDSYNLIGGJORT VIRKNING

Resultaterne fra forundersøgelsen af indsatstemaerne æstetisk oplevelse og analytisk refleksion er oplistet nedenfor som påstande, der bliver begrundet og nuanceret med henvisning til teori og empiri. De bliver fremstillet i en rækkefølge fra almene dannelseseffekter over psykologiske og individorienterede strategier til didaktiske og fællesskabsorienterede udsagn.

5.1.3.1 LÆSNING AF LITTERATUR FREMMER UDVIKLING AF EMPATI OG "THEORY-OF-MIND"

Det er en udbredt antagelse inden for nyere kognitiv forskning, at læsning af litteratur fremmer udvikling af empati og"Theory of Mind". En eksponent for denne opfattelse er Lisa Zunshine, der er en hovedskikkelse inden for Cognitive Cultural Studies, som hun selv har navngivet (Zunshine, 2010). Problemet med denne antagelse er, at den gerne fremføres på et udokumenteret eller i bedste fald meget generelt neurovidenskabeligt grundlag. Derfor har en række mere empirisk orienterede forskere sat sig for at dokumentere litteraturens effekter med særligt fokus på empati og"Theory of Mind" (Kidd & Castano, 2013; Bal & Veltkamp, 2013; Koopman & Hakemulder, 2015). Dette fokus begrunder de

blandt andet med, at andre mere generelle studier dokumenterer en positiv korrelation mellem udvikling af empati, kreativitet, arbejdspræstationer og social kooperativ adfærd. Som nævnt ovenfor anvendes der ofte selvrapporterede spørgeskemaer til dette formål, men da disse måler selvopfattelse snarere end kognitiv og affektiv kapacitet, benytter man også performancebaserede test, hvor man skal tilskrive andre mennesker bestemte mentale tilstande (fx en falsk overbevisning) og genkende sammensatte følelsesmæssige ansigtsudtryk ud fra fotografier, hvor man kun kan se området omkring øjnene ("Reading the Mind in the Eyes"-test). Med disse metoder har det været muligt at måle en positiv effekt af at læse litteratur, men resultaterne er ikke entydige og skal tages med visse forbehold. Ifølge Kidd & Castano (2013) forbedrer læsere af kvalitetslitteratur deres evne for empati, mens læsere af populærlitteratur, af faktion og ikke-læsere ikke gør. Artiklen har vakt stor opsigt og er blevet kritiseret på en række punkter. Fx om læsning af populærlitteratur giver andre gevinster, og om skellet mellem kvalitetslitteratur og populærlitteratur er konsistent. Desuden er der blevet udført flere replikationsstudier, som ikke på alle punkter bekræfter Kidd & Castanos fund (Liu & Want, 2015).

Interessant i denne sammenhæng er Bal og Veltkamps studie (2013), der udvider undersøgelsen til at omfatte teori om affektiv transport og følelsesmæssig indlevelse, hvor læseren bliver grebet og lader sig rive med. Deres nøglefund er, at udvikling af empati over tid afhænger af graden af transport ind i den fiktive tekst. Læsning af praktiske tekster har ikke denne effekt. Høj grad af transport er en forudsætning for udviklingen af varig empati. De kan desuden dokumentere alders- og kønsforskelle, blandt andet at kvinder udvikler lettere empati end mænd. Omvendt medfører en lav grad af transport ofte frustration ved læsning af fiktionstekster, idet den fremkalder irritation og andre negative følelser.

Endelig peger Koopman & Hakemulder (2015) i et review af forskning inden for feltet på, at litterære kvaliteter som tomme pladser og flertydighed har betydning for læserens inferens og dermed udvikling af"Theory of Mind", men at der ikke er evidens for, at litteratur skulle være bedre til at fremme denne udvikling end andre narrative og fiktive former. Det er en konklusion, der understøtter, at man arbejder med et bredt æstetisk tekstebegreb i undervisningen. Dog tilføjer de, at der er tegn på, at litteraturlæsning adskiller sig ved at fremme selvrefleksion, men datagrundlaget for denne påstand er spinkelt.

5.1.3.2 LITTERÆRE TEKSTER SKAL LÆSES NEDEFRA-OG-OP

Inferensstudiernes kortlægning ovenfor af meningsskabelse med basis i online inferens og fortløbende etablering og modificering af situationsmodeller betoner, at det er afgørende ikke at læse litterære tekster med en top-down-strategi, men derimod skabe tid og rum til en meningsskabelse nedefra-og-op.

5.1.3.3 DEN ÆSTETISKE OPLEVELSE FREMMER NYSKABENDE LÆSNING OG BETYDNINGSDANNELSE

Deweys begreb om den æstetiske oplevelses betydning kan underbygges med Miall & Kuikens empiriske litteraturforskning (Miall & Kuiken, 2002). Ved hjælp af den særlige"read-aloud"-teknik, der blev præsenteret ovenfor, kommer de meget tæt på læserens respons og kan med afsæt heri analysere den æstetiske oplevelse og de følelser, der er forbundet med den umiddelbare læsning. De

skelner mellem fire slags følelser: 1) evaluerende følelser, der kommer til udtryk som glæde over læsning (eller mangel på samme), som bevirker, at man læser videre i teksten (er ikke eksklusivt knyttet til litteratur); 2) narrative følelser, der består af empati med forfatter, fortæller eller personer i teksten (er heller ikke eksklusivt knyttet til litteratur); 3) æstetiske følelser, der kommer til udtryk som fascination, interesse og spænding relateret til formelle træk (selv disse følelser er ikke særegne, men forudsætninger for fjerde og afgørende følelseskategori); 4) selvmodificerende følelser, der er kendetegnet ved at forandre læseren selv (katharsis er et specialtilfælde heraf).

En væsentlig pointe er her, at følelser har en kognitiv funktion. Miall & Kuiken bygger på kognitiv skemateori og demonstrerer med deres studier, hvordan læsere aktiverer kendte kognitive skemaer (fx mere eller mindre stereotype forestillinger om steder, personer og begivenheder) og reviderer dem under læsningen, hvilket forklarer skabelsen af et fiktivt, dynamisk univers. Denne proces analyseres i detaljer som en vekselvirkning mellem skemabaseret ("scripted") læsning og innovation, hvor æstetiske følelser spiller en central rolle, da de hjælper læseren med at overskride de skemabaserede grænser ("scripted boundaries"). Oplevelsen af brud og mærkværdiggørelse i teksten medfører således brud med læserens fortrolighed ("defamiliarisering"), der fremkalder modsatrettede følelser og efterfølgende bliver bearbejdet kognitivt og affektivt. Det sker ofte i kraft af metaforiske koblinger, der fører til etablering af en ny fortrolighed med teksten ("refamiliarisering").

Et væsentligt fund i deres undersøgelse er nærstudiet af denne dynamik i læseprocessen, der giver et dybt indblik i forholdet mellem æstetisk oplevelse og analytisk refleksion. Af særlig betydning for litteraturundervisning er, at der er en affektiv og kognitiv kobling mellem betydningsdannelse og dannelse i arbejdet med litteratur. Dannelse er her ikke begrænset til at kende til bestemt litteratur, men at dannes i mødet med litteratur, der gennem eksperimenter med kognitive skemaer giver læseren mulighed for ikke blot at indleve sig og få empati, men også at opleve forskydninger af perspektiv og danne sig fremmederfaringer.

Et andet væsentligt fund er, at der på én gang er mange fællestræk og store forskelle i læsernes respons. Det er denne orden-inden-for-forskellighed ("order-liness-within-diversity"), der ifølge Miall & Kuiken repræsenterer en særlig metodisk udfordring inden for den empiriske litteraturforskning, fordi den er vanskelig at indfange med de gængse kvalitative og kvantitative metoder.

5.1.3.4 FOKUS PÅ DEN ÆSTETISKE OPLEVELSE OG FØLELSE FREMMER LITTERÆR ANALYSE I UNDERVISNINGEN

Eva-Woods studier bygger videre på Miall & Kuikens teori og empiri. Særligt interessant i denne sammenhæng er, at hun som beskrevet ovenfor gennemfører kontrollerede forsøg med litteraturundervisning, hvor den æstetiske oplevelse og følelse tildeles plads og betydning. Eva-Wood udvikler en indsats, der tilbyder et stillads for elevernes affektive og kognitive proces under læsningen, så der bliver skabt kontinuitet i overgangen fra æstetisk oplevelse til analytisk refleksion. Resultatet blev, at indsatsgruppen til sammenligning med kontrolgruppen rapporterede en mere hensigtsmæssig tilgang til poesi, skrev længere responstekst til digte, deltog oftere i diskussion på klassen og var i stand til at stille mere sofistikerede, tekstbaserede spørgsmål. En række positive effekter i

undervisningen, der desværre ikke blev kombineret med en kompetencetest af elevernes læring, men som ikke desto mindre kan bruges til at sandsynliggøre, at der også vil være positive læringseffekter.

Eva-Wood anvender Roland Barthes teori om ligefremme ("readerly") og komplekse ("writerly") tekster til at skelne mellem de strategier henholdsvis begynderlæsere og ekspertlæsere benytter. Hvor en begynder læser"readerly", dér læser en ekspert"writerly", hvorved der opstår en dynamisk proces af den art Miall & Kuiken har analyseret. Denne teori omsætter hun i en didaktisk indsats, der bygger på en forestilling om, at elever har brug for en kognitiv læreplads (Collins, Brown og Newman, 1987), så de bliver fortrolige med de implicitte processer, der kendetegner en ekspertlæsers møde med en kompleks tekst. Således skal de udvikle strategier til at håndtere brud, kompleksitet og mærkværdige træk i litterære tekster. Det sker ved at tydeliggøre den æstetiske oplevelse med tænk-og-føl-højt-teknikker, der bruges til at eksplicitere lærere og elevers æstetiske oplevelse og modsatrettede følelser. Og det har en række afledte effekter, herunder at det letter det resultatorienterede pres i en skolekontekst for at nå frem til en bestemt analyse og fortolkning, og det modvirker, at eleverne bliver frustrerede og fremmede for teksterne.

5.1.3.5 STRATEGIUNDERVISNING FREMMER FAGLIGT UDFORDREDE ELEVERS UDVIKLING AF NARRATIV KOMPETENCE

Tengberg, Olin-Scheller og Lindholm (2015) anvender direkte instruktion i strategier, modellæsninger på klassen, klasserumsdialog og responsskrivning med henblik på at styrke elevernes narrative kompetence, herunder især at kunne inferere og fortolke personer og begivenheder. De strategiske elementer bygger på kognitions- og metakognitionsforskningens begreber om forståelse. Det ytrer sig ved, at lærerne demonstrerer modellæsninger for eleverne, fx gennem lærerens"think-aloud" som stillads for opsummering, forudsigelser, evalueringer, visualiseringer, at kunne stille spørgsmål, opdage tomme pladser og inferere samt sammenligne med andre tekster.

I forbindelse med målingen blev eleverne inddelt i tre grupper ud fra deres præstationsniveau. Indsatsen resulterede i en statistisk signifikant forbedring af de fagligt udfordrede elevers narrative kompetence, både i forhold til udgangspunktet og til kontrolklasser. Til gengæld var der ikke en statistisk signifikant forbedring hos mellemgruppen og den højest præsterende andel af eleverne. Man kan her bemærke, at dette blandede resultat kan hænge sammen med det stærke fokus på analytisk refleksion på bekostning af den æstetiske oplevelse. Med henblik på fremtidige indsatser kan man derfor overveje at videreføre den direkte instruktion i strategier, men afbalancere strategiundervisningens analytiske virksomhedsform ved at kombinere den med en æstetisk virksomhedsform.

5.1.3.6 DIALOGBASERET LITTERATURUNDERVISNING FREMMER PROCESORIENTERET FORDYBELSE OG SELVSTÆNDIGHED

Forskningsprojekter gennemført af CELA (Centre on English Learning and Achievement) dokumenterer med en bred vifte af især kvalitative, men også kvantitative metoder (Langer, 2000; Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003), at dialogbaseret litteraturundervisning har en række positive effekter i

undervisningen. Et omdrejningspunkt i denne forskning er Judith Langers teori om"envisionment building", der er en form for undersøgelsesorienteret tilgang til litteratur, som vægter en procesorienteret forståelse og konstruktion af en forestillet verden:"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" (Langer, 2000, s. 7).

Som begrebet"envisionment" angiver (envision: mental billeddannelse), spiller læserens indbildningskraft en central rolle i teorien. Langer skelner mellem fire standpunkter ("stances"), der betegner forholdsmåder og positioner læseren indtager over for en tekst og den verden, der er under skabelse 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" (s. 16ff.). Heraf følger hendes teori om de særlige kendetegn ved litterær læsning i modsætning til informativ læsning:"1) Exploring a horizon of possibilities, 2) Maintaining a point of reference" (s. 16ff.). Eller på dansk: Afsøgning af mulighedshorisonter og fastholdes af et referencepunkt.

Applebee, Langer, Nystrand & Gamorans Mixed Method-studie peger på, at der er positive resultater i form af udvidet faglig diskussion og øget kvalitet i elevernes opgaveløsning og skriftlige produktion. Langers kvalitative studier supplerer med en dybere indsigt i, hvordan elevernes opbygning af en forestillingsverden,"envisionment building", bliver styrket ved brug af dialog, skrivning og stilladsbygning (se også senere under temaet stilladsering). Dialogen er en gennemgående dimension fra deling af initiale iagttagelser til udvikling af fortolkninger, indholdsdiskussion på grundlag af eleviagttagelser og samarbejde om en procesorienteret tolkning, der udvikler sig via de fire forholdsmåder ("stances"). Skrivning spiller ligeledes en central rolle i en proces-produkt dualitet, hvor tolkninger opstår og materialiseres fx i form af responsskrivning (produkter), der allerede er under ændring, idet de opstår som del af en kontinuerlig tolkningsproces. Stilladsbygningen består i redskaber, der støtter elevernes kognition, diskussion og udforskning af mulige betydninger. Det gør skrivning i høj grad. I de nye digitale teknologiers tidsalder må denne pointe imidlertid udvides, idet skrivebegrebet er blevet udvidet til at omfatte en bred vifte af udtryksformer/modaliteter/semiotiske ressourcer – fx padlets, lommefilm, slacks mv. – der kan udnyttes til at stilladsere oplevelse og analyse (for et review i nordisk kontekst der dokumenterer dette, se reviewet, inkl. Appendiks: Elf, 2015; se også Gilje, 2010).

Som beskrevet ovenfor blev dialogbaseret undervisning ikke målt i første omgang, så det var muligt at udregne en effektstørrelse. Derfor kan Applebee, Langer, Nystrand & Gamorans (2003) forsigtige konklusion bedst beskrives som en sandsynliggjort virkning:

> *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. (s. 685)*

Denne beskedne evidensbase kan dog udbygges med de efterfølgende eksperimentelle studier, der har afsæt i Pathway-projektet og herved videreudvikler CELAs dialogbaserede litteraturundervisning (Olson & Land, 2007; Kim et al., 2011). På baggrund af deres statistisk signifikante resultater er Land & Olsen således mere offensive i deres konklusion:

Findings reinforce the importance of having high expectations to ELLs [English language learners], 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. (Olson & Land, 2007, s. 269)

5.2 EKSTERNALISERING OG ENGAGEMENT (ELF OG HØEGH)

Det andet tema for vores forandringsteori er eksternalisering og engagement. At eksternalisere – dvs. 'give udtryk eller ydre form for' – anses i mange undervisningsmæssige sammenhænge som ensbetydende med elevernes slutprodukter af læreprocesser. Det kan fx være et produkt som en skriftlig aflevering eller et mundtligt fagligt oplæg som dokumentation for, hvad eleven har lært, eller det kan være produkter som indøvede oplæsninger eller forberedte dramatiseringer, færdige videoproduktioner og lignende, af og til i seancer som forældrene kan inviteres med til at overvære som elevernes afleveringer.

Vi forstår imidlertid eksternalisering mere bredt. Eksternalisering er alle de læreprocesser og produktformer, hvor en erfaret tekst transformeres i betydningen og udvendiggøres som et materielt tegn-produkt, det være sig talt, skrevet eller på anden semiotisk vis udtrykt i medier og modaliteter (Bezemer & Kress, 2016).

Vi hævder samtidig, at eksternalisering er tæt forbundet med engagement (Bezemer & Kress, 2016, kap. 3: Transformative engagement). Engagement er en aktiv elevs fortolkende og interessebårne transformation af mening fra en tegn- og tekstsammenhæng til en anden. Eller mere enkelt udtrykt: Engagement viser sig i eksternalisering.

Aspekter af eksternalisering og engagement er allerede blevet gennemgået og diskuteret ovenfor under temaet Æstetisk oplevelse og analytisk refleksion, men primært ud fra en kognitiv og psykologisk vinkel (baseret på det systematiske review Peter Kaspersen har foretaget af især sociokognitivt orienterede litteraturdidaktiske studier (bilag 1)). Af de studier og gennemgangen har vi bl.a. fundet, at brug af skrivning som eksternaliseringsform er en forskningsbegrundet strategi til eksternalisering og engagement, men altså primært ud fra et kognitivt synspunkt, som typisk er optaget af at undersøge den enkelte elev i et kvasi-eksperimentelt design.

Nedenfor vil vi udvide forståelsen af eksternalisering ved først at gå mere i dybden med *skrivning* som eksternaliserings- og engagementstrategi, hvor vi ikke kun trækker på kognitive studier, men også på en mere sociokulturelt orienteret tilgang. Derudover vil vi præsentere og diskutere forskning, der beskæftiger sig med andre eksternaliseringsformer end skrivning, især *performanceorienteret mundtlighed, multimodale eksternaliseringer* og *digitale eksternaliseringer*. De studier, der inddrages nedenfor, trækker for en stor dels vedkommende på anden del af forundersøgelsens review, nemlig det konceptu-

elle review, der har søgt på mindre omfattende og systematisk vis end det systematiske review af kognitiv forskning (jf. tidligere). De fundne studier tager teoretisk typisk udgangspunkt i discipliner som retorik samt et sociokulturelt og/eller socialsemiotisk forskningsudgangspunkt. Det indebærer, at mange tager et kvalitativt udgangspunkt og benytter sig af etnografiske tilgange, interview mv. som forskningsmetoder. Disse studier har typisk fokus på, hvad der rent faktisk sker i en klasserumssituation; de har høj kontekstsensibilitet og dermed en høj grad af økolologisk validitet relateret til grupper af personer, der agerer sammen på en bestemt måde i et situeret klasserumsfælleskab. Studierne påkalder sig typisk ikke repræsentativitet eller effekt i hård kvantitativ forstand, men forskellige former for generalisering og antagede virkninger i andre kontekster. Dette gælder dog ikke alle eksternaliseringsstudier, særligt ikke dem vi i næste afsnit refererer til fra skrivedidaktikken.

5.2.1 SKRIFTLIGT EKSTERNALISERENDE TILGANGE TIL UNDERSØGENDE LITTERATURLÆSNING

For først at tage tråden op fra Langer og den amerikanske skriveforskning, og hvordan skrivning som eksternaliseringsform kan stilladsere undersøgende litteraturundervisning, findes der som antydet stærk både kvalitativ og kvantitativ amerikansk forskning inden for dette felt. Der findes imidlertid også anden international, nordisk og dansk forskning, som klart tyder på, at skriveprocesser kan understøtte og også engagere elever i undersøgende litteraturlæsning, hvor man så at sige skriver analysen frem. En grundlæggende antagelse er, at man kan bruge skrivning som en slags *tænkningens teknologi,* et begreb oprindeligt udviklet af Vygotsky i hans teoretisering over sammenhængen mellem læring, eksternalisering og internalisering (Vygotsky, 1986; 2012). Den Vygotsky-inspirerede skriveforskning knytter sig bl.a. til det amerikanske skrivemiljø omkring National Writing Project, videreudviklet af Judith Langer (Applebee & Langer, 2013), som arbejder i krydsfeltet mellem litteraturdidaktik og skrivedidaktik. Applebee og Langer understreger bl.a., at skriftlighed ikke skal bruges som en simpel teknik til at teste elevers litteraturforståelse; den skal være en del af et dybdegående arbejde med at opleve og forstå teksten, det de kalder en epistemologi (jf. også ovenfor). Senere er amerikansk skriveforskning, som nævnt, blevet videreudviklet i mere kvantitativ og effektorienteret retning. Det kendteste resultat af denne bestræbelse er meta-analyse-rapporten *Writing Next: EFFECTIVE STRATEGIES TO IMPROVE WRITING OF ADOLESCENTS IN MIDDLE AND HIGH SCHOOLS,* som opsummerer de seneste tiårs amerikanske skriveforskning (Graham & Perin, 2007; tilgængelig online). Her anføres der en liste over, hvad der ifølge metaanalysen er en signifikant effekt på, dog under de rette betingelser, som det understreges flere gange:

FIGUR 8. GRAHAM OG PERINS OVERSIGT OVER HVAD DER VIRKER VED SKRIVEUNDERVISNING

Effective Elements to Improve Writing Achievement in Grades 4 to 12	
1. Writing Strategies	7. Prewriting
2. Summarization	8. Inquiry Activities
3. Collaborative Writing	9. Process Writing Approach
4. Specific Product Goals	10. Study of Models
5. Word Processing	11. Writing for Content Learning
6. Sentence-Combining	

Af særlig interesse her er"Inquiry activities", som har en effektstørrelse på 0,32. Med undersøgende aktiviteter i skrivedidaktisk forstand menes følgende:

> *Inquiry means engaging students in activities that help them develop ideas and content for a particular writing task by analyzing immediate, concrete data (comparing and contrasting cases or collecting and evaluating evidence). Involving adolescents in writing activities designed to sharpen their inquiry skills improves the quality of their writing. Effective inquiry activities in writing are characterized by a clearly specified goal (e.g., describe the actions of people), analysis of concrete and immediate data (observe one or more peers during specific activities), use of specific strategies to conduct the analysis (retrospectively ask the person being observed the reason for a particular action), and applying what was learned (assign the writing of a story incorporating insights from the inquiry process). (Graham & Perin, 2007, s. 19)*

Det skal understreges, at der her tales om skrivning i generisk forstand, dvs. om i princippet alle typer tekster som transformeres/eksternaliseres skriftligt. Som vi har redegjort for ovenfor, kan man ikke uden videre antage, at æstetiske og ikke-æstetiske tekster fører til de samme former for inferering. Tilsvarende kan vi ikke antage at de fører til samme former for transformations- og eksternaliseringsprocesser. Et af Graham & Perins studier, der anvendes som belæg for undersøgelsende aktiviteter, er imidlertid knyttet til et eksperiment med netop litteraturundervisning. Mere præcist drejer det sig om Pisanos studie *The effectiveness of an intervention study in critical thinking skills designed to improve written composition in eleventh and twelfth graders,* som er en upubliceret doktorafhandling fra 1980 (for yderligere referenceoplysninger, se rapporten).

Et andet interessant eksempel fra deres liste er *samskrivning*, som har en effektstørrelse på 0,75, hvilket tyder på en stærk effekt. Samskrivning beskrives på følgende måde: "Collaborative writing involves developing instructional arrangements whereby adolescents work together to plan, draft, revise, and edit their compositions. It shows a strong impact on improving the quality of students' writing" (s. 16). Ingen af de inkluderede studier relaterer til litteraturundervisning. Men netop dette princip har været afsættet for et forsøgs- og udviklingsprojekt på Fredericia Gymnasium og hf, hvor man eksperimenterede med samskrivningspraksisser under ledelse af professor Ellen Krogh, hvis upublice-

rede evalueringsrapport, der her er citeret fra, og nogle af disse eksperimenter drejede sig om skrivning om litteratur og havde et oplevet positivt udbytte.

Endelig skal det fra *Writing Next* fremhæves, at *procesorienteret skrivning* har en signifikant positiv effekt på elevers præstationer (en effektstørrelse på 0,32), både set som overordnet undervisningsstrategi og med fokus på aspekter som skrivestrategier, samarbejde om skrivning, førskrivningsaktiviteter og undersøgende skrivning. Ingen af de inkluderede studier relaterer til litteraturundervisning, så vi må blot opstille den *hypotese,* at dette også vil gøre sig gældende ved procesorienteret skrivning i forbindelse med litteraturundervisning.

Hvis vi retter blikket mod Norden, skal det fremhæves, at dele af den amerikanske forskning har inspireret norsk skriveforskning, bl.a. omkring Skrivesenteret i Trondheim. Her har man udviklet det såkaldte *skrivehjul* (Berge, 2010). I skrivehjulet udpeges seks grundlæggende skrivehandlinger, hvoraf én betegnes 'udforskende skrivning'. Udforskende skrivning er ifølge forskerne velegnet til at udvikle – ikke reproducere – forståelse, og det hævdes med både kvalitative og kvantitative belæg, at skriveprocesser er gode til at undersøge tekstverdener og sig selv på en måde, der er hensigtsmæssig for læring (Berge & Skar, 2015).

Endelig er det værd at fremhæve dansk skriveforskning, bedrevet af blandt andre Ellen Krogh, som har haft en vis indvirkning på dansk skriveundervisning, især i en gymnasiekontekst, men også en folkeskolekontekst (Brok, Bjerregaard & Korsgaard, 2015). Kroghs forskning er alene baseret på kvalitative studier. Hendes tidlige forskning i samarbejde med gymnasielærere udviklede konkrete modeller for undersøgende litteraturlæsning (Krogh & Jensen, 2008). Hun argumenterer således for, at man kan: *skrive tekstanalysen frem.* Det kræver, at man efterlever tre simple grundprincipper:

- Procesorientering
- Ritualisering
- Refleksion

Procesorientering handler grundlæggende om at stilladsere elevers undersøgelse af tekst, fx litterære tekster. Procesorienterede skriveprocesser, der bruges til at undersøge litteratur med, veksler mellem:

- Kollektive og individuelle skriveprocesser
- Receptive og produktive skriveprocesser
- Producerende og evaluerende skriveprocesser

Ritualisering vil sige, at man som elev presses ind i bestemte måder at skrive på, det man også kan kalde skrivepraktikker. Det kan fx være, at man skriver læsedagbog, bruger hurtigskrivning til at få hul på analysen af en tekst eller vænnes til at modtage og give respons fra andre elever og læreren. Ritualisering kan have mange former.

Refleksion vil sige, at man som elev tvinges til at tænke over den måde, man skriver på. Det kan fx være i den ritualiserede skrivepraktik *tænkeskrivning*. Eller det kan være i processen, fra man har modtaget en respons på en aflevering, til man afleverer igen. Refleksion kan have mange former, bl.a. *interaktion* med det man skriver, *metakognition* i forhold til det, man har skrevet eller vil skrive, og

selvevaluering i forhold til at vurdere det, man har skrevet.

I de seneste seks år har Krogh været leder af et større skriveforskningsmiljø knyttet til forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed på Syddansk Universitet og andre universiteter (se www.sdu.dk/fos). I denne forskning undersøges der ud fra et etnografisk og sociokulturelt udgangspunkt, hvordan skrivepraksisser og -kulturer samt elevers identifikation med skrivning spiller ind på, hvorvidt skriftlighed kan blive et produktivt værktøj for elevers læring i alle fag og for deres skriveudvikling (Christensen, Elf & Krogh, 2014; Krogh, Christensen & Jakobsen, 2015; Elf, 2017). I det omfattende sammenlignende casestudie *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* peges der på bestemte skrivepraktikker i danskfaget relateret til bl.a. litteraturbeskæftigelse, som det fremgår af denne delkonklusion:

> *Der er en tydelig funktionel hovedvægt på verbalsproget i det skriftlige arbejde, selv om der også aktualiseres visuelle ressourcer, især med fokus på genrebevidst layout. Vi finder imidlertid på alle tre skoler skriveopgaver i dansk, der aktiverer et bredt spektrum af semiotiske ressourcer. […] På Nordvestskolen inddrager læreren således film og filmiske virkemidler i tekstarbejdet, og eleverne arbejder med at omsætte noveller til filmmanuskripter som derefter filmatiseres. […] På Sydvestskolen berettes der om arbejdet med at dramatisere en litterær tekst. Disse produktive aktiviteter forbindes imidlertid typisk med tekstområdet i faget og opfattes i mindre grad som skriftligt arbejde. (s. 338)*

Som det fremgår, tyder casestudiet på, at meget skrivearbejde i dansk er relateret til litteraturundervisning. Litteraturundervisning er, i hvert fald i en vis udstrækning, didaktisk rammesat som skriveundervisning – de er integreret med hinanden. Det er samtidig kendetegnende at selv om der primært skrives med verbalsprog, så er der også tegn på, at skrivning må forstås i udvidet semiotisk forstand forstået som det at udtrykke sig med mange modaliteter i mange medier. Det bringer os fint videre til næste afsnits fokus på forskning, der undersøger, hvordan performativt mundtligt arbejde hænger sammen med litteratur- og skriveundervisning.

5.2.2 PERFORMATIVE MUNDTLIGE TILGANGE TIL EKSTERNALISERING OG ENGAGEMENT VIA UNDERSØGELSE AF SAMMENHÆNGE MELLEM TALE OG SKRIFT

Set fra et retorisk udgangspunkt kan man forstå eksternalisering som den sidste af retorikkens bearbejdelsesfaser, når eleverne"leverer" et gennemøvet produkt, actio-fasen i forberedelsen af en tale. I KiDMs undersøgelsesorienterede forandringsteori er slutproduktet naturligvis et vigtigt aspekt af en eksternaliseringsstrategi, men må i høj grad balanceres med en *procesorienteret* tilgang. En sådan tilgang finder man ikke mindst i performancestudiers *processuelle* forståelse af at producere og udtrykke sig som en del af tekstundersøgelsen. Mange af disse studier er retorisk orienteret og optaget af mundtlige eksternaliseringsformer, der samtidig er forbundet med engagering af elever.

Både antropologisk kulturstudiepraksis og teater-, performance- og retorikstudier arbejder oftest processuelt med eksternalisering. Disse performative in-

teresser anser nemlig eksternaliseringen som den vigtigste måde overhovedet at studere fx en tekst eller en kulturel performance eller studere kommunikativ interaktion i kendte såvel som ukendte kulturelle kontekster. Den performative tilgang arbejder ud fra udgangspunkt og interesse i *at lære stoffet at kende ved at afprøve* de følelser og den adfærd, der ses udfoldet af karakterer eller deltagere i den performance eller det tekstmateriale man undersøger (Conquergood, 2013; Stern & Henderson, 1993, 2011; Bauman, 1977; Bacon, 1979; Penne & Hertzberg, 2015, Bial & Brady, 2016; Pelias & Schaffer, 2007; Høegh, 2009, 2012, 2017). Performative tilgange anser således også læsning som"at lære at kende". I KiDMs interesse kan *læsning* altså også betyde at undersøge ved at afprøve tekster, og at undersøgelse af tekst er at udtrykke tekst, jf. den performative tilgang.

Forskning i mundtlighed som en del af danskfagets didaktiske praksisser for eksternalisering er stadig et ganske lille felt i forskning og undervisningssammenhæng (i Danmark: Haugsted, 1996, 1999; Høegh, 2009, 2012, 2017). Med øget fokus på mundtlighed i læreruddannelsen kan området vinde terræn og uden tvivl bidrage til en styrkelse af litteratundervisning med et undersøgelsesorienteret perspektiv.

Med dét performative udgangspunkt, at læsning i sig selv er fortolkning, ligger en fænomenologisk interesse i at undersøge tekstlige udtryk og lyde og den adfærd, karaktererne i teksten udviser, som de forskellige og forhandlelige fortolkninger af en tekst, som læsning fra flere indebærer. Tekststudier og klasseaktiviteter af sådan eksplorativ art er ikke udbredt blandt lærerne og derfor heller ikke blandt eleverne. Det kan i den forbindelse indskydes, at i KiDMs indsatsudvikling har vi afprøvet performativt mundtlige tilgange i 8. klasse i efteråret 2016. Lærerens evaluering til indsatsgruppen november 2016 var bl.a., at eleverne ikke var vant til at arbejde med tekster gennem oplæsning, altså mundtlig eksternalisering. Afprøvningen og tilbagemeldingerne viste også, at læreren behøver detaljeret vejledning i undervisning og undervisningsaktiviteter, der peger specifikt på sammenhængene mellem skriftligt og mundtligt sprog, mellem tekstens meningsdannelse og lyden af denne mening. Fx var det ikke meningen at henlægge undersøgende oplæsninger til elevstyret gruppearbejde, som tilfældet blev, men altid at forme dem som lærerstyrede og ganske ritualiserede performances af tekst og fortolkningsafprøvninger via imitationer af lyd og andres oplæsninger i helklassedialoger. Vi gjorde os også den erfaring, at brug af undervisningsvideoer som guides til lærernes arbejde med elevernes eksternaliseringer i oplevende, opdagende og afprøvende tolkninger skal eksplici teres minutiøst for at udvikle fælles undersøgende mundtlighed af teksterne.

Det mest samlede overblik over mundtlighed og samtale i forhold til skole og uddannelse i internationalt perspektiv ses i forskningsantologien *TALKING TEXTS: HOW SPEECH AND WRITING INTERACT IN SCHOOL LEARNING* indledt og redigeret af Rosalind Horowitz (2007). Horowitz tager udgangspunkt i en basisforståelse af, at tale og tekst arbejder i fuld samstemmighed i skolekontekst, og gennem mange forskeres arbejde vises, hvordan dialoger og samtaler *om* tekst, *af* tekst, skabelse og skrivning og andre former for transformationer mellem eleverne og deres mundtlige og skriftlige produktioner danner basis for elevernes tænkning og viden, herunder ikke mindst en sociokulturel basis for, at elever og lærere udvikler *tænkning* sammen på grund af dialog med hinanden.

Kapitlet af Peter van Stabele, *The Use of Dialogue in Drama: Reading Dialogue*

and Observing Performanc Performance (van Stabele, 2007), begrunder og giver forslag til arbejdet med eleverne i ti trin, og han definerer en interessant skelnen for at vise selv små børns kompetencer i forhold til at skabe narrative verdener, verdener af historier vi hele tiden bevæger os i (samstemmende med dansk forskning i narrativitet og sproglig socialisation, Perregaard, 2003, 2016). Van Stabele kalder dem "Realities". Han ser tre forskellige realiteter, R1 er en del af virkeligheden, som vi selv og vores forfædre *lever (levede i)*, historier vi fortæller om det liv, vi lever i. R2 er en bestemt form for kommunikation i R1, en læsning, udføre et stykke for et publikum, skrive et brev om det til nogen. Altså *hvad vil der ske nu.* R2 er en realitet af kommunikation. R3 er derimod, når vi skaber historier, enhver strukturering af begivenheder, fiktion eller fakta, som er underlagt en grundlæggende ide, en præmis, som en historie med kontraster og et princip om kausalitet.

Realitetsskaben i de tre situationer opfattes som det, evnen til at *lege* giver os, ikke ved at performe, men ved at lege, først og fremmest. Denne skelnen er vigtig, fordi selv små børn lærer fundamentalt af at skabe historier og er naturligt kreative, men de udvikler også evne til at skabe og *performe* historier. Van Stabele giver et eksempel, der ligner Perregaards (2016), på et fire-års barn (hos Perregaard blot to år), der leger fortællingen frem og irettesætter sin far for ikke at respektere fortællerlagenes bevidsthed og den viden, karakterne har om hinanden lagene imellem.

Stabeles udmønter sin forskning i forslag til tekst- og kulturstudie i skolekontekst med arbejde om dialoger, så eleverne får en *toolbox*, et metasprog til at kommunikere om deres observationer, deres lytning, læsning, tale om og diskussion af og egen skrivning om og af dramatiserede dialoger.

Man kan sige overordnet, at van Stabele, såvel som de øvrige tidligere nævnte forskere, arbejder med at bevidstgøre og sprogliggøre mundtligt som skriftligt de forestillinger, som læsere, lyttere og forfattere har for deres indre blik af situationerne, og de følelser teksten udtrykker. "How does a literary work feel when it speaks", spørger Bacon (1979) fx performeren for at lære teksten at kende. Både Bacon og Van Stabele vil sætte de spændinger og bevægelser på historie og handling, der rører sig sprogligt i teksten og som beskrives eller forestilles bevidst eller ubevidst, at karaktererne *gør* i forhold til hinanden, mens dialogen foregår, i Bacons tilfælde ikke kun i forhold til dialoger, men mundtlig oplæsning (oral interpretation) af al slags tekst. Van Stabele skriver, at i elevernes performance af dialog og deres skrivning i par af helt nye dialogscener (van Stabeles trin 6 i tekstarbejdet) ligger arbejdet med "dybdelæsning" for eleverne (van Stabele, 2007, s. 352).

Elevernes afprøvninger er at lære gennem erfaring "[...] – which is their most important teacher – to create, to observe, and to interpret and value different worlds: their own worlds as well as the world of others", skriver van Stabele (2007, s. 358).

I performance-studierne ses ofte ikke en skelnen mellem erfaringer, mennesker gør sig generelt, og æstetiske erfaringer. Van Stabele skriver om intentionen med denne form for tekstarbejde:

De [eleverne] kan blive uafhængige, kritiske, og kooperative mennesker. Gennem læringsprocessen beskrevet i dette kapitel, vil eleverne lære hvordan de kan forstå, undersøge og skabe realismer (?) [realities] i en dialogproces med deres indre og ydre verdener – dvs. med realismer, der udvikler sig udvendigt og dem der udvikler sig i dem selv. Eleverne gjorde dette, da de var meget små børn. Deres natur kan blive deres kultur, basis for deres videre udvikling af viden, evner, karakter og mentale kraft, i alle situationer, især i virkeligheden (R1). (Van Stabele, 2007, s. 358, oversat af Tina Høegh)

5.2.2.1 EKSTERNALISERING SOM MULTIMODALE TRANSFORMATIONER

Multimodalitet er en socialsemiotisk almen teori til at forstå og beskrive alle mulige eksternaliseringsformer, som vi kan benytte, når vi kommunikerer og lærer. Det er en teoridannelse som har haft enorm indvirkning på undervisning og læring de seneste tiår, ikke mindst i en nordisk kontekst. Dele af multimodalitetsforskningen går i socialsemiotisk retning, andre i kognitiv retning, andre igen i retorisk retning. Vores første konceptuelle søgninger i diverse søgemaskiner baseret på en såkaldt bloksøgning (se tabel nedenfor) førte til intet mindre end 17.045 hits.

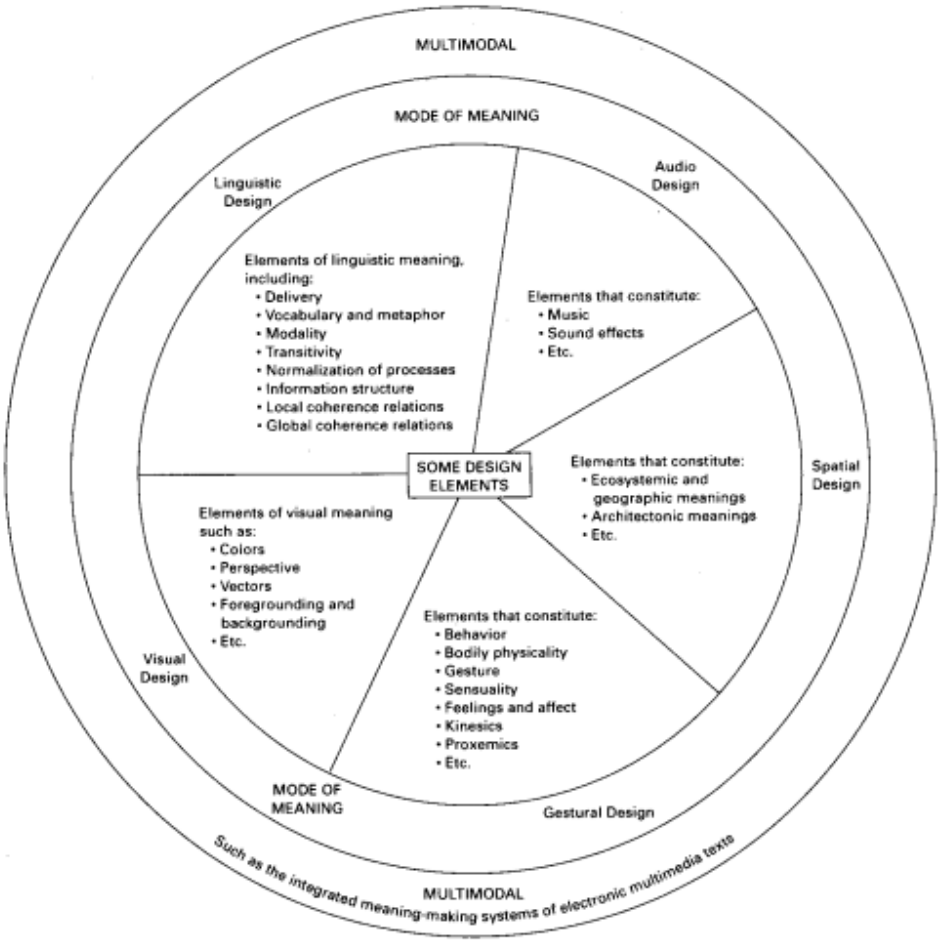
FIGUR 9. KONCEPTUELLE SØGNINGER PÅ MULTIMODALE TRANSFORMATIONER

BLOK 1	BLOK 2	BLOK 3
Literature OR Text OR Texting OR Multimodal text OR Media Text OR Reading comprehension OR Literacy OR Complex text OR Multimodal activities OR Multimodal course book OR Text types OR Text features OR Literature comprehension OR affordance	Didactic instruction OR pedagogical practices OR pedagogical strategies OR pedagogical approach OR teaching methods OR teaching strategies OR teaching english OR teaching literature OR learning strategies OR scaffolding OR English classroom OR inquiry-based OR Problem based learning OR explorative learning OR student centered learning OR innovative learning	cognitive analysis OR cognitive literary OR cognitive linguistic OR literary studies OR Social semiotics OR Multimodality OR multimodality and literacy OR multimodality and literacy in school classrooms OR multimodality in english language teaching OR semiotics OR literary semiotics OR literary analysis OR phenomenology OR reading process OR innovative products

Dette søgeresultat var ikke til at bruge i praksis. Derfor indsnævrede vi diverse søgekriterier og fandt herefter frem til 92 artikler og 8 bøger. En nøglereference for alle disse studier er den såkaldte New London Groups artikel *Multiliteracies*,

som udstikker en programteori for design af 'sociale fremtider', som det udtrykkes i undertitlen. Designbegrebet er et semiotisk tænkt begreb og refererer til alle typer af repræsentations- og kommunikationsformer, som man kan bruge i eksternaliseringsprocesser. Designtyperne var bl.a. visualiseret i denne model:

FIGUR 10. MODEL FRA ARTIKLEN"MULTILITERACIES" AF NEW LONDON GROUP, 1996



Som det fremgår, opererer New London Group – som bl.a. inkluderer Gunther Kress, Allan Luke og James Paul Gee – med en række designelementer og eksternaliseringsformer, dét som her kaldes"mode of meaning", som man løbende bruger til at skabe ny mening med. Al meningsskabelse handler ifølge New London Group om, at man udnytter"Available Designs' i processer med 'Designing", som efterfølgende fører til produkter begrebsliggjort som"The Redesigned". Modellen er siden blevet appliceret, diskuteret og videreudviklet af et stort antal forskere, bl.a. i nordisk kontekst. I en dansk kontekst er den bl.a. blevet brugt i et design-baseret studie af, hvordan man kunne anlægge multimodale tilgange til H. C. Andersen i gymnasiedanskfaget, hvilket også er blevet videreformidlet til læreruddannelsen for grundskoledanskfaget (Elf, 2009; 2010). Hansen & Skovmand (2011) har almengjort multimodalitetstænkningen i et læremiddeldidaktisk perspektiv, idet de opfatter modalitet som et begreb for repræsentation af undervisningsindhold. Engelske Carey Jewitt (2011) har bidraget væsentligt til en teoretisk klargøring af, hvad der kan menes med multimodal undervisning og læring, og hun har udspeci-

ficeret fire grundlæggende antagelser som basis for en teori om multimodalitet:

1. Sprog er en del af et multimodalt ensemble, som omfatter mange repræsentations- og kommunikationsformer (modaliteter).
2. Hver modalitet rummer sit særlige potentiale for meningsskabelse.
3. Mennesker orkestrerer mening gennem selektion og konfiguration af modaliteter.
4. Multimodal kommunikation er formet af social praksis.

Disse fire antagelser er siden blevet relateret til undervisning i interkulturelle pædagogiske kontekster, altså kontekster hvor man finder en kulturel mangfoldighed, som kan være etnisk eller på anden vis kulturelt mærket (Elf, 2015).

Et konkret eksempel på, hvad der menes med en designorienteret, eller om man vil, multimodalt orienteret eksternalisering, er visualiseringsøvelser. At tegne en historie eleverne læser, kan give en basis for dialog om teksten i klassen. Dette er en velkendt strategi i undervisning på mange, hvis ikke alle, undervisningsniveauer (Mavers, 2011; Jewitt, 2008), og det har været særligt undersøgt i projektet Visuel hf, som er en ungdomsuddannelse med særligt fokus på at integrere visualisering i fagundervisning (Ebbensgaard, Elf & Søndergaard, 2011). Visualisering er derfor også noget, vi arbejder med i KiDM, i første omgang i vores indsatsudvikling, som er foregået i efteråret 2016. En bestemt lærer, som afprøvede et forløb i oktober-november 2016, troede ikke, at elever i 8. klasse ville tegne, men hun rapporterer tilbage til os og ved samtalen med fagkollega om opgaven, at eleverne tog godt imod opgaven om at tegne teksten, men at hun også faciliterede den grundigt. Indsatsens forskningsassistent (Marianne Oksbjerg) skriver i den forbindelse i en afrapportering:

> Tegneopgaven:
> Jeg har kigget lidt på elevsvarene vedrørende tegneopgaven, da jeg ved samtalen med Trine [lærerens navn] d. 21.11.16 og ved samtalen med fagkollegaen d. 23.11.16 fik indtryk af, at eleverne havde været særligt positive over for den. Tegneopgaven gav flere elever gode muligheder for refleksioner og udveksling af tekstoplevelser. Desværre glemte Trine at få elevernes tegninger samlet ind. Da hun efterlyste tegningerne en uge efter, fik hun kun tegninger fra to elever. Det var ærgerligt. Ifølge Trines beretning på mødet d. 21.11.16 og flere af elevsvarerne, kunne det tyde på at opgaven kan have potentiale i forhold til at støtte eleverne i deres tekstforståelse. 10 elever formulerede (spørgsmål 5 på elevspørgeskemaet,"Spørgsmål til elevernes om indsats": Hjalp øvelsen med at tegne historien dig til at få mere styr på den?), at tegneøvelsen ikke hjalp dem med at få mere styr på historien. Tre elever giver 3 – én skriver:"Jeg synes at det var en god øvelse, men vi fik ikke så meget tid til den". Ni elever svarede positivt på dette spørgsmål. Nogle ved blot at skrive"4" eller"5", andre elever formulerede sætninger som svar:"5. jeg kunne se, hvad de andre tænkte","Ja man kunne se en bedre helhed i teksten". En svarer"1. Den hjalp ikke, men hjalp mig med at formulere andet". Det er spørgsmålet, om ikke det sidste er et positivt svar

til trods for ettallet. To elever har også spændende svar på spørgsmålet: "Jeg havde i forvejen ret godt styr på det men jeg tror der var mange der fik en del ud af det","Altså min tegning gjorde ikke men andres gjorde". Ved samtalen med fagkollegaen blev der også talt om tegneopgaven. Bl.a. siger Trine ca. 15.50:"De skulle tegne – og det var lidt af en åbner for flere af dem" Og ca. 16.55"De tog faktisk rigtigt godt imod det". (Notat fra forskningsassistent)

Trods fremmedheden i opgaven kunne eleverne, som det fremgår, alligevel "vise" forskellige fortolkninger og veje i sproglig meningsdannelse. I et multimodalt perspektiv ville man kalde en sådan visualiseringsøvelse for transduktion (Kress, 2003). Transduktion refererer til den særlige type transformation, hvor man transformerer én modalitet til en anden, fx fra verbaltekst til billede. Megen multimodal forskning tyder på, at transduktionsøvelser virker engagerende på elever (se Bezemer & Kress, som samler op på hele 12 omfattende empiriske studier fra 1997-2015, bl.a. projektet The Production of School English, 2001-2003; se også i nordisk sammenhæng Elf, 2015, for et review samt det spritnye studie Burgess, 2015). Noget tyder på, at multimodale eksternaliseringsøvelser – både analoge og digitale – knytter an til elevers hverdagserfaringer, ikke mindst fra populære digitale medier, og stimulerer elevers interesse, identitet og faglige fordybelse. I et neovygotskyansk læringsteoretisk perspektiv vil man forklare dette med, at der udvikler sig metakognitive processer, hvor man går fra spontan gøren til mere reflekteret bevidsthed over, hvad man gør (Buckingham, 2003).

5.2.3 RESULTATER OG SANDSYNLIGGJORT VIRKNING AF EKSTERNALISERING

Hovedresultatet af vores gennemgange af studier om eksternalisering og engagement er, at eksternalisering fører til engagement i betydningen udvidet elevinteresse og identifikation. Dette kan mere konkret formuleres som tre påstande, der kan informere udvikling af indsatser:

1. Skriveprocesser af stilladserende, ritualiserende og procesorienteret art understøtter elevers engagerede undersøgelse af litteratur
2. Mundtlige performances, herunder oplæsninger, kan bruges til at understøtte elevers umiddelbare sanserige oplevelse af litteratur, særligt i forhold til tekstens mindre enheder (ord, sætning, afsnit) og være et skridt på vejen til fordybet forståelse af litteratur
3. Multimodale eksternaliseringer af litteratur, herunder fx visualiseringsøvelser, knytter an til elevers hverdagserfaringer og deres nærmest intuitive daglige medieforbrug og katalyserer samtidig metakognitive processer, der fremmer analytisk forståelse.

Der er blevet givet teoretiske og kvalitative og kvantitative belæg for, at der kan antages at være en sådan sammenhæng. Det kan tilføjes, at forskning tyder på, at eksternalisering ikke blot fører til engageret, men også dyb læring, altså en antaget positiv læringsvirkning.

5.3 STILLADSERING OG DIDAKTISK RAMMESÆTNING (ELF OG HØEGH)

Temaet stilladsering og didaktisk rammesætning er det tredje og sidste tema, der er relevant at udfolde for at etablere en litteraturdidaktisk forandringsteori. Stilladsering er et Vygotsky-inspireret begreb, der går tilbage til Jerome Bruner (se bl.a. Bruner, 1986). Begrebet fremstiller samspillet mellem den, der lærer, på den ene side, og en 'mere kvalificeret anden', fx underviseren, på den anden side, med metaforen stilladsering. Stilladser kan og skal hjælpe den lærende til at række højere end vedkommende ville have kunnet på egen hånd. Didaktisk rammesætning forstår vi som den måde, undervisning bliver reflekteret og kommunikeret med henblik på planlægning, gennemførelse og evaluering, herunder selvkritisk evaluering, af undervisning. Man kan have en tendens til at forstå didaktisk rammesætning som en relativt stabil proces: den didaktiske rammesætning er så at sige givet på forhånd og er ikke umiddelbart til at ændre. Den er natur. Nogle af vores fund i praksisundersøgelsen tyder på, at bestemte aktører konstruerer didaktisk rammesætning på netop den måde, fx når man refererer til rammebetingelser som stærkt styrende for, hvad der foregår i klasserummet. Andre derimod taler om didaktisk rammesætning mere dynamisk som kontinuerlig refleksion og kommunikation om undervisning – begrebsliggjort som *didaktisering* – foretaget af en række aktører, herunder lærere, elever, ledere, meningsdannere, politikere, forældre m.fl., hvor målet er at tradere kundskab i en verden præget af konstant foranderlighed (Ongstad, 2006).

Ovenfor har stilladsering og rammesætning allerede været berørt og diskuteret, særligt under temaet Æstetisk oplevelse og analytisk refleksion, hvor kognitive studier har været bragt i forgrunden. Disse studier pegede bl.a. på, at der hersker en række sammenhænge mellem stilladseringsformer og didaktisk rammesætning. Fx tyder empiriske studier på, at inferens stilladseres med vægt på tekstbaseret inferens; dette er tilsyneladende et stærkt styrende princip i den mere eller mindre bevidste didaktiske rammesætning. Vi argumenterede for, at hvis man stilladserer inferens, således at den får en mere vidensbaseret orientering, vil det kunne hjælpe især svagere elever – men det kræver altså en anden didaktisk rammesætning. Et andet fund fra kognitive studier var, at litteraturundervisning (kan) rammesættes ved hjælp af både online- og offline-stilladseringer. Et tredje forandringsorienteret fund fra de kognitive studier var, at man skulle forsøge at stilladsere en mere"point-driven" litteraturundervisning.

Disse fund fra kognitive studier retter sig meget direkte mod relationen mellem underviseren og så de tankeprocesser, den enkelte elev udvikler. Dette fokus betyder, at der ikke er fokus på, hvordan eleven agerer i forhold til andre, dvs. sociale praksisser, og i forhold til kulturelle normer, der hersker i klasserummet. I et mere sociokulturelt perspektiv på didaktisk rammesætning vil man modsat betone netop disse forhold. Grundantagelsen er, at man ikke kan ændre et fag og måden, elever og eleven deltager i det, og dermed lærer af det, med mindre man ændrer fags praksisser og de grundantagelser, der hersker i faget (se fx Ivarsson, Linderoth, & Säljö, 2009).

5.3.1 STILLADSERING AF SAMTALEFORMER

Et centralt fokusområde er selve den måde, der kommunikeres på i klasserummet. Hvilke mønstre gælder der for kommunikation i klasserummet, og kan

disse mønstre ændres? Fra 1960'erne, men især gennem 70'erne og til i dag ses stigende opmærksomhed på, at klasserumssamtalerne mest består af IRE- og IRF-former (lærercentrerede samtaler) (Mehan, 1979; Cazden, 2001; Lyle, 2008), hvor læreren spørger ("Initiative"), en elev svarer ("Response"), og læreren evaluerer svaret ("Evaluation"). Problemet er, at denne samtaleform ikke i tilstrækkelig grad igangsætter eleverne og bringer deres potentiale til refleksion og højere kognitive tænkning i spil eller nødvendigvis medfører god klassekultur. Meget forskning gennem perioden handler om, hvad læreren så skal gøre i stedet. Man finder stadig overvejende IRE-strukturerede samtaler i skolen og gymnasiet, selvom forskningen kan pege på alternativer i undersøgende/eksplorative/dialogiske former, dvs. elevcentrerede samtaler i stedet for lærercentrerede. Da intet af dette er nyt, og indsatserne i KiDM er søsat for af komme dette problem i møde, har vi søgt i litteraturen efter undersøgelser af forskning, der kan vise, hvad det er lærerne finder svært i dialogiske klasserum og har svært ved at ændre i dialogiske undervisningsformer. IRE-formen ser ud til at være det, nogle forskere kalder"en robust form" (Lyle, 2008), den hænger ved.

Gordon Wells (UK og Canada) interesserede sig fra 70'erne for børns afprøvning af sprog, og hvordan sprog, viden og undersøgelse bliver naturligt kvalificeret af omgivelserne. Han har primært et sociokulturelt udgangspunkt (Vygotsky) og undersøgte empirisk både førskolebørns sprogudvikling (UK) og senere skolebørn (Canada) med dialogisk perspektiv (Bachtin). Det vil sige, at han selv og grupperingerne omkring ham er inspireret af samme strømninger, som Kaspersen henviser til i sit review v. Nystrand, Appleby, Langer m. fl., jf. ovenfor, og i Norden fra midten af 1990'erne Olga Dysthe (Dysthe, 1997, 2003 (red.), 2011 og 2012).

Dysthe tog Bachtins dialogbegreb med til den nordiske klasserumsforskning, til læreruddannelser og undervisere, og hendes arbejde er blevet alment kendt på alle niveauer i undervisningssektoren de sidste tyve år. Det er jo i sig selv et problem, hvis ikke undervisningspraksis på den baggrund er ændret betydeligt. Det er ikke lykkedes at indføre egentlige dialogiske klassesamtaler ved hjælp af de dialogiske redskaber som lærerens 1) autentiske spørgsmål (der ikke har på forhånd givne svar, men er åbne for flere svarmuligheder, og lærerens interesse i elevens viden og perspektiv), 2) optag (læreren foretager brug af elevens bidrag videre i lærerens næste spørgsmål i klassedialogen for at spørge klassen videre i elevens retning) og 3) høj værdsætning (hvor klassen bygger videre på elevbidragene i faglig substans og ikke blot som lærer-evaluering som"godt" eller"korrekt svar"). Internationalt (Lyle, 2008) såvel som i Danmark med Vibeke Hetmar må det konstateres, at forskningen ikke har ændret skolens samtalepraksis, men at "skolske kulturformer" (Hetmar, 2007) er svært dominerende udtryk for særlige institutionaliserede samværsformer (Bundsgaard et al., 2011, Hetmar, 2011).

Sara Lyle gennemgår sociokulturelle fædre, Vygotsky, Bruner og Bakhtin, og hvordan man ved dialogisk undervisning sætter elevens engagement og egen skabelse af mening ("meaning making") i centrum. Hendes hovedpointe er imidlertid, at IRE-formen fortsat er udbredt. Dels ses i mange lande et nationalt curriculum, der betyder, at lærerne har et overordnet praktisk hensyn i at skulle "dække" pensum. Mange lærere arbejder i strikt timeskema og kæmper med, hvordan de skal få tid til dialogisk klasserumspraksis, især i"secondary education". Dels mener nogle, at det dialogiske klasserum er for idealistisk sat i forhold

til de funktioner, lærerne i øvrigt har, som fx eksamen og karaktergivning, og at magtstrukturerne ikke understøtter det dialogiske klasserum, når skolen er obligatorisk (tvungen), og lærerne har kontrakt på at lede og fordele. Lyle peger på, at ideen har udgangspunkt i sokratisk tradition, hvor mentorens spørgsmål skal lede mod højere niveauer af kognitive udvikling hos eleven.

Da dialog både kræver lytning og tale, er indsatser gjort for at fremme mundtlighed i UK, og forskere kunne konkludere, at det handlede om, hvor gode lærerne var til at sætte aktiviteter i gang, og et robust opbrud fra IRE-strukturerne ses i Barnes' (1976) koncept"exploratory talk" i mindre elevgrupper. Formen er udforsket videre af Neil Mercer og gruppen omkring ham på Open University, som netop KiDM afprøver i form af programmet *Thinking Together* med Lyn Dawes, Karen Littleton og Rupert Wegerif (Littleton & Mercer, 2013). Og så videregiver Lyle Mercers (Mercer, 2000) tidligere fund angående helklassedialog, hvor han stiller punkter op for, hvad der fra lærerens mundtlighed ser ud til at lukke for dialog i klassearbejdet: Mercer fandt, at lærere lukker for dialog fra eleverne ved at:

- rekapitulere: opsummerer og gennemgår, hvad der er gjort tidligere,
- fremkalde: dvs. spørgsmål er designet til at stimulere at huske,
- repetere: gentager et elevsvar, enten for at generalisere over det eller for at opmuntre til alternativer,
- reformulere: parafraserer et elevsvar, for at gøre det tydeligt for resten af klassen eller for at forbedre formuleringen,
- tilskynde/formane elever til at tænke, huske hvad der er gjort eller sagt tidligere.

Robin Alexander (2001) viste gennem studier af helklassedialog i fem lande, dels at der var forskelle, men dog også hvad der samlet set ser ud til at åbne for dialog:

- at teste evidens
- analysere ideer
- undersøge værdier hellere end at godtage andres visheder.

"Dialogic teaching", dialogisk undervisning, kalder Alexander det, når lærer og elever arbejder sammen for at bygge på egne og andres ideer. De undersøger elevens tankeprocesser som en"ongoing cognitive quest rather than terminal points". Samme formuleringer og ideer til processuelt fokus, som både Open University-gruppen arbejder med, jf. ovenfor og Mercer & Hodgkinson (2008) og Reznitskaya (2012) (om Reznitskaya, se mere nedenfor) har. Og Alexander vil som disse også give lærerne'nye repertoirer', bl.a. i et stort anlagt *Learning to talk, talking to learn*-projekt, og argumenterer bl.a. med, at klassekulturen ændres til mere dialogiske og inkluderende klasserum, når eleverne ikke konkurrerer, men tør give deres bidrag.

Lyle fortæller om Mercer og Scotts toårige projekt i naturvidenskab, hvor dialogen fremmer"common sense"- perspektiver, men peger også på, at forskellige fag formentlig behøver forskellige dialogiske tiltag. Watkins taler for en ændret læringskultur, også lærerne imellem, hvor det at undersøge ("inquiry") er det man bliver klogere af sammen, ikke kun fra bøgerne, men fordi man gør det sammen. Lyle peger med flere forskere på evidens for virkningen af dialogisk tilgang

gennem opmærksomme lærere, der kan hjælpe elevernes stemmer frem; elever, der derved lærer af egne erfaringer af både følelse, ræsonnement og fantasi. Læring ses her ikke kun som"knowing a lot", som en akkumulering af viden for "teaching and testing", men også og især som viden der skal være *meningsfuld* for den, der lærer. Meningsfuldheden rejser sig gennem at få mening i erfaringer ved fælles undersøgelse og ved at belyse erfaringer i skiftende perspektiv. Dialogiske klasserum skaber, hvad Cazden har kaldt"community of inquiry".

Cazden (2001) har inspireret i forhold til både fagdidaktisk undersøgelse i matematik såvel som i dansk. Hendes ide om undersøgelsesfællesskabet er sociokulturelt i sin basis, da dette fællesskab er af en anderledes fælles kollektiv søgen, når eleverne lytter til hinanden og anspores til at tage stilling til hinandens udsagn for at oparbejde fælles viden, end når dialogen foregår mellem enkeltindivider, der'kun' sidder sammen for at tale sammen. Den undersøgende samtaleform skaber klasse- og læringskulturen.

Neil Mercer og samarebejdspartnere omkring (Mercer & Hodgkinson, 2008) er anerkendt og anvendt for den årelange forskning i, hvordan man kan lære eleverne at lære gennem samtale og være kreative og udforskende sammen for netop at opnå dette *community of inquiry*. Især hvordan eleverne i gruppearbejder selv kontrollerer egne undersøgelser og metareflekterer over egne læreprocesser sammen. Open University-gruppen har udforsket begrebet fra Barnes (1976/1992)"Explorative Talk" (undersøgende samtale). Definitionen på undersøgende samtale lyder hos Mercer og Wegerif således:

> *Exploratory talk is that in which partners engage criticially but constructively with each other's ideas. Statements and suggestions are sought and offered for joint consideration. These may be challenged and counter-challenged, but challenges are justified and alternative hypotheses are offered. In exploratory talk, knowledge is made publicly accountable and reasoning is visible in the talk. (Mercer et al., 1999, u.s.)*

Barnes (2008) understreger, at tydelig skelnen mellem *undersøgende* og *præsenterende tale* er vigtig for at rette opmærksomheden omkring, at det søgende og usikre sprog er i orden i"explorative talk": i *undersøgende samtale* udvikles ideer, sproget er tøvende, selvafbrydende, afprøvende hinandens ideer og alternative perspektiver, (hypoteseafprøvende), mens *præsenterende samtale* opsummerer viden til forståeligt format, bringer orden i indhold, kræver mere sproglig korrekthed, er forklarende og formidlende (Barnes, 2008, s. 2ff.)

Pierce & Gilles (2008) undersøger elevernes litteratursamtaler, og hvad de i deres videre forskning af "explorative talk" kalder"Critical Conversation" for de "instances in which students were using talk to critique and take thoughtful new action" (Pierce & Gilles, 2008, s. 39). De undersøger, hvordan læreren kan arbejde på at oparbejde talekulturen i grupperne ("culture of talk"): læreren modellerer spørgen til teksten og sørger for på forskellig vis at nedsætte hastigheden i undersøgelsen af teksten for dybdearbejde og især at gribe og spørge eleverne om, hvordan de lærte det, de lærte.

Den seneste udvikling Mercer og samarbejdspartneres udvikling af et"Thinking Together"-forsknings- og udviklingsprogram for elever og elevlæring. Det indeholder bl.a. et koncept om"Interthinking", som ser ud til at være til stor

inspiration for lærere på alle niveauer i forhold til den undersøgende samtale og elevers læring gennem fokus på sproglige samarbejdsregler. Forskergruppen har meget konkret og praksisrettet søgt at give redskaber til at udvikle en generel elevkultur med ansvar for egne undersøgelser og kritisk ræsonnement. Elevundersøgelsen ser ud til at lykkes, bl.a. gennem relativt enkle grundregler for det sproglige samarbejde i elevernes egne gruppesamarbejder. Et eksempel er dette:

- *When we work in a group*
- *Everyone offers relevant information*
- *Everyone's ideas are treated as worthwhile – but are critically evaluated*
- *We ask each other questions*
- *We ask for reasons and give them*
- *We try to reach agreement*
- *People trust each other and act as a team*

(Littleton & Mercer, 2013, s. 38)

Forskergruppen har udført klasserumsforskning og udviklet læremateriale og lærermaterialer, som de deler på deres hjemmeside, og de forestår efter- og videreuddannelse (se: https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/). Deres materialer er også kendte i Danmark, især på læreruddannelserne, men det er stadig en viden om dialogpraksis, der er svær at implementere i lærerpraksis.

Grundlæggende har Mercer og gruppen omkring Open University vist, at undersøgende samtaler kan læres, og at de hjælper problemløsning og samarbejde. Endvidere, at de også hjælper elevernes individuelle kompetencer.

En arvtager af Mercers forskning er amerikanske Reznitskaya (2012). Hun har udviklet et meget anvendeligt redskab til at monitorere litteratursamtaler i klasserummet som selvanvendelig metode for læreren til selvudvikling af egen dialogpraksis. Recorded eller real-time observation for systematisk studie af samtalemønstre, på engelsk hedder det"Dialogic Inquiry Tool", hvilket vi har oversat til: Udvalgte indikatorer for Dialogisk Undersøgelse. Læreren sætter mål for lektionen for efterfølgende refleksion over relationen mellem samtaleform og målsætning. Reznitskaya foreslår enkle observationsnoter, fx af en kollega eller via en lydoptager, som læreren efterfølgende kan arbejde med a la"... nominationer foretages af læreren", eller direkte citater:"vend nu til side 34..." DIT kan ikke blot synliggøre måske uproduktive sproglige bevægelser for læreren, men også hjælpe til at gentænke egne pædagogiske mål: hvilken form for viden og færdigheder kræves ved denne samtaleform? Er der vigtige elevudkommer, der overses? Hvilken læring kan fremkomme, hvis eleverne deler kontrollen over kommunikationens hovedaspekter.

Vi har oversat Reznitskayas skema for at anvende det i indsatsudviklingen videre, som det fremgår af figur 11:

FIGUR 11. UDVALGTE INDIKATORER FOR DIALOGISK UNDERSØGELSE. OVERSAT FRA REZNITSKAYA 2012

	RATING		
INDIKATOR	MONOLOGISK 1,2	 3,4	DIALOGISK 5,6
1. AUTORITET	Lærere har fuldstændig kontrol over diskussion og processer. Han eller hun navngiver eleverne, stiller spørgsmålene, initierer emneskift og evaluerer svar.	Der er af og til muligheder for studerende til frivilligt at engagere sig i dialogen. Mulighederne er sjældne og involverer ofte få studerende. Det meste af tiden kontrollerer læreren turtagningen, fastsætter emnevalg og justerer diskussionen til at foregå i fht. Et specifikt fikseret indhold.	Eleverne deler hovedansvaret for processerne og substansen af diskussionen. Eleverne administrerer turene, stiller spørgsmål, reagerer på hinandens ideer, foreslår emneskift og foreslår procedurale ændringer.
2. SPØRGSMÅL	Lærerspørgsmål retter sig mod specifikke fakta i teksten. Disse er simple "test"-spørgsmål med rigtigt eller forkert svar kendt fra teksten eller andre ressourcer.	Læreren stiller spørgsmål af blandet kvalitet, inklusiv kompleksе, åbne spørgsmål. Åbne spørgsmål er ofte designet til at "lede" eleverne mod et smalt udvalg af tekstfortolkninger skønnet acceptable af læreren.	Diskussionen centreres på ægte åbne og kognitivt udfordrende spørgsmål. Spørgsmålene retter sig mod højere ordens-tænkning, involverer eleverne i kritisk evaluering og analyse.
3. FEEDBACK	Læreren anvender korte formularisk, eller flertydig feedback. Feedbacken inviterer ikke studerende til yderligere udvikling af deres var (fx "Ja. Ok. Rikke?")	Kvaliteten af lærerens opfølgning er blandet. Læreren lytter ofte og arbejder med elevresponser, men forsømmer af og til vigtige muligheder for at hjælpe gruppen til at avancere deres undersøgelse yderligere.	Læreren arbejder konstant med elevsvarene som inspiration for videre undersøgelse. Han eller hun priser eller spørger til processen for ræsonnementerne, ikke konklusionerne (fx "Men hvordan er snyd forskellig fra løgn?")

4. METANIVEAU-REFLEKSION: Forbind elevernes ideer til hinanden	Læreren relaterer ikke elevernes indlæg til hinanden.	Læreren forsømmer af og til muligheden til at forbinde elevernes indlæg til hinanden	Læreren forsømmer ingen muligheder for at vise forbindelser mellem elevernes ideer og tilskynder eleverne til at relatere deres ideer til, hvad der tidligere er sagt af andre. Læreren føjer ofte elevernes ideer og spørgsmål til konkrete talere (fx "Søren, vil du svare på Dittes eksempel?")
5. FORKLARING	Eleverne forklarer ikke, hvad de tænker og hvorfor. Deres svar er korte og faktuelle, bestående af et ord eller enkelte sætninger.	Eleverne deler af og til deres meninger og leverer god begrundelse for dem. Længere elevindlæg præsenterer simpel genfortælling af hændelser i teksten.	Eleverne indtager personlige standpunkter ift. emnerne ("jeg tænker", "jeg tror", "jeg føler") og underbygger dem med begrundelser og eksempler. Eleverne former længere, elaborerede indlæg og forklarer deres tænkning til andre.
6. SAMARBEJDE (COLLABORATION)	Elevernes svar er korte, uden forbindelse og relation til hinanden. Eleverne "reporterer" primært om kendte, etablerede fakta.	Eleverne bygger af og til videre på hinandens ideer. Samarbejdet involverer ofte deling af identiske erfaringer, snarere end kritisk analyse af hinandens ideer (fx "Det skete også for mig! Jeg besøgte min tante i København, og ...")	Eleverne engagerer sig i kritiske og kollaborative "co-(fælles)konstruktioner" af ideer. Deres responser er "kædet sammen", fordi de reagerer på hinandens ideer.

Dette redskab forsøger vi at integrere i flere af indsatserne til pilotforsøget.

Mark Andrew Sulzers ph.d.-afhandling fra 2015 er interessant i både tema og metode for KiDM-projektet. Han tegner en fænomenologisk vej. Han har undersøgt lærernes erfaringer med dialogisk undervisning. Sulzer (2015) har taget et interessant udgangspunkt i sin ph.d.-afhandling og spurgt lærere, hvordan det er at arbejde med det dialogiske klasserum i praksis:"What is it like to teach dialogically in middle and secondary English language arts classes?" (Sulzer, 2015, s. 2).

Ved gruppesessions med fem lærere og efterfølgende observationer af lærernes timer etablerede han, hvad han kalder refleksiv fænomenologi for at kende levet erfaring, lærernes erfaring. Han præsenterer lærerportrætter og sets af statements ud fra disse som aspekter af dialogisk undervisning og ser fire temaer:

(a) The experience of dialogic teaching involves constant calibrations and persistent tensions,
(b) the experience of dialogic teaching involves moments of excitement and moments of frustration,
(c) the experience of dialogic teaching is structured by various ways of conceptualizing a "good response,"
(d) the experience of dialogic teaching is structured by the various (and contradictory) roles students play.

(Sammendrag af Sulzers kapitel 4, Tina Høegh)

Sulzer finder desuden og giver råd i forhold til, hvad han kalder elementer af "Dialog by design" og"Dialog by disposition", og endelig ser han to former for måder ("modalities", men ikke i Kress' forstand, snarere sproglige eller diskursive måder at tale på): en inviterende og en inspektionel måde.

Angående dialog som design, giver Sulzer et eksempel på en genkommende aktivitet, der var både gentagelig og elegant: *Poem of the Day,* hvor eleverne skiftes til at læse op for hinanden og få hinandens reaktioner: Dels imponeres læreren over, hvad eleverne finder frem til, og hvilke digte de finder, altså tekstsiden. Dels foretager læreren et rolleskift (og fysisk skift i rummet) fra"evaluator-grader" til"facilitator-spectator" ved at overtage en elevplads og sidde og lytte til oplæsningen. Et andet eksempel på samme aktivitet, fortæller Sulzer, er at dele elevernes egne tekster og skiftes til at læse op foran klassen. Sulzer mener, at denne'læreren som facilitator-spectator-rolle' er af en særlig kraftfuld art, og at det efterlader plads til, hvad Nystrand kalder "dialogic bids". Det er vigtigt, at disse designs er gentagelige og elegante, det øger ikke kun engagementet, men giver også plads til ægte dialog. Det er aktiviteter med tekstindgang på makro-niveauet:"let's listen to this poem/look at this picture" etc., som er nemmere at skabe autentiske spørgsmål til end til meso- eller mikroniveau, henholdsvis "let's talk about the definition of theme" og"what symbols did you see in chapter two?". I de sidste to tilfælde oplevede Sulzer, at samtaler stoppede i stedet. Lignende fund angående eksternalisering, lignende aktiviteter og lignende skabelse af engagement ses i Haugsted (1999) og Høegh (2009 og 2012).

Angående dialog som disposition, peger Sulzer på et tidligere studie af Kachur & Prendergast (1997), hvor lukkede og autentiske spørgsmål ikke nødvendigvis svarede til den respons fra eleverne, man kunne forvente i en triadisk struktur.

Det er altså ikke alene spørgsmålenes form, det handler om, men som nævnt også indholdssiden, og ikke mindst mener Sulzer, at det handler om forventningerne til lærer- og elevrollerne. I kapitel fire viser han, at lærerne forandrer forventninger og attitude, når de opdager eleverne som meningskabere,"meaning-making characters", det vil sige som fuldbyrdede intellektuelle deltagere i stedet for som unge under udvikling,"developing characters" (associeret med elevens udviklingskapacitet). Han gengiver interessante lærerudsagn om denne rolleændring, nemlig at læreren ikke vil afbryde eller forstyrre en samtalepartner han/hun respekterer og vil have svar fra. Læreren ser sig i disse dialogiske situationer som"decentered" (ude af klassens center), og denne"decentered"-hed er en vigtig lærererfaring.

Lærernes to forståelser af eleverne lever nemlig samtidigt, men ikke harmonisk, siger Sulzer, den første lever i dialogiske"interactions", den anden i mindre dialogiske. Han foreslår lærere, der vil arbejde dialogisk, at stille sig to spørgsmål i undervisningen for at indstille sig på faktisk at lytte til eleverne som"meaning making characters" og fuldgyldige dialogpartnere, de ikke ønsker at afbryde:

a) Hvad viser dette scenario om den verden, eleverne erfarer?
b) Hvordan kunne elevens tanker, adfærd og viden forestilles som indsigtsfuld, rationel og generisk?

Dette skal gerne lede videre til at spørge sig, hvilken indsigt den unge har om dette emne, som læreren ikke har. Og her har han et rørende eksempel på en lærerrefleksion fra undersøgelsen. Læreren reflekterer over, hvorfor eleverne i en bestemt situation ingen respons overhovedet havde på lærerens spørgsmål om internettets implikationer på det, de diskuterede ivrigt, hvorefter klassen blev stille: Læreren reflekterer og ærgrer sig over at have afbrudt elevudvekslingen med sit spørgsmål: Hun opdager at hendes spørgsmål ikke giver mening for eleverne, for de ser ikke et"før" og"efter" internettets indtræden, de er derimod helt *post*-9/11, *post*-papiravis, og *post*-rigtig mange ting, som læreren er født i. Opdagelsen af eget lærerperspektiv i spørgsmålet rammer læreren.

Endelig foreslår Sulzer at indstille kanalen i forhold til undervisningserfaringer (som altid udveksles, når lærere mødes, siger han) på to"frekvenser" af lytning, når man vil forstå, hvad der foregår i menneskers hverdag:
Han foreslår en *inviterende* frekvens, hvor andre lærere og kolleger reagerer med: "ah ja, kender det" (Sulzer, 2015, s. 152), hvor man samler erfaringer sammen i samtaler, og en *inspektionel* frekvens, der kalder på nærmere undersøgelse af det, den anden lærer fortæller:"kender det, men der er mere at spørge til" (Sulzer, 2015, s. 152). Han foreslår meget konkret, at det måske kan arrangeres på den måde, at lærere "create an oral history of classroom talk" (Sulzer, 2015, s. 152).

> *From a research perspective, the invitational and inspectional frequencies might be used as guiding frameworks for further studies of teachers' experiences. The invitational frequency is a call to gather experiences – which allows a more expanded understanding of experience; and the inspectional frequency is a call to further understand those experiences – an unending scholarly process whereby inspections beget inspections.*

A generative project might be orientated around gathering teachers' experiences to create an oral history of classroom talk, or grading, or writing instruction, or the many of other activities of classroom life. Some guidance as to why such a project would be important comes from the mission statement of Story Corps: "We do this to remind one another of our shared humanity, to strengthen and build the connections between people, to teach the value of listening, and to weave into the fabric of our culture the understanding that everyone's story matters." In the study of classroom life, these stories might be used as a basis for understanding the fabric of teaching activities – what it's like; what happens; what sensations it evokes; what observations, judgments, beliefs are involved – and they could also be used as the basis to establish scholarly, inspectional stances toward experience.
(Sulzer, 2015, s. 152-153)

Sulzers arbejde giver ideer til KiDMs arbejde, ikke kun med klassedialog og klassekultur, men også til arbejdet med lærerkulturer, forestillinger og narrativer og den mundtlighed, der opbygges omkring lærerprofessionaliteten.

5.3.2 DIDAKTISK RAMMESÆTNING AF TEKNOLOGI

En anden variant af diskussionen om stilladsering og didaktisk rammesætning fokuserer på teknologi og brug af læremidler. Fra politisk hold er der meget stærke bestræbelser på at implementere it i undervisningen, idet det antages, at dette har positive effekter på elevers læring og udvikling af kompetencer, der er relevante for det 21. årh., herunder også kompetencer som relaterer sig til undersøgelsesbaseret læring (OECD, 2001, 2009; European Commission, 2006, 2010; se også delrapport 1). En række empiriske fagdidaktiske studier gennem de seneste 10 år i ind- og udland af forsøg på at indføre digitale teknologier i fag har imidlertid vist, at dette er en stor udfordring (Arnseth et al., 2007; Erstad et al., 2005; Hennessy et al., 2005; Balanskat et al., 2007; Livingstone, 2012; Selwyn, 1999, 2014). Meget tyder på, at der hersker en teknologi- og læremiddelkultur i fag og i skoler mere alment, som er svær at bryde op fra: hvis man forsøger at overskride kulturen, opdager man snarere grænsen for, hvor kulturen går.. En af konsekvenserne af disse fund er, at det har vist sig at være særdeles svært at udnytte nogle af de potentialer, der antages at ligge i, at børn og unge gør sig mange og varierede erfaringer med brug af teknologi i uformelle læringsarenaer.

Der er dog også gjort mere positive fund om brug af teknologi i fag til didaktisk rammesætning og stilladsering i fag, også i modersmålsfaget. Det fremgår bl.a. af et systematisk nordisk review af teknologi i dansk-, norsk- og svenskundervisningen (Elf et al., 2015). Heraf fremgår det bl.a. at der har været foretaget forsøg med at integrere de undersøgende skrivepraksisser, elever deltager i *uden for* skolen, i modersmålsundervisningen *i* skolen. Fx har Carina Fast (2007) undersøgt, hvordan førskoleelever i Sverige i høj grad har gjort sig undersøgende erfaringer med tekst, læsning og skrivning (det hun kalder literacy) i deres private hjem og børnehave, og at de i overgangen til skolen har en forventning om at disse erfaringer kommer i spil – hvilket ikke nødvendigvis er tilfældet. Hanghøj, Hautopp, Jessen & Denning (2014) har gennem en såkaldt design-baseret intervention, der teoretisk var inspireret af Deweys teorier om inquiry-based

learning, undersøgt, hvad der sker, når man forsøger at lade indskolingselever arbejde med Minecraft i undervisningen. Deres fund opsummeres på følgende måde:

> *The preliminary findings of this study show how the meaningful use of Minecraft within MTE depends upon teachers' (re-)design of specific edu-cational game scenarios. Thus, teachers need a basic understanding of the game and to be able to design educational scenarios that ensure relevant integration with curricular aims, activities, and existing genres within MTE. Moreover, the findings show how the educational use of Minecraft involves mixed interpretive framings across different domains, which may both create "frame clashes" and allow students to explore, argue, and "re-frame" the meaning of their design choices within the game world. (Elf et. al., 2015, s.59f)*

Hanghøj, Hautopp, Jessen & Dennings fund peger i høj grad på den pointe, at didaktisk rammesætning af teknologi er forudsætning for en udvikling af og forandring i fag, hvor man gør brug af de undersøgelsesorienterede medier og teknologier, som elever engagerer sig i, og véd meget om, uden for skolen. Ikke kun elever, men også lærere skal stilladseres i at udvikle en grundlæggende forståelse af, hvad disse teknologier går ud på, og hvordan de kan gøres fagligt meningsfulde. Hvis det ikke sker, viser dette og en række andre studier inkluderet i reviewet, vil lærere formentlig yde modstand mod forsøg på at skabe udvikling og forandring. Teknologibrug vil ikke føre til integration, men bevidst disintegration.

5.3.3 RESULTATER OG SANDSYNLIGGJORT VIRKNING AF STILLADSERING OG DIDAKTISK RAMMESÆTNING

I afsnittet om stilladsering og didaktisk rammesætning har vores review særligt ført os til et fokus på samtaleformer og teknologi som centrale aspekter. Der kan udledes i hvert fald to påstande på den baggrund:

1. Bevidst stilladsering og monitorering af samtaleformer i klasserummet kan bidrage til at forskyde balancen fra en meget lærerstyret samtaleform til en mere deltagerinvolverende samtaleform, der fremmer højere grad af undersøgelse.
2. Teknologi kan, under de rette betingelser, understøtte en undersøgelsesorienteret undervisning i danskundervisningen. Dette forudsætter dog en høj grad af didaktisk rammesætning blandt lærere og i skoler, hvor det reflekteres, på hvilken måde teknologibrugen er danskfagligt meningsfuld.

6. DIDAKTISK REALISERING

(Hansen)

Resultaterne fra forundersøgelsen kan realiseres didaktisk på flere niveauer – fra fagformål til principper for udvikling af didaktik og understøttende materialer. Resultaterne er derfor også i høj grad relevante for udviklings- og pilotfaserne i projekt KiDM (se også kapitel 1).

På fagformålsniveau har de kognitive undersøgelser af empati,"theory-of-mind" og æstetisk bearbejdning af kognitive skemaer betydning for en legitimering af litteraturundervisningen med særligt henblik på den personlige udvikling og dannelse. I et videre perspektiv kan de sociokognitive undersøgelser af dialogbaseret litteraturundervisning bidrage til legitimering med særligt henblik på demokratisk dannelse. Det gælder fx åben dialog på et oplyst grundlag, aktiv lytning, elevinddragelse og mere generel udvikling af et myndigt subjekt, der kan forholde sig kvalificeret til andres perspektiver. Alt sammen bidrag til demokratisk dannelse, der bør finde sted i alle fag, men som synes at have særligt gunstige vilkår i dialogbaseret litteraturundervisning.

Udviklingen af didaktisk materiale kan ligeledes ske med grundlag i flere af studierne. Mest oplagt er det at bygge videre på indsatser fra de dialogbaserede interventioner, men de kognitive studier i æstetisk oplevelse og inferens kan også bruges til at berige udvikling af nye indsatser. Fx giver de fænomenologiske analyser af læsererfaringen en detaljeret indsigt i det, Fialho (2007) i forlængelse af Miall & Kuiken (1994) fremstiller som en lingvistisk-psykologisk-æstetisk læsemodel, der ifølge Fialho består af følgende prototypiske faser:

Læsning – forståelse 1 – følelsesdannelse – fremhævelse ("foregrounding") – fortrolighedsbrud ("defamiliarisering") – følelser – nyfortolkning og genetablering af fortrolighed ("refamiliarisering") – refamiliariseringsstrategier – forståelse 2 – æstetiske perspektiver.

Modellen fremstår som forholdsvis sofistikeret med mange nuancer sammenlignet med den mest udbredte læsemodel i danskundervisningen: Læsning = afkodning x læseforståelse. I et didaktisk perspektiv er det da også afgørende at omsætte en sådan æstetisk kompleksitet i et design, der er til at håndtere i undervisning. Det kræver en kompleksitetsreduktion, der ikke forsimpler, men derimod tilbyder eleverne et stillads, så de kan arbejde selvstændigt og sammen med andre om komplekse tekster i en kompleks kontekst. Væsentligst i denne sammenhæng er, at læsning af litteratur ikke reduceres til en rationel top-down-proces styret af snævert definerede mål for afkodning og forståelse.

Til det formål kan man anvende de litteraturdidaktiske modeller og redskaber, der er udviklet og valideret af CELA og i forlængelse heraf de forskellige forskningsprojekter i relation til det store Pathway-projektet (se også bilag 1). Fælles for dem er, at de benytter sig af forskellige former for stilladsering, eksternalisering og metakognition, der understøtter de prototypiske faser i den æstetiske oplevelse og analytiske refleksion. *Stilladsering* i form af støtteredskaber, der hjælper med at skabe kontinuitet i den litterære erfaringsdannelse og håndtere den affektive og kognitive kompleksitet i arbejdet med teksten. *Eksternalisering* i form af aktiviteter, der eksternaliserer oplevelse og forståelse og knytter erfaringsdannelsen til ydre tegn og materialiteter som fx krop, genstand, billede, diagram, tale, skrift eller

andre symboler. Fx bruges"think-aloud"-teknikker både af elever og lærere i relation til forskellige faser. Eva-Wood anvender især teknikken i relation til elevernes æstetiske følelse, mens Tengberg, Olin-Scheller & Lindholm (2015) bruger den i relation til lærere og deres modellering som stillads for opsummering, forudsigelser, evalueringer, visualiseringer, at kunne stille spørgsmål, opdage tomme pladser og inferere.

En anden form for eksternalisering er som nævnt visualisering, som der er store didaktiske potentialer i. Ifølge Kim et al. (2011) er et af de mest effektive redskaber til visualisering et farvekodesystem, der hjælper eleverne med at skelne mellem forskellige niveauer og funktioner i tekster. Et redskab, de bringer i spil i forbindelse med elevernes skrivning, så eleverne selv kan lære at skelne mellem plot-resume, tekstbelæg og kommentarer i deres egne tekster.

Lærere og elevers *metakognition* har ofte afsæt i en faglig dialog om de produkter, der er et resultat af eksternaliseringen, fx skriftlige produkter eller fremlæggelse på klassen. Selve transformationen fra én form til en anden tvinger elever til metakognition, der bevidstgør en fordybet opmærksomhed over for hver forms betydningskompleksitet. Det samme gælder teamsamarbejdet, der ligeledes har konkrete produkter som omdrejningspunkt for fælles evaluering og planlægning. Det kræver et fælles sprog om de kognitive strategier i litteraturundervisningen. Derfor er direkte undervisning i strategier og udvikling af metakognitive redskaber til tydeliggørelse af strategier en central del af indsatserne i såvel CELAs projekter som det store Pathway-projekt (Olson & Land, 2007, s. 277). I figur 12 nedenfor ses eksempler på sådanne strategier.

FIGUR 12. COGNITIVE STRATEGIES: A READER'S AND WRITER'S TOOL KIT

PLANNING AND GOAL SETTING
- Developing procedural and substantive plans
- Creating and setting goals
- Establishing a purpose
- Determining priorities

TAPPING PRIOR KNOWLEDGE
- Mobilizing knowledge
- Searching existing schemata

ASKING QUESTIONS AND MAKING PREDICTIONS
- Generating questions re: topic, genre, author/audience, purpose, etc.
- Finding a focus/directing attention
- Predicting what will happen next
- Fostering forward momentum
- Establishing focal points for confirming or revising meaning

CONSTRUCTING THE GIST
- Visualizing
- Making connections
- Forming preliminary interpretations
- Identifying main ideas
- Organizing information
- Expanding schemata
- Adopting an alignment

MONITORING
- Directing the cognitive process
- Regulating the kind and duration of activities
- Confirming reader/writer is on track
- Signaling the need for fix up strategies

REVISING MEANING: RECONSTRUCTING THE DRAFT
- Backtracking
- Revising meaning
- Seeking validation for interpretations
- Analyzing text closely/digging deeper
- Analyzing author's craft

REFLECTING AND RELATING
- Stepping back
- Taking stock
- Rethinking what one knows
- Formulating guidelines for personal ways of living

EVALUATING
- Reviewing
- Asking questions
- Evaluating/assessing quality
- Forming criticisms

Metakognitive redskaber af denne art giver et konkret bud på, hvordan man dels stilladserer lærere og elever i litteraturundervisningen, dels tilbyder et redskab til evaluering og planlægning i det faglige fællesskab mellem lærere. Redskabet reducerer kompleksitet, men der er også udfordringer forbundet med at introducere det, da det samtidig for en given fag- og lærerkultur repræsenterer en ny kompleksitet, der umiddelbart kan fremstå abstrakt. Derfor er det vigtigt at se det som en del af en progression i litteraturundervisningen, hvor man fx også kan anvende sætningsindledere som stillads (Olson & Land, 2007, s. 280):

FIGUR 13. COGNITIVE STRATEGIES SENTENCE STARTERS

PLANNING AND GOAL SETTING
- Developing procedural and substantive plans
- Creating and setting goals
- Establishing a purpose
- Determining priorities

TAPPING PRIOR KNOWLEDGE
- Mobilizing knowledge
- Searching existing schemata

ASKING QUESTIONS AND MAKING PREDICTIONS
- Generating questions re: topic, genre, author/audience, purpose, etc.
- Finding a focus/directing attention
- Predicting what will happen next
- Fostering forward momentum
- Establishing focal points for confirming or revising meaning

CONSTRUCTING THE GIST
- Visualizing
- Making connections
- Forming preliminary interpretations
- Identifying main ideas
- Organizing information
- Expanding schemata
- Adopting an alignment

FORMING INTERPRETATIONS
- What this means to me is. . .
- I think this represents. . .
- The idea I'm getting is. . .

MONITORING
- I got lost here because. . .
- I need to reread the part where. . .
- I know I'm on the right track because. . .

CLARIFYING
- To understand better, I need to know more about. . .
- Something that is still not clear is. . .
- I'm guessing that this means, but I need to. . .

REVISING MEANING
- At first I thought , but now I. . .
- My latest thought about this is. . .
- I'm getting a different picture here because. . .

ANALYZING THE AUTHOR'S CRAFT
- A golden line for me is. . .
- This word/phrase stands out for me because. . .
- I like how the author uses to show. . .

REFLECTING AND RELATING
- So, the big idea is. . .
- A conclusion I'm drawing is. . .
- This is relevant to my life because. . .

EVALUATING
- I like/don't like because. . .
- This could be more effective if. . .
- The most important message is. . .

6.1 DESIGN AF FORLØB OG OPGAVER

I KiDM-projektet har vi udmøntet den didaktiske realisering af forundersøgelsen i principper for design af forløb, opgaver og metakognitive redskaber, der har til hensigt at understøtte en dialogbaseret og undersøgende tilgang til litteratur, der fremmer elevernes fortolkningskompetencer – herunder især kompetencer til at erfare og undersøge ud fra æstetiske teksters flertydighed som basis for udvikling af fortolknings- og undersøgelsesorienterede forståelsesstrategier. Principperne er lagt frem nedenfor i afsnit 7.1.1.

6.1.1 DESIGNPRINCIPPER

1. **Engagement**
   Tekster og forløb skal engagere eleverne ved at skabe rum for oplevelse, fordybelse og virkelyst, både fagligt, socialt og personligt.

2. **Dialogisk fællesskab**
   Elever skal have mulighed for at arbejde med egne oplevelser af tekster som afsæt for analyse og tolkning i et trygt fællesskab, der er præget af aktiv lytning og undersøgende samtaler.

3. **Undersøgelsesorienterede forløb**
   Undervisningen organiseres i undersøgelsesorienterede forløb, der ikke lukker sig om fx tema, genre, historisk formidling og snæver målstyring, men åbner for elevernes egne undersøgelser.

4. **Styret åbenhed**
   Læreroplæg, opgaver og spørgsmål skal formuleres ud fra en dyb forståelse af teksterne og den enkelte teksts særpræg, så undervisningen hverken bliver for åben eller for lukket, men skaber en styret åbenhed i spændingsfeltet mellem teksternes styrende træk og tomme pladser.

5. **Faglig rammesætning**
   Eleverne skal undervises direkte i fagbegreber og strategier, der sætter dem i stand til selvstændigt at undersøge litteratur og forholde sig reflekteret til deres arbejde og læringsudbytte.

6. **Varieret progression**
   Forløb og opgaver skal varieres og målrettes, så undervisningen veksler dynamisk mellem dybdegående analyser, håndværksmæssig træning og perspektivering til teksternes omverden.

7. **Multimodal produktion**
   Kreativ fremstilling med en kombination af forskellige måder at producere betydning på (multimodalitet), fx med brug af krop, tale, skrift, lyd, billeder og diagrammer, skal gøre elevernes arbejde med tekster konkret og skabende.

8. **Mestring af fortolkning**
   Lærere og læremidlers eksempler og modelanalyser skal anskueliggøre, hvordan man udfylder tomme pladser (dvs. gør sig en konkret forestilling om de underforståede dele af teksten), udvikler sin tekstforståelse og mestrer en undersøgende tilgang.

Principperne for design af materialer afspejler den undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik, der blev præsenteret ovenfor og som et bud på en teoretisk, empirisk og praktisk begrundet tolkning af den samlede forundersøgelse.

7. SAMMENFATNING: FORSKNINGSBASERET VIDEN OM UNDERSØGENDE LITTERATURUNDERVISNING

(Hansen og Elf)

Hvordan underviser man i litteratur og andre æstetiske tekster, så eleverne bliver beriget både fagligt, socialt og personligt af teksternes æstetiske og dannelsesmæssige kvaliteter? Hvordan engagerer man eleverne i en kreativ og selvstændigt skabende danskundervisning, der udvikler deres kompetencer til at undersøge, fortolke og artikulere deres tolkninger gennem produktion af egne tekster? Hvilke tiltag imødekommer i særlig grad fagligt udfordrede elever?

Med afsæt i nyere forskning i læsning, skrivning, mundtlighed og multimodal produktion i litteraturundervisningen har vi i denne forundersøgelse adresseret disse spørgsmål, der stilles med en skærpet bevidsthed om litteraturen og litteraturundervisningens rolle i det 21. århundrede.

På baggrund af analysen og dokumentationen i de foregående kapitler af, hvad vi rent faktisk véd om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk – og mere bredt modersmålfag internationalt – præsenteres nedenfor en række enkle sammenfattende konklusioner. Vi giver samtidig konkrete bud på, hvad lærere, pædagoger, vejledere, skoleledelse samt designere af undervisningsmateriale bør være opmærksomme på, når de vil styrke elevernes kompetencer til at undersøge, fortolke og skabe tekster i danskundervisningen. Dette bud adresserer også projektansvarlige og materialedesignere i *Kvalitet i dansk og matematik* (KiDM). Som redegjort for indledningsvis har KiDM som mål på baggrund af forundersøgelsen at udvikle og afprøve undersøgelsesorienteret undervisning først i udviklings- og pilotfaser i mindre skala og efterfølgende i kontrollerede lodtrækningsforsøg i større skala. Endelig afslutningsvis diskuterer vi, på hvilken måde denne forundersøgelse bidrager til ny viden inden for litteraturdidaktik. Mere specifikt diskuteres, hvilke forskningstraditioner, der har været fremhævet, og hvorfor, og hvordan forundersøgelsen bidrager til ny viden i dansk og international sammenhæng.

7.1 UNDERSØGELSESORIENTERET LITTERATURUNDERVISNING TIL ET OPDATERET DANSKFAG

Så hvad er undersøgelsesorienteret litteraturundervisning? Undersøgende undervisning i litteratur er kendetegnet ved, at lærer og elever arbejder systematisk med afsæt i egne oplevelser af tekster som grundlag for analyse og fortolkning i et fællesskab, der er præget af aktiv lytning og undersøgende samtaler. Målet er en åben og skabende tilgang, hvor eleverne på én gang undersøger en teksts verden og derigennem også sig selv og deres omverden.

I skolesammenhæng foregår litteraturundervisning i høj grad i danskfaget. Forundersøgelsens kortlægning af danskundervisning viser, at danskfagets litteraturundervisning ikke er præget af en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik. *KiDMs* forandringsteoretiske bud på en undersøgelsesorienteret litteraturundervisning er på den måde også et bud på et opdateret danskfag i grundskolen, hvor litteratur og andre æstetiske tekster spiller en central rolle. Et sådant danskfag lægges der faktisk op til med Forenklede Mål. Men praksiskort-

lægningen viser, at det opleves som en udfordring for dansklærere, hvordan man mere præcist kan didaktisere og realisere sådanne mål i praksis.

Omdrejningspunktet for KiDM er en undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik, der betoner, at litteraturundervisning er andet og mere end læsning. Styrken ved en undersøgende og skabende tilgang til litteratur er, at den tilbyder en alsidig udvikling af kompetencer til at læse, skrive og skabe med mange typer af medier og teknologier i spil. Alt sammen med tekster i fokus, men med henblik på at udvikle strategier og kompetencer til at tolke og undersøge, der har videre betydning for *alle* elevers faglige udvikling og virkelyst.

7.2 NY FORSKNING BEGRUNDER LITTERATURENS ROLLE

Den forskningsbaserede viden tjener flere formål. På den ene side underbygger den forestillingen om, at litteratur har særlige kvaliteter med potentiel betydning for menneskers identitetsdannelse og evne til at leve sig ind i andre og forholde sig til andres måder at opfatte verden på. På den anden side foreligger der efterhånden et bredt og empirisk solidt vidensgrundlag, der kan bruges til at begrunde og udvikle nye undersøgende tilgange med blik for litteraturens særlige kvaliteter og potentiale.

7.3 TEMPOET NED I LITTERATURUNDERVISNINGEN

Forskning bidrager således med nye perspektiver på litteratur, der samtidig udfordrer en ellers udbredt formidlingsorienteret litteraturundervisning med overvejende fokus på analyse af form, indhold og litteraturhistorisk kontekst. Resultaterne peger på, at der er behov for at sætte tempoet ned i undervisningen og give plads til elevernes egen undersøgelse. Med en formulering fra folkeskolelovens formålsparagraf skal der være tid til både"oplevelse, fordybelse og virkelyst". Vægten må derfor flyttes fra prioritering af kvantitet (omfang og antal af målbare videnspakker og færdighedselementer) til prioritering af kvalitet (dybde og sammenhæng i fortolkningsarbejdet), der ikke kun knytter an til formålsparagraffen, men også til danskfagets fagformål og kompetencemål for fortolkning.

7.4 FEM NØGLETEMAER I UNDERSØGELSESORIENTERET LITTERATURUNDERVISNING

Undersøgelsesorienteret litteraturundervisning kan uddybes med fem nøgletemaer, der tilsammen giver et overblik over og peger på greb til, hvordan man udvikler kvaliteten i dansk med fokus på litteraturundervisning:

- Dannelse, indlevelse og fremmederfaring
- Æstetisk oplevelse og inferens i litteraturundervisningen
- Strategier og stilladsering i litteraturundervisningen
- Dialog og engagement i litteraturundervisningen
- Teknologi og produktion i litteraturundervisningen

I de næste afsnit anskueliggør vi de fem temaer med et rammesættende spørgsmål og forskningsbaserede eksempler på didaktiske greb. De didaktiske greb består af konkrete handleanvisninger, forskningsmæssig begrundelse og kildehenvisninger.

7.4.1 DANNELSE, INDLEVELSE OG FREMMEDERFARING

Hvilken nytteværdi har litteraturen? Hvorfor skal man bruge tid på litteratur og andre æstetiske tekster i danskfaget? Har arbejdet med litteratur en målbar værdi? Har arbejdet med litteratur en betydning for den almene dannelse?

Litteratur har siden 1800-tallet spillet en vigtig rolle i skolen som et særligt middel til dannelse. Mødet med store danske litterære klassikere er blevet tilskrevet en lang række positive virkninger. De skulle være særligt velegnede til at give børn og unge adgang til den danske kulturarv og åbne for eksistentielle problematikker i tilværelsen. I de senere årtier han man gennem kvalitative studier især betonet kompleksitet, flertydighed og mærkværdiggørelse som særlige kvaliteter ved den gode litteratur, der kan være kilder til"god anderledeshed" og "fremmederfaringer", som udvider elevernes horisont og rykker ved deres forståelse af sig selv og andre.

7.4.1.1 LITTERATUR BIDRAGER TIL UDVIKLING AF INDLEVELSESEVNE

Det har dog været vanskeligt at dokumentere virkninger i kvantitativ forstand, det vil sige målbare *effekter* af litteraturundervisning, og det har da også været diskuteret, om det overhovedet var ønskværdigt. Inden for nyere forskning har man imidlertid udviklet metoder til at måle på udvikling af empati, følelsesmæssigt engagement og indsigt i andres perspektiver på verden, og dermed producere data som går i dialog med de kvalitative begrundelser. For at komme bagom testpersoners selvopfattelse (som man kan spørge direkte til), tester man deres kompetencer til indføling og indlevelse, fx om de kan tilskrive andre mennesker bestemte mentale tilstande og genkende sammensatte følelsesmæssige ansigtsudtryk ud fra fotografier, hvor man kun kan se området omkring øjnene.

7.4.1.2 THEORY OF MIND

Resultaterne peger på, at litteratur af høj kvalitet, til forskel fra populærlitteratur og praktiske tekster, har et særligt potentiale og en positiv effekt på udviklingen af empati og kompetencer til at forstå og sætte sig ind i andre menneskers perspektiv, hvad man inden for psykologien kalder"Theory of Mind". Flertydighed og tomme pladser er litterære kvaliteter ved tekster, der kræver og potentielt fremmer læserens selvrefleksion og"inferens", det vil sige, at læseren selvstændigt kan uddrage betydninger og udfylde tomme pladser. Dette er kvaliteter, der også gælder andre typer af æstetiske tekster, fx film, TV-serier og computerspil.

FAKTABOKS:
THEORY OF MIND:"THEORY OF MIND" ER ET PSYKOLOGISK BEGREB FOR DET FORHOLD, AT MENNESKER I FORSKELLIG GRAD OG MED MERE ELLER MINDRE GRAD AF KOMPLEKSITET ER I STAND TIL AT SÆTTE SIG I ANDRES STED, FORBINDE YDRE HANDLINGER MED INDRE MENTALE TILSTANDE OG SOM FØLGE HERAF ORIENTERE SIG OG INTERAGERE SOCIALT MED ANDRE MENNESKER.

7.4.1.3 ELEVERNE SKAL BÅDE BEGRIBE OG BLIVE GREBET AF LITTERATUREN

De positive effekter afhænger ikke kun af den litterære kvalitet, men også af læserens følelsesmæssige indlevelse og"affektive transport", det vil sige, at læseren bliver grebet og lader sig rive med. En høj grad af transport er en forudsætning for udvikling af varig empati. Omvendt medfører en lav grad af transport ofte frustration ved læsning af æstetiske tekster, idet den fremkalder irritation og andre negative følelser. Derfor er valget af tekster så betydningsfuldt. Man skal vælge den rette balance mellem det appellerende, genkendelige og fremmedartede, så litteraturen kan bidrage til en alsidig udvikling med indlevelse, udfordringer og fremmederfaringer. Denne almene pointe peger direkte ind i undervisningen, hvor eleverne både skal lære at begribe og blive grebet.

7.4.2 ÆSTETISK OPLEVELSE OG INFERENS I LITTERATURUNDERVISNINGEN

Begrebet inferens kendes fra læseundervisningen. Men hvad har inferens at gøre med æstetisk oplevelse og litteraturundervisning?

Litteratur og andre æstetiske tekster stiller særlige krav til elevers læsekompetencer. Eleverne skal kunne uddrage betydninger og udfylde tomme pladser, ud fra hvad der står i teksten, og ud fra hvad de ved om verden. Det er denne form for læseaktivitet og betydningsdannelse, der betegnes"inferens".

Forskning i inferens kan fortælle os, hvad der er mere eller mindre hensigtsmæssigt, når vi læser litteratur, og når vi underviser i litteratur. Helt overordnet er det nødvendigt at skelne mellem inferens (og læsning) i forbindelse med litteratur og æstetiske tekster på den ene side og fagtekster og praktiske tekster på den anden.

Læsere danner mere inferens ved læsning af litteratur og andre æstetiske tekster end ved læsning af fagtekster og praktiske tekster. Læser man fx en fiktiv fortælling, har man brug for at trække på sin hverdagsviden om konkrete situationer, hvor personer har motiver og mål, og hvor de handler, føler og er involveret i hændelser.

FAKTABOKS: INFERENS ER ET BEGREB FOR AT UDDRAGE BETYDNINGER, DER LIGGER UD OVER DE BOGSTAVELIGE BETYDNINGER, SOM ER UDTRYKT DIREKTE I TEKSTEN. DERFOR KALDER MAN DET OGSÅ AT LÆSE MELLEM LINJERNE OG AT UDFYLDE TOMME PLADSER. INFERENS ER BETYDNINGER, DER IKKE STÅR PÅ LINJERNE, MEN SOM DANNES I KOBLINGEN MELLEM, HVAD DER STÅR I TEKSTEN, OG HVAD MAN VED OM VERDEN OG ANDRE TEKSTER.

7.4.2.1 AT LÆSE EN TEKST ER AT SKABE EN TEKST

Æstetiske tekster skærper kravet til læseren om, at man ikke lægger sig fast på en konkret forståelse af handlingen og en samlet fortolkning af teksten, mens man læser. Derfor er litteratur specielt egnet til at sætte fokus på inferens og gøre eleverne opmærksomme på, at det at læse en tekst samtidig er at skabe en tekst. Inferens skabes i en vekselvirkning mellem det, man læser på linjerne i teksten, og det man ved om verden, som basis for at forstå det, der står mellem linjerne.

7.4.2.2 ET ÅBENT MØDE MED LITTERATUREN

Forskning i inferens giver et dybere indblik i læseres oplevelse og forklarer, hvorfor det er vigtigt at forholde sig åbent i mødet med litteratur og læse langsomt og"nedefra og op", det vil sige, at man ikke for hurtigt lægger sig fast på en forståelse af tema og genre eller alt for konkrete billeder af den fiktivt skabte verden. Man må med andre ord give sig tid til æstetisk oplevelse og indlevelse, inden man forsøger at skabe en analytisk forståelse. Det betyder i et litteraturdidaktisk perspektiv, at elevens oplevelse må tildeles mere autoritet i undersøgelsen af litteraturen.

7.4.2.3 LITTERATURENS MÆRKVÆRDIGHED OG FREMMEDGØRELSE

Æstetiske tekster er kendetegnede ved at skabe nye betydninger ved at bearbejde og omforme sprog og forestillinger. De litterære tekster kan derfor forekomme mærkværdige og fremmedartede. Forskning i inferens hjælper os med at forstå vores måder at reagere på. Især følelser viser sig at have en vigtig kognitiv funktion, fordi de hjælper en med at overskride vanemæssige forståelser og skabe sammenhæng mellem oplevelse og analyse.

FAKTABOKS:
AT LÆSE"NEDEFRA-OG-OP": DEN ÅBNE OG OPMÆRKSOMME LÆSNING AF LITTERATUR BETEGNES SOM EN"NEDEFRA-OG-OP"-STRATEGI, FORDI DEN TAGER AFSÆT I DE KONKRETE OPLEVELSER OG FORESTILLINGER, DER DANNES LOKALT UNDER LÆSNINGEN, OG TOLKER DEM I EN STADIGT MERE GLOBAL FORSTÅELSE AF TEKSTEN I TAKT MED, AT FORTOLKNINGEN AF TEKSTEN SOM HELHED TAGER FORM.

7.4.2.4 GLOBAL MENING FREM FOR LOKAL BETYDNING

Inden for forskning i inferens bliver den litterære læsemåde ofte betegnet som "pointe-drevet", fordi den fordobler betydninger og sigter mod en tolkning af globale pointer ud fra teksten som helhed. På den måde adskiller den sig fra plot- og informationsdrevet læsning. At undervise elever i at læse litterært indebærer at få dem til at læse pointe-drevet. Det kræver, at de lærer at suspendere et umiddelbart krav om lokal betydning i forsøget på at skabe global mening. De lærer også at tolke stilistiske virkemidler som meningsskabende og få øje på den implicitte fortæller bag teksten.

7.4.2.5 FØLELSERS KOGNITIVE FUNKTION

Følelsers kognitive funktion har særlig betydning for koblingen mellem betydningsdannelse og dannelse i arbejdet med litteratur. Dannelse er her ikke begrænset til at kende til bestemte litterære værker, forfattere, genrer og litteraturhistoriske perioder, men at dannes i mødet med litteratur, der gennem eksperimenter med form og indhold giver læseren mulighed for ikke blot at indleve sig og få empati, men også at opleve forskydninger af perspektiv og danne sig fremmederfaringer.

DIDAKTISK GREB: Oplev-og-tænk-højt-undervisning

Man kan arbejde systematisk med elevernes umiddelbare oplevelser og følelser som grundlag for analyse ved at anvende metoden "Think-and-Feel-Aloud" i undervisningen, der består af en systematisk tilgang til at opleve og tænke højt:

- Læreren deler og anskueliggør sin egen respons på en litterær tekst ved at tænke højt og reflektere over sine umiddelbare oplevelser og iagttagelser i mødet med teksten (gerne en konkret tekstpassage alle kan se på klassen på en tavle eller skærm). På den måde kommer læreren til at fungere som en model, der tydeliggør, at det er vigtigt at forholde sig til sin egen personlige respons og sætte ord på tanker og følelser som afsæt for videre analyse.
- Elever arbejder to og to, hvor den ene læser og tænker højt, mens den anden noterer respons. Derefter analyserer de deres noter sammen og identificerer hinandens særlige følelser, specifikke ord og sætninger, fortolkningsspørgsmål og kommentarer.
- Lærerens rolle er ikke kun at lede dialog og facilitere, men også at modellere og stille vejledende spørgsmål, der stilladserer og fokuserer på elevernes læsererfaringer og kobler den umiddelbare læsning til elementer i teksten.

Metoden har en positiv effekt på elevernes faglige engagement og skaber sammenhæng mellem oplevelse og analyse. Det kommer både til udtryk i elevernes skriftlige produkter og fortolkningsdiskussioner i form af tegn på faglig fordybelse og forståelse for litterære former og sprogbrug.

Kilde: Amy L. Eva-Wood (2004). How Think-and-Feel-Aloud Instruction Influences Poetry Readers, *Discourse Processes*, 38:2, 173-192

7.4.3 STRATEGI OG STILLADS I LITTERATURUNDERVISNINGEN

Hvordan kan man hjælpe elever – alle elever – til at få adgang til undersøgelsesorienteret litteraturundervisning og dermed også være en del af det fagligt undersøgende fællesskab i danskundervisningen?

Brug af strategier og opdeling i faser har en række positive effekter i litteraturundervisningen. Det gælder især for de elever, der er særligt udfordrede i litteraturundervisningen, men alle elever har udbytte af strategier og strukturer, der tilbyder et stillads for deres udvikling af fortolkningskompetencer.

Den form for stillads, der har de bedste effekter, er tolkningsstrategier, der tydeliggør og understøtter sammenhænge mellem oplevelse, analyse og fortolkning af litterære tekster. De bidrager både til en bedre forståelse af litterære tekster, til elevernes refleksion over egen læring (metakognition) og til et fælles sprog i klassen, der fremmer et skabende fortolkningsfællesskab.

Forskning peger på, at eksplicitte mål, specifikke instruktioner og stilladsering er nødvendige i forhold til at få elever til at indtage en tolkende læseposition, men også i forhold til at få elever til at forholde sig analytisk og meningsfuldt til litterær form og stilistiske virkemidler.

7.4.3.1 STILLADSERING AF EN ÅBEN LÆSESTRATEGI

Uden instruktion anvender elever læsestrategier, der ikke er velegnede til læsning af litterære tekster. Det er fx problematisk at anvende faglige læsestrategier, der er udviklet til læsning af fagtekster og praktiske tekster oppefra og ned (top-down-strategier), på litteratur. Den faglige læsning vægter tekstens overordnede genre, formål og funktion. Derfor stiller man spørgsmål til teksten *før* læsningen. Den litterære tolkning vægter til forskel herfra tekstens egenartede æstetiske form og artikulation af erfaring. Derfor konkluderer vi, at eleven snarere skal forholde sig åbent og spørgende under læsningen af litterære tekster.

7.4.3.2 AT KNÆKKE DEN ÆSTETISKE KODE

Elever har brug for at knække den æstetiske kode og udvikle strategier til at håndtere brud, kompleksitet og mærkværdige træk i litterære tekster. Til det formål kan man anvende didaktiske greb. Det kan være"kausal-spørgsmål" med fokus på sammenhænge, der støtter de mere usikre læsere i at skabe de nødvendige tekstforbindelser. Det kan også være en modellering af en tolkningsproces, hvor en person med gode fortolkningskompetencer gennemfører en del af en fortolkning og samtidig tydeliggør de ofte skjulte, følelses- og erkendelsesmæssige processer, der kendetegner en vellykket fortolkning. På den måde afmystificeres den litterære fortolkning, og det har stor betydning for de elever, der er fremmedgjorte over for den fordobling af betydninger, som kendetegner en litterær fortolkning.

DIDAKTISK GREB: At bygge en forestillingsverden

En veldokumenteret og virkningsfuld metode til at undersøge litteratur er Judith Langers systematiske tilgang til elevernes opbygning af en forestillingsverden. Undervisningen inddeles i fire faser med afsæt i en bevægelsesmetafor:

1. At være uden for og træde ind i en forestillet verden
2. At være inde i og bevæge sig igennem en forestillet verden
3. At træde tilbage og gentænke, hvad man har erfaret
4. At træde ud og genstandsgøre den forestillede verden

Faseinddelingen bruges til at organisere undervisningen i en vekselvirkning mellem læsning, skrivning og andre former for skabende fremstilling. Forskning i denne metode peger på, at opbygningen af en forestillingsverden bliver styrket ved didaktisk brug af dialog, skrivning og stilladsbygning. De positive resultater kommer blandt andet til udtryk i form af udvidet faglig diskussion og øget kvalitet i elevernes opgaveløsning og skriftlige produktion.

Kilder: Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction.* New York: Teachers College Press. 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.* Albany, NY: University of Albany.

7.4.4 DIALOG OG ENGAGEMENT I LITTERATURUNDERVISNINGEN

Hvilke virkninger har dialog og engagement i litteraturundervisningen? Afleder de opmærksomheden fra det analytiske arbejde? Hvordan sikrer vi fagligt fokus og systematik, når undervisningen er dialogbaseret? Hvilke effekter har engagement på kortere og længere sigt?

Engagement har betydning på flere niveauer i litteraturundervisningen. Følelsesmæssig indlevelse og engagement i den fiktive verden er en forudsætning for de positive effekter på elevernes personlige udvikling. Samtidig er engagement vigtigt for at undgå en negativ spiral, hvor elever bliver frustrerede over mærkelige og fremmedartede tekster. Elevers læselyst falder markant mellem 5. og 6. klasse. Dette gælder især for drenge, men der er tale om en generel problematik, der gør, at danskfaget har et særligt ansvar for at fastholde og udvikle elevers engagement i litteratur og andre æstetiske tekster i de ældre klasser. Endelig er det faglige engagement afgørende i en skolesammenhæng, der har til hensigt at udvide elevernes horisont og udvikle deres kompetencer til at undersøge og fortolke tekster.

7.4.4.1 MELLEM FØLELSESMÆSSIG INDLEVELSE OG FAGLIGT ENGAGEMENT

Der er forsket i forskellige didaktiske tiltag, der har indvirkning på elevernes følelsesmæssige indlevelse og faglige engagement. På tværs af den eksisterende forskning kan man pege på fire centrale faktorer:

a. Valg af tekster med potentiale for at kombinere følelsesmæssig indlevelse og æstetisk fremmedhed i fagligt meningsfulde undersøgelser.
b. Dialogbaseret undervisning med vægt på undersøgende tilgange, der kvalificeres i et fagligt fortolkningsfællesskab.
c. Kreativ produktion, hvor skriftlighed, mundtlighed og multimodale udtryksformer støttet af teknologi bruges til at fremme en skabende undersøgelse af litteratur.
d. Strategier og stillads, som understøtter, at læselyst bliver omsat og udvikler sig til et fagligt engagement, der har langt videre betydning end den umiddelbare begejstring.

7.4.4.2 DIALOG I UNDERVISNINGEN

Dialogiske elementer i undervisningen er virkningsfulde på flere parametre. De har positiv betydning for elevernes udvikling af selvstændighed og kompetencer til at samarbejde om fælles undersøgelser og problemløsning. Dialog har betydning for effekten af litteraturundervisning i alle faser af arbejdet med tekster. Det kan både være deling af umiddelbare iagttagelser, indholdsdiskussion på basis af eleviagttagelser, samarbejde om en løbende tolkning samt dialog og vurdering af produkter, der fremstiller fortolkninger af teksterne. Et mål for en undersøgende litteraturundervisning er, at elever får og tager stadig mere autoritet i den fælles meningsskabende dialog om teksten. For at fremme dette mål kan der blandt andet fokuseres på

- at (gradvist) tildele eleverne ansvar for diskussion og dialogiske processer,
- stille åbne og kognitivt udfordrende spørgsmål,
- at bruge elevsvar som afsæt for videre undersøgelse ved at spørge ind til processen for elevens ræsonnement snarere end at fokusere på konklusionen,
- at invitere til, at eleverne formulerer og underbygger personlige standpunkter til teksten, og til at deres ideer forbindes med hinanden, fx ved at eleverne reagerer på hinandens ideer.

Kilde: Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher, 65*(7), 446–456.

DIDAKTISK GREB: Tænk sammen (Thinking together)

"Tænk sammen" er et eksempel på et didaktisk greb, der gennem en dialogbaseret tilgang udvikler og kvalificerer elevernes faglige undersøgelser. Her undervises eleverne direkte i undersøgende samtaler med udgangspunkt i et skel mellem tre samtaletyper:

- Den akkumulerede samtale ("Cumulative talk"). Samtaleparterne er orienteret mod at dele med hinanden og forstå hinanden, men uden kritisk tilgang. Eleverne supplerer hinandens oplysninger og bekræfter hinanden i, at de mener det samme. Dialogen lægger ikke op til, at eleverne udveksler modstridende synspunkter eller udfordrer hinandens holdninger. Enighed er et spørgsmål om venskab og loyalitet. (Jeg synes – ja, det synes jeg også).
- Den disputerende samtale ("Disputational talk"). Samtaleparter betragter og behandler samtalen som en konkurrence, som det handler om at vinde. Det drejer sig om at overtale og overtrumfe andre og forsvare egne synspunkter. Eleverne vil være i defensiven over for hinanden. (Jeg kan høre, at det aner du ingenting om – Det gør du da heller ikke. Du skal ikke bestemme, hvad jeg mener.)
- Den udforskende samtale ("Explorative talk"). Samtaleparterne er ligesom i den akkumulerede samtale orienteret mod at dele med hinanden og forstå hinanden, men med det tillæg at man eksplicit udfordrer hinanden og eksplicit ræsonnerer og argumenterer. I modsætning til den disputerende samtale, hvor eleverne er i forsvar for egne holdninger, vil den udforskende samtale være båret af fællesskabsfølelse, åbenhed og spørgelyst.

Alle samtaletyper har deres berettigelse i forskellige kontekster, men i undervisningssammenhænge er den udforskende samtale den didaktisk set mest virkningsfulde, idet undersøgelser viser, at den udforskende samtale internaliseres, og at eleverne derved gradvist bliver i stand til selvstændigt at løse mere komplekse opgaver, fx opgaver, der kræver, at forskellige løsningsforslag stilles til debat.

Kilde: Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2000). *Thinking Together* (Birmingham, Questions Publishing). Inspirationsmaterialer findes til download her: http://talking-for-success.open.ac.uk/material.htm, http://auuc.demonstrationsskoler.dk/uvd/fase2/inspiration-til-arbejdet-med-metodisk-differentiering

7.5.1 TEKNOLOGI OG PRODUKTION I LITTERATURUNDERVISNINGEN

Faglig brug af teknologi og produktion spiller en vigtig rolle i et opdateret danskfag, hvor fortolkningsarbejdet også omfatter andre æstetiske tekster som fx film, TV-serier, computerspil og grafiske romaner. *Hvordan kan man integrere teknologi i litteraturundervisningen? Hvordan bruge ny digital teknologi? Og hvordan hænger teknologibrug sammen med elevernes skabende og undersøgende produktion?*

Inden for både forskning i læsning og skrivning i litteraturundervisning fremhæves de positive effekter af en skabende tilgang. På den ene side er det vigtigt at forstå læsning som en skabende akt, hvor læseren er med til at producere betydninger. Elever, der opfatter læsning som en vekselvirkning og en medskabende handling (transaktion), præsterer bedre fagligt, end elever, der opfatter læsning som en overførsel og en modtagende handling (transmission). På den anden side bør man have blik for de mange former for produktion i litteraturundervisningen, der også kan bidrage med positive effekter, når man bruger dem til at gøre fortolkningsarbejdet konkret og skabende.

7.5.5.1 TEKSTUNDERSØGELSE GENNEM TEKSTSKABELSE

Særligt inden for skriveforskning har man undersøgt, hvordan skabende processer og brug af skrivning som tænkeværktøj understøtter en fordybet forståelse af tekster. Eksempelvis dokumenterer den amerikanske rapport *Writing Next*, at skriveprocesser med"inquiry activities" har en positiv effekt på elevernes analyse og fortolkning. Det afgørende didaktiske greb er, at lærer og elever flytter fokus fra skriftlige produktkrav (fx genre og retstavning) til at bruge skrivning som et tænkeværktøj i undersøgelsen af tekster. Fordelen ved at anvende skabende skrivning er, at eleverne får et konkret omdrejningspunkt, så forståelse ikke blot er en indre proces, men fastholdes i et ydre udtryk.

7.5.5.2 MULTIMODAL PRODUKTION

Skiftet fra indre til ydre er ligeledes en central pointe i brugen af dramatisering, visualisering, mundtlig fremstilling og digital produktion, hvor man kombinerer flere udtryksformer. Noget så simpelt som en visualiseringsøvelse, hvor man skitserer sin foreløbige forståelse, kan være med til at fremme undersøgelse, viser forskning.

Studier med fokus på teknologisk mere avancerede transformationer, såsom at gå fra digt til videoperformance, viser, at der både er et engagerende og meningsskabende potentiale i at lade elever arbejde tekstskabende. Det appellerer kort sagt til unges engagement, identitet og kreative meningsskabende ressourcer samtidig med at det fremmer metakognition.

7.5.5.3 FAGLIGGØR PRODUKTION – FOR AT UNDGÅ SIMPEL AKTIVISME

Hvis produktion ikke forankres i faget, fører det ofte til simpel aktivisme uden faglig kvalitet. For at få den fulde effekt af skabende produktion i en danskfaglig sammenhæng, skal der være en faglig rettethed, hvor tekst og danskfaglig feedback på kvaliteten i proces og produkt er i fokus. Man behøver ikke nødvendigvis eksplicitere, hvordan produktionsaktiviteter er knyttet til Forenklede Mål. Men produktionen skal give faglig mening for eleverne. Det handler grundlæggende om at afprøve og kvalificere sine skabende tolkninger i et fællesskab, hvor forskellige oplevelser af og perspektiver på teksten kan berige hinanden.

DIDAKTISK GREB: Skriv tekstundersøgelsen frem

Efterlev tre simple grundprincipper:
- Procesorientering
- Ritualisering
- Refleksion

Procesorientering handler grundlæggende om at stilladsere elevers undersøgelse af tekst, fx litterære tekster. Procesorienterede skriveprocesser, der bruges til at undersøge litteratur med, veksler mellem:
- Kollektive og individuelle skriveprocesser
- Receptive og produktive skriveprocesser
- Producerende og evaluerende skriveprocesser

Ritualisering vil sige, at man som elev presses ind i bestemte måder at skrive på, det man også kan kalde skrivepraktikker. Det kan fx være, at man skriver læsedagbog, bruger hurtigskrivning til at få hul på analysen af en tekst eller vænnes til at modtage og give respons fra andre elever og læreren. Ritualisering kan have mange former.

Refleksion vil sige, at man som elev tvinges til at tænke over den måde, man skriver på. Det kan fx være i den ritualiserede skrivepraktik *tænkeskrivning*. Eller det kan være i processen, fra man har modtaget en respons på en aflevering, til man afleverer igen. Refleksion kan have mange former, bl.a. *interaktion* med det man skriver, *metakognition* i forhold til det, man har skrevet eller vil skrive, og selvevaluering i forhold til at vurdere det, man har skrevet.

Kilder: Krogh, E. & Jensen, M. J. J. (2008). *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*. Frederiksberg: Dansklærerforeningens Forlag; Abraham, U. & Brendel-Perpina, I. (2015). *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpædagogik in der Aus- und Weiterbildung*. Seelze: Friedrich Verlag.

7.6 TI VIGTIGE RESULTATER FRA DEN EMPIRISKE FORSKNING

- Litterær læsning fremmer empati og"theory of mind"
- De litterære tekster læses og undersøges med en åben tilgang"nedefra-og-op"
- Følelser har en kognitiv funktion i den litterære læsning
- Tempoet er nede i litteraturundervisningen
- Lærere og elever sætter ord på tanker og følelser i mødet med litteratur
- Elever kan både begribe og blive grebet af litteraturen
- Elever arbejder systematisk med deres forestillingskraft
- Elever knækker den æstetiske kode og lærer at læse med fordobling
- Stilladsbygning støtter en åben læsestrategi
- Strategiundervisning fremmer metakognition og selvstændighed

7.6.1 SYV STRATEGIER

På baggrund af forundersøgelsens resultater har vi i KiDM opstillet syv strategier, inklusive ikoner, som faglig ramme for elevernes udvikling af fortolkningskompetence. De syv strategier hjælper forløbsdesignere, lærere og elever med at inddele undersøgelsen af æstetiske tekster og gøre den overskuelig:

FIGUR 14. SYV STRATEGIER

Inden du læser teksten, skal du forberede dig på at møde nye og anderledes måder at se verden på. Derfor er det første ikon et par læsebriller. Måske skal du indhente en bestemt viden, før du læser. Måske skal du lave en øvelse, der hjælper dig til at være åben i forhold til den tekst, du skal møde. Det handler om at nærme sig teksten og indstille sig på den.

Når du læser teksten er det første skridt, at du *oplever* tekstens verden. Du skal give dig tid til at forstå, hvad der sker i teksten, leve dig ind i personerne og lade teksten gøre indtryk på dig. Derfor er det andet ikon et øje.

Nu er du og dine klassekammerater klar til at gå på *opdagelse* i teksten. I kigger nærmere på nogle dele af teksten, som I tænker er vigtige. I begynder at tænke over, hvordan tingene hænger sammen. I kan komme med et første bud på, hvad teksten måske drejer sig om. Derfor er det tredje ikon et forstørrelsesglas.

Noget af det særlige ved litteratur er, at vi kan opleve og forstå den forskelligt. Derfor betyder pæren, at I skal *belyse* og *afprøve* jeres egen forståelse af teksten i forhold til andres i klassen. Her gælder det om at have styr på sine begrundelser i forhold til teksten. Og om at kunne lytte til andres forståelse og gå i dialog med hinanden.

Spaden betyder, at I skal *grave dybere* i teksten. Det kan fx være steder i teksten, som undervejs har været spændende at diskutere, fordi der skete noget særligt eller uventet. Det er også her, I for alvor begynder at analysere forfatterens teknikker, og hvad det er i teksten, der gør, at I oplever den, som I gør.

Puslespillet betyder, at I skal samle de forskellige dele af jeres undersøgelse og give en samlet *fortolkning* af teksten. Det er her i giver jeres bud på, hvad der er vigtigt og hvorfor. Hvad handler teksten egentlig om?

Globussen betyder, at I er på vej *ud af teksten* og skal *forbinde* den med verden udenfor. I diskuterer måske, hvad teksten kunne bruges til, og hvilke dele af livet og samfundet, den har handlet om. Det kan være, at I læser en anden tekst, ser en film, eller gør noget andet, der giver et andet blik på det, teksten har handlet om. Det er også her, I samler op på, hvilke faglige områder I har arbejdet med i undersøgelsen af teksten.

De syv strategier er et af de konkrete handlingsorienterede resultater af forundersøgelsen. I undervisningsforløbene i KiDM introduceres eleverne for en oversigt over de syv strategier med tilknyttede ikoner som noget af det første i introforløbet, og ikoner og strategierne indgår i alle forløb.

7.7 DISKUSSION AF FORUNDERSØGELSENS RESULTATER

Som afslutning på denne sammenfatning – og rapporten som helhed – ønsker vi kort at diskutere forundersøgelsens bidrag til ny viden om litteraturundervisning. Diskussionen forholder sig dels til, hvilke forskningstraditioner, inkl. teorier, metoder og fund, der har været særligt fremtrædende, og dels til hvad vores forundersøgelse så har bidraget med af ny viden i relation til kundskabsudvikling og forskning inden for litteraturdidaktik i danskfaget og mere bredt i international sammenhæng inden for rammerne af modersmålsfagets didaktik, også benævnt L1-forskning.

Hvad angår fremhævede forskningstraditioner, har forundersøgelsen vægtet både effektorienteret og kontekstuel viden. Vi har ikke kun præsenteret, hvad der har virket, men også hvordan det har virket, for hvem det har virket, og under hvilke omstændigheder det har virket. Vi har belyst litteraturundervisning i forhold til forskellige typer aktører, idet det er vist, hvordan specifikke interventioner virker i forhold til den individuelle elev, ligesom det er blevet belyst, hvordan grupper af elever samt lærere og klasserumskulturer fungerer under bestemte daglige undervisningsbetingelser og interventioner. Metodisk har vi trukket på studier med meget forskelligartet design, der har haft karakter af kvantitative, kvalitative og mixed method-studier i mere eller mindre naturlige/økologiske eller konstruerede/eksperimentelle situationer.

I den forstand har forundersøgelsen forsøgt at balancere mellem en klassisk sondring i dansk og international litteratur- og modersmålsdidaktik mellem på den ene side kognitivt orienterede tilgange og på den anden side sociokulturelt orienterede tilgange. Det er en fortsat, uafgjort og principielt uafgørlig diskussion, hvilket perspektiv der skal vægtes mest og hvorfor.

I en internationel kontekst diskuterer eksempelvis den meget anerkendte australske L1-forsker Brenton Doecke, som i mange år har fulgt og selv bidraget til litteraturdidaktisk forskning, denne sondring. Doecke argumenterer i artiklen"Understanding literary reading: The need for a scientific approach?" (2016) – som er et slags anmeldende essay af antologien *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments* redigeret af Michael Burke, Olivia Fialho and Sonia Zyngier, som vi har henvist til flere gange og bruger i vores opstilling af en forandringsteori – for at der er sket en interessant empirisk og kognitiv vending i litteraturdidaktikken. Han finder denne vending interessant, men er samtidig kritisk overfor antologiens titel, der antyder at'videnskabelig' litteraturdidaktisk forskning alene kan være kognitivt og kvantitativt orienteret. Doecke advarer mod at tro, at kun forskning, der kan fremvise et tal og en effect size, er lig med videnskab. Litteraturundervisning er efter hans – og vores – opfattelse i høj grad også en kontekstuel foreteelse, som ikke kan undersøges effektorienteret; her må der andre'interpretive' metoder til, der i høj grad også må opfattes som videnskab, fordi de bygger på solid viden, systematiske studier af praksis og grundig analyse. Som Doecke formulerer det: "any reading of a text is a function of the situation in which it occurs and the expectations and values we bring to

our encounter with it (Doecke, 2016, s. 3). Læsning af en tekst er altså også en funktion af situationen, hvori der læses, og de forventninger og værdier, vi – elever, lærere, designere af eksperimenter m.fl. - bringer med os til situationen. Og det gælder, tilføjer Doecke, uanset om vi taler om læsning af æstetiske tekster eller sagtekster som den bog, han anmelder – eller denne forundersøgelsesrapport.

I KiDM anerkender og benytter vi os principielt af multiple teoretiske og metodiske perspektiver på litteraturundervisning, idet vi argumenterer for, at de kan belyse forskellige ontoepistemologiske aspekter af det meget komplekse fænomen litteraturlæsning og litteraturundervisning. Vi argumenter for, at der ikke nødvendigvis er noget modsætningsforhold mellem det kognitive og det sociokulturelle – de betinger snarere hinanden, som nyere videnskabsteoretisk forskning, vi har inddraget, da også understøtter (se fx Harder, 2010). Når det er sagt, har vi samtidig haft en arbejdstese om, at især kognitivt og også fænomenologisk orienterede tilgange til litteraturundervisning har været underbelyste og underforskede i empirisk forstand, og at der derfor har været særligt behov for at fremhæve og udvikle de aspekter i teori og praksis, sådan som vi forsøger at gøre det i denne rapport med henblik på at intervenere i praksis. Som en konsekvens heraf har vi refereret til både kvantitativ og kvalitativ forskning af både kognitiv og fortolkningsorienteret art og i det hele taget bestræbt os på at finde frem til al relevant viden, uanset type, der kan understøtte ønsket om at fremme en mere undersøgelsesorienteret litteraturundervisning i dansk skolepraksis, hvor man rent faktisk også kan måle en effekt.

Der har derfor også i forundersøgelsens fokus været et særligt dominerende fokus på individuelt-kognitive tilgange og effektstudier, fx knyttet til inferens. Det hænger blandt andet sammen med opdraget for hele projekt Kvalitet i dansk og matematik, som eksplicit ønskede et design, der havde som mål at kunne påvise målbare effekter af interventioner hos den enkelte elev eller elevgruppe. Derfor har der også i de valgte kriterier for reviewsøgninger på relevant forskning været lagt særlig vægt på kognitiv litteraturdidaktik, særligt den type kognitiv litteraturundervisning, der har forsøgt at undersøge og påvise effekter. Som vi har vist, kan forskning med bestemte interventionsdesigns fra især det seneste tiår rent faktisk påvise sådanne mulige kvalitetsforbedrende effekter. Denne type forskning har så at sige dannet forgrund i forundersøgelsen, mens den allerede etablerede ret store viden af mere sociokulturel art har dannet baggrund, al den stund at den naturligvis har været væsentlig at inddrage i flere afsnit, fx om didaktisk rammesætning og stilladsering. Det er samtidig værd at bemærke, at effekter kun kan testes og måles inden for afgrænsede aspekter af den undersøgelsesorienterede tilgang, som kræver meget styrede undervisningsdesign og testbatterier. Det svarer ikke til almindelig, dagligdags undervisning, og hvad der foregår dér. Hvis man skal komme tættere en forståelse af, hvordan undervisningsprocesser rent faktisk foregår på et mikroniveau i klasserummet, kræves andre metoder, fx observation, som ikke påkalder sig forestillinger om eller for så vidt er interesseret i antagelser om virkning. Her er man mere intereseret i, hvordan undersøgelsesorienteret mening etableres, og hvordan det opfattes som kvalitet af elever og lærere.

Vi er samtidig selvkritisk bevidste om, at de effektstudier, der er inddraget og lægges til grund for forandringsteorien, ofte bygger på studier foretaget på et

begrænset antal studerende og i eksperimentelle settings, som ikke nødvendigvis er klasserummet eller endnu sjældnere specifik danskundervisning med dens særlige aktører og rammebetingelser. Det betyder, at de effekt-fund, der henvises til og bygges på, må betragtes som tentative hypoteser, der må relativeres, korrigeres og kontekstualiseres, når det drejer sig om at overføre dem til et interventionsstudie rettet mod en dansk folkeskole-danskundervisningskontekst. Omvendt bliver det interessant at studere – både gennem surveys, præ- og post-kompetencetest og observation af klasserumsundervisning – hvorvidt litteraturundervisning byggende på sådanne teorier rent faktisk ser ud til have en positiv effekt, og hvordan den i det hele taget virker blandt elever og lærere i en danskfaglig undervisningskontekst som den danske. Spørgsmålet om, hvad der opleves og kan testes og måles som kvalitet i danskundervisning, er på ingen måde afgjort endnu. Tværtimod er det et åbent og meget interessant spørgsmål, som uddannelsesforskere, -lærere, -ledere og –politikere leder efter svaret på.

Det fører frem til en vurdering af forundersøgelsens foreløbige bidrag til ny viden, der kan anvendes i praksis. Der er ingen tvivl om, at denne forundersøgelse repræsenterer en af de mest (hvis ikke mest) systematiske og omfattende forundersøgelser af litteraturundervisning i en dansk, nordisk, ja, måske global sammenhæng. Feltet for forskning i litteraturundervisning er enormt og nærmest uoverskueligt, hvilket reelt gør det umuligt at have al forskning fra hele verden med i et review. På den anden side er feltet for empirisk litteraturundervisning, som vi særligt har fokuseret på, langt mindre og muligt at inkludere i forundersøgelsen, sådan som vi har gjort. Så en systematisk forundersøgelse, inkl. review, er altså forundersøgelsens første bidrag.

Det andet bidrag er, at analysen og diskussionen har ført til opstilling af en ny, unik model og forandringsteori for en mere undersøgelsesorienteret undervisning, der forener kognitive, fænomenologiske og sociokulturelle perspektiver. Hele forundersøgelsen, inklusive model og teori, blev præsenteret på den nyligt afholdte internationale konference for modersmålsdidaktisk forskning (ARLE 2017, se http://www.arle.be). Her vakte præsentationen berettiget opmærksomhed og anerkendelse netop i sin kobling af velkendt Dewey- og Rosenblatt-inspireret litteraturdidaktik og nyere empirisk, herunder effektorienteret, litteraturdidaktisk forskning tilsat den nyeste kortlagte viden om undervisningens praksis. Som en tysk tilhører bemærkede:'I 2000 år har vi bedrevet spekulativ litteraturdidaktik. Nu er det tiltrængt med et fokus på mere empiriske tilgange, selv om det rummer store udfordringer'. Præsentationen førte til, at forskningsmiljøer fra Tyskland, Norge og Australien kontaktede projektet for mere information og ønske om samarbejde. Det gælder blandt andet det stort anlagte australske forskningsprojekt Investigating literary knowledge in the making of English teachers ledet af professor Wayne Sawyer m.fl. Denne interesse tyder klart på, at projektet har fat i noget nyt og vigtigt.

Den store forskningsmæssige lakmusprøve i empirisk forstand vil imidlertid være, hvilke dokumenterbare effekter og virkninger projektet vil kunne påvise i den forsøgsfase, der nu påbegyndes efteråret 2017. Som nævnt indledningsvis rummer KiDM flere faser, hvoraf forundersøgelsesfasen blot var den første. Forundersøgelsesfasen dannede grundlag for en udviklings- og pilotfase, hvor man informeret af forundersøgelsens model- og teoriudvikling afprøvede

undervisningsforløb. Resultaterne af denne fase er løbende og iterativt blevet evalueret – uden at dette i skrivende stund helt er tilendebragt – og informerer samtidig designet af forsøgsfasen. Forsøgsfasen er en afprøvning af forandringsteorien i stor skala, designet som en kontrolleret randomiseret test (RCT) der omfatter i alt omkring 75 skoler, der udsættes for intervention, og lige så mange kontrolskoler. Derudover vil der blive gennemført kvalitative klasserumsstudier af, hvordan undersøgende litteraturundervisning meningsforhandles i klasserummet, og hvordan elever og lærere oplever kvaliteten af denne undervisning. Projektets afsluttende rapport, der er påtænkt udgivelse i slutningen af 2018, vil afrapportere resultater herfra. På den baggrund vil der kunne foretages en samlet diskussion og vurdering af KiDMs bidrag til forskning og praksis.

LITTERATUR

Alexander, R. J. (2008.) *Essays on Pedagogy*. New York: Routledge.

Alexander, R. J. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk* (4. udg.). York: Dialogos.

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

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

Applebee, A. N. & Langer, J. A. (2013). *Writing Instruction That Works: Proven Methods for Middle and High School Classrooms*. New York: Teachers College Press.

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, 40*(3), 685-730.

Arfwedson, G. B. (2006). *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola: en analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska undersökningar i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Arnseth, H. C., Hatlevik, O., Kløvstad, V., Kristiansen, T. & Ottestad, G. (2007). *ITU Monitor 2007. Skolens digitale tilstand 2007* [ITU Monitor 2007]. Oslo: Universitetsforlaget.

Bacon, W. A. (1979). *The Art of Interpretation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

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): e55341. doi: 10.1371/journal.pone.0055341

Balanskat, A., Blamire, R., European Schoolnet. (2007). *ICT in Schools: Trends, Innovations and Issues in 2006-2007 V.1.0.* Lokaliseret den 28. februar 2012 på: http://insight.eun.org/shared/data/pdf/ict__in__schools_2006-7_final.pdf

Barnes, J.R. (1976/1992). *From Communication to Curriculum*. Hamondsworth: Penguin. (2. udg.: 1992, Portsmouth, NH: Boynton /Cook-Heinemann).

Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. I: N. Mercer & S. Hoggkinson (Red.), *Exploring Talk in School*. London: Sage.

Bauman, R. (1977). *Verbal Art as Performance*. Illinois: Waveland.

Beach, R. & Brown, R. (1987). Discourse conventions and literary inference: Toward a theoretical model. I: R. J. Tierney, P. L. Anders & J. N. Mitchell (Red.), *Understanding readers' understanding: Theory and practice* (s. 147-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berge, K. L. (2010). Skriving som grunnleggende ferdighet i norsk skole. *Fælles-skrift (Dansklærerforeningen),* (10), 30-47.

Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling* (rapport). Sør-Trøndelag: Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Bernstein, B. (2001): Social konstruktion af pædagogisk diskurs. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (Red.), *Pædagogik, diskurs og magt* (s. 134-184). København: Akademisk Forlag.

Bezemer, J. & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. London: Routledge.
Bial, H. & Brady, S. (2016). *The Performance Studies Reader*. London: Routledge.
Bremholm, J., Hansen, R. & Slot, M. F. (2016). Elevopgaver og elevproduktion i det 21. århundrede: Præsentation af projektet – forskningsspørgsmål, metode og hovedresultater. Odense: Læremiddel.dk.
Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst.* København: Hans Reitzels Forlag.
Brok, L. S., Bjerregaard, M. B. & Korsgaard, K. (2015). *Skrivedidaktik – en vej til læring*. Aarhus: Klim.
Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2. udg., s. 3-25). Hampshire: Oxford University Press.
Buch-Iversen, I. (2010). *Betydningen av inferens for leseforståelse. Effekter av inferenstrening* (upubliceret ph.d.-afhandling). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Comtemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity.
Bundsgaard, J. Misfeldt, M. og Hetmar, V. (2011) Hvad skal der ske i skolen?: et bud på en prototypisk situationsorienteret curriculum-logik. *Cursiv*, (8), 123-142.
Bundsgaard, J., Pettersson, M. & Puck, M. R. (2014). *Digitale kompetencer. It i danske skoler i et internationalt perspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
Bundsgaard, J. & Puck, M. R. (2016). *Nationale test: Danske lærere og skoleledere-res brug, holdninger og viden* (rapport). Aarhus: DPU, Aarhus Universitet og Center for Anvendt Skoleforskning, University College Lillebælt.
Burgess, M. Ø. (2016). *Fra novelle til film: Elevproduserte multimodale tekster på 9. trin* (ph.d.-afhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
Burke, M., Fialho, O. & Zyngier, S. (2016). *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments.* Amsterdam: John Benjamins.
Burkett, C. & Goldman, S. R. (2016). "Getting the Point" of Literature: Relations between Processing and Interpretation. *Discourse Processes, 53*(5-6), 457-487.
Carlson, S. E., van den Broek, P., McMaster, K., Rapp, D. N., Bohn-Gettler, C. M., Kendeou, P. & White, M. J. (2014). Effects of comprehension skill on inference generation during reading. *International Journal of Disability, Development and Education, 61*(3), 258-274.
Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH.: Heinemann.
Christensen, B. (2016). Om man giver op eller kæmper videre. Den slags. *Viden om læsning, 20*, 52-59.
Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
Claassen, E. (2012). *Author representation in literary reading*. Utrecht: John Benjamins.

Cobb, P. & Jackson, K. (2011). Towards an Empirically Grounded Theory of Action for Improving the Quality of Mathematics Teaching at Scale. *Mathematics Teacher Education and Development, 13*(1), 6-33.

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1987). *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. Technical Report No. 403*. Cambridge, Mass.: Bolt, Beranek and Newman, Inc./Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading, Illinois University.

Conquergood, D. (2013). Cultural Struggles: Performance, Ethnography. I: E. P. Johnson (Red.) *Praxis*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge synthesis: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society, 1*(1), 104-126.

Daly, J. A., Weber, D. J., Vangelisti, A. L., Maxwell, M. & Neel, H. (1989). Concurrent cognitions during conversations: Protocol analysis as a means of exploring conversations. *Discourse Processes*, *12*(2), 227-244.

Doecke, B. (2016). Understanding literary reading: The need for a scientific approach? . *L1 - Educational Studies in Language and Literature, 16*, 1-11.

Dohn, N. B. (2011). 'Best practice' - eller næstbedst praksis? I: T. A. Rømer, S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Uren pædagogik* (s. 159-186). Aarhus: Klim.

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.

Dysthe, O. (1999). Dialogue theory as a tool for understanding interactive learning processes. *Literacy and Numeracy, 2*(99), 39-65.

Dysthe, O. (2000.) The teacher's role in the multivoiced classroom. I: K. Sjøholm & A. Østern (Red.), *Perspectives on language and communication in multilingual education* (s. 55-73). Åbo: Faculty of Education, Åbo Academi University.

Dysthe, O. (red.) 2003. *Dialog, samspil og* læring. Aarhus: Klim.

Dysthe, O. (2011). Opportunity spaces for dialogic pedagogy in test-oriented schools. A case study of teaching and learning in high school. I: M. Peters & J. White (Red.), *Bakhtinian Pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (s. 69-90). New York: Peter Lang Publisher.

Ebbensgaard, A. H. B., Elf, N. F. & Søndergaard, S. (Red.). (2011). *At tegne en tanke. Første rapport om Visuel hf i Viborg* (Vol. 81). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

EC/European Commission. (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools*. Lokaliseret den 10. december 2008 på: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/benchmarking/index_en.htm

EC/European Commission. (2010). *Digital Agenda for Europe. A Europe 2020 Initiative*. Lokaliseret den 1. november 2014 på: http://ec.europa.eu/digital-agenda/.

Eco, U. (1989). *The Open Work*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2012). *Vignetmetoden: sociologisk metode og redskab til faglig udvikling*. København: Akademisk Forlag.

Elf, N. F. (2009). *Towards semiocy? Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary "Danish" Classes: A Design-Based Educational Intervention*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.

Elf, N. F. (2010). Danskfagets grundpositioner. I: J. Asmussen & L. H. Clausen (Red.), *Mosaikker til danskstudiet - en grundbog* (2. udg.). Aarhus: Systime Academica.

Elf, N. F. (2014). Læremidler som social praksis i fag. *Cursiv. Tema: Sammenlignende fagdidaktik*, (13), 97-122.

Elf, N. F. (2015). Multimodal kommunikation i interkulturelle pædagogiske praksisser. I: P. Hobel, L. Zeuner & H. L. Nielsen (Red.), *Interkulturel pædagogik: Kulturmøder i teori og praksis* (s. 33-54). København: U Press.

Elf, N. F. (2017). Taught by bitter experience: A timescales analysis of Amalie's development of writer identity in Danish secondary and upper secondary education. I: T. Cremin & T. Locke (Red.), *Writer identity and the Teaching and Learning of Writing*. London: Routledge.

Elf, N. F., Hanghøj, T., Erixon, P.-O. & Skaar, H. (2015). Technology in L1: A Review of Empirical Research Projects in Scandinavia 1992-2014. *L1 - Educational Studies in Language and Literature, (Special Issue: Paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 research in languages, literatures and literacies, guest edited by Ellen Krogh and Sylvi Penne)*, 1-88.

Erstad, O., Kløvstad, V., Søby, M. & Kristiansen, T. (2005). *ITU Monitor 2005. På vei mot digital kompetanse i grunnopplæringen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Eva-Wood, A. L. (2010, 2004). How Think-And-Feel-Aloud Instruction Affects Poetry Instruction. *Discourse Processes, 38*(2), 173-192.

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* [Seven children learn to read and write: family life and popular culture in contact with preschool and primary school]. Uppsala: Uppsala studies in education, 115.

Faust, M. (2011). Reconstructing Familiar Metaphors: "John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience". *Research in the Teaching of English, 35*(1), 9-34.

Fialho, O. (2007). Foregrounding and Refamiliarization: Understanding Readers' Responses to Literary Texts*. Language and Literature 2007, 16*(2), *105-123.* DOI: https://doi.org/10.1177/0963947007075979

Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2012). Beyond functional aspects of reading literacy: Theoretical structure and empirical validity of literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *12*, 35-58.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H. & Briggs, D. C. (2012). Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry-Based Science Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 82*(3), 300-329.

Gerrig, R. (1993). *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. New Haven: Yale University Press.

Gilje, Ø. (2010). *Mode, Mediation and Moving Images: An Inquiry of Digital Editing Practices in Media Education* (ph.d.-afhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Gissel, S. T. & Skovmand, K. (under udgivelse). *Digitale læremidler. Scoring og præsentation af kodebog*. Odense: Læremiddel.dk.

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

Graesser, A. C., Millis, K. K. & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. I: J. T. Spence, J. M. Darley & D. J. Foss (Red.), *Annual review of psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, *101*(3), 371-395.

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High School – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graves, B. & Frederiksen, C. H. (1991). Literary expertise in the description of a fictional narrative. *Poetics*, *20*(1), 1-26.

Grinder-Hansen, K. (2016). Litteraturundervisningen i danskfaget gennem 200 år. *Viden om læsning, 20*, 60-65.

Gøttsche, N. B. (2016). Læsning af litterære tekster i en skolediskurs – syv elevers perspektiv. *Viden om læsning, 20*, 4-9.

Hanghøj, T., Jessen, C., Hautopp, H. & Denning, R. C. (2014). Redesigning and Reframing Educational Scenarios for *Minecraft* within Mother Tongue Education. *Proceedings of the 8th European Conference on Game-Based Learning.* University of Applied Sciences HTW, Berlin, Germany, 9-10 oktober 2014. (Red.) Carsten Busch. Reading: Academic Conferences and Publishing International Limited, 2014, 182-190.

Hansen, H. F. & Rieper, O. (2010). Evidensbevægelsens institutionalisering og arbejdsformer. *Dansk Biblioteksforskning, 6*(2/3), 7-16.

Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet*. København: Alinea.

Hansen, S. R. (2014). *Når børn vælger litteratur – Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser* (ph.d.-afhandling). Aarhus: DPU, Aarhus Universitet.

Hansen, S. R. (2016). Indlevelse og refleksion: En undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning. *Viden om læsning, 20*, 28-36.

Hansen, T. I. (2015). *Dansk*. Aarhus: Klim.

Hansen, T. I. (2016a). *Bedre kvalitet i dansk og matematik – Et flerstrenget interventionsprogram med fokus på undersøgelsesorienteret dansk og matematikundervisning* (løsningsbeskrivelse). Odense: Center for Anvendt Skoleforskning, University College Lillebælt.

Hansen, T. I. (2016b). Når tekster finder sted: Det kognitive scenariebegreb som basis for en undersøgelsesorienteret tekstdidaktik. *Viden om læsning, 20*, 37-44.

Hansen, T. I. & Bundsgaard, J. (2016). *Effektmåling af demonstrationsskoleforsøg. Afrapportering af kvantitative undersøgelser på tværs af de tre demonstrationsskoleprojekter i AUUC-konsortiet. Odense: Læremiddel.dk.*

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

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

Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Haugsted, M. T. (1997). *Handlende mundtlighed* (3. bd.). København: Danmarks Lærerhøjskole.

Haugsted, M. T. (1999). *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser.* København: Danmarks Lærerhøjskole.
Henkel, A. Q. (2016). Materialitet og månemaskine – den børnelitterære app i et læsekulturperspektiv. *Viden om læsning, 20*, 72-82.
Hennessy, S., Ruthven, K. & Brindley, S. (2005). Teacher Perspectives on Integrating ICT into Subject Teaching: Commitment, Constraints, Caution, and Change. *Curriculum Studies*, *37*(2), 155-192.
Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed.* København: Danmarks Lærerhøjskole.
Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktisk kategori – litteraturpædagogisk konkretiseret. I: Karsten Schnack (Red.), *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
Hetmar, V. (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. *Cursiv,* (7), 75-96.
Horowitz, R. (Red.). (2007). *Talking Texts: How Speech and writing Interact in School Learning*. New York: Routledge.
Høegh, T. (2009). POETISK PÆDAGOGIK: sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning: forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion (ph.d.-afhandling). København: Københavns Universitet.
Høegh, T. (2012). Mundtlig fortolkning - kreativ praksis i litteratur- og sprogundervisning. *Acta Didactica Norge*, 6(1). Lokaliseret den 4. januar 2016 på: https://journals.uio.no/index.php/adno/issue/view/116.
Høegh, T. (2017) Observation and analysis through textmaking. I: D. Duncker & B. Perregaard (Red.), *Creativity and Continuity. Perspectives on the Dynamics of Language Conventionalization.* København: Nyt Nordisk Forlag.
Ivarsson, J., Linderoth, J. & Säljö, R. (2009). Representations in practices: A socio-cultural approach to multimodality in reasoning. I: C. Jewitt (Red.), *Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 201-212). London: Routledge.
Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research : viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
Janssen, T. & Piper, 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.
Jewitt, C. (2008). *The Visual in Learning and Creativity: A Review of the Literature*. London: Institute of Education, University of London.
Jewitt, C. (Red.). (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
Kabel, K. (2016). En diskret involverethed: Hvordan analyserer og fortolker udskolingselever litteratur? *Viden om læsning, 20*, 19-27.
Kaspersen, P. (2007). *Forfattere i gymnasiet*. København: Biblioteksstyrelsen.
Kaspersen, P. (2009). *Litteraturdidaktik på kognitivt grundlag. Skriftserien Gymnasiepædagogik 74*. Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I: S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 47-75). Oslo: Novus Forlag.
Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science, 342*(6156), 377-380.

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.

Kleve, B. & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevissthet også for de svake elevene. *Acta Didactica Norge*, *6*(1), 1-18.

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.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kreuz, R. J. & Roberts, R. M. (1993). The empirical study of figurative language in literature. *Poetics, 22*(1), 151-169.

Krogh, E. (Red.). (2010). Videnskabsretorik og skrivedidaktik: Del 1 Skrifteligt arbejde i fagene, *Gymnasiepædagogik*, (77), 9-153.

Krogh, E., Christensen, T. S. & Jakobsen, K. S. (Red.). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E. & Jensen, M. J. J. (2008). *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*. Frederiksberg: Dansklærerforeningens Forlag.

Kurtz, V. & Schober, M. F. (2001). Readers' varying interpretations of theme in short fiction. *Poetics*, *29*(3), 139-166.

Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction.* New York: Teachers College Press.

Langer, J. A. (2000/1991). *Literary Understanding and Literature Instruction. Research Report Series 2.11.* Albany: National Research Center on English Learning and Achievement (CELA), University of Albany, State University of New York.

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*. Albany, NY: University of Albany.

Langkjær, H. (2016). Litteraturundervisning i indskolingen. *Viden om læsning, 20*, 45-51.

Larsen, C. A. (1997). Didaktik og metodik. I: E. Nielsen (Red.), *Didaktiske emner - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen & C. A. Høgh Larsen* (s. 70-92). København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Danmarks Lærerhøjskole.

Levy, S. (2016). *Microteaching.* København: Hans Reitzels Forlag.

Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. New York: Routledge Tailor & Francis Group.

Liu, A. & Want, S. (2015). Literary Fiction Did Not Improve Effective, *ToM,* (1. juni 2015). Lokaliseret på: www.PsychfileDrawer.org/replication.php.

Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education, 38*(1), 9-24.

Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language & Education: An International Journal, 22*(3), 222-240.

Madison, D. S. & Hamera, J. (2006). *The Sage Handbook of Performance Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Magliano, J. P., Baggett, W. B. & Graesser, A. C. (1996). A taxonomy of inference categories that may be generated during the comprehension of literary texts. I: R. J. Kreuz & S. M. MacNealy (Red.), *Empirical approaches to literature and aesthetics* (s. 201-220). Norwood, NJ: Ablex.

Malmgren, G. & Thavenius, J. (1991). *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv och aktuella utmaningar.* Lund: Studentlitteratur.

Mason, L., Scirica, F. & Salvi, L. (2006). Effects of beliefs about meaning construction and task instructions on interpretation of narrative text. *Contemporary Educational Psychology*, *31*(4), 411-437.

Mavers, D. (2011). Image in the multimodal ensemble. I: C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 263-271). London: Routledge.

McCarthy, K. S. (2015). Reading beyond the lines: A critical review of cognitive approaches to literary interpretation and comprehension. *Scientific Study of Literature*, *5*(1), 99-128.

McCarthy, K. S. & Goldman, S. R. (2015). Comprehension of short stories: Effects of task instructions on literary interpretation. *Discourse Processes*, *52*(7), 585-608.

McKoon, G. & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological review*, *99*(3), 440-466.

McMaster, K. L., van den Broek, P., Espin, C., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P., ... Carlson, S. E. (2012). Making the right connections: Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual Differences, 22*(1), 100–111.

McNamara, D. S. & Magliano, J. P. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, *51*, 297-384.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we see language to think together*. Abingdon: Routledge.

Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Red.). (2008). *Exploring Talk in Schools: Inspired by work of Dougles Barnes*. London: Sage.

Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal*, *25*(1), 95-111.

Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect response to literary stories. *Poetics, 22*(5), 389-407.

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

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL). (2015). Bedre kvalitet i dansk og matematik (opgavebeskrivelse). København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

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 of Albany & University of Wisconsin-Madison.

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.

OECD. (2001). *Learning to change: ICT in schools*. Paris. Lokaliseret den 4. januar på: http://dx.doi.org/10.1787/9789264195714-en.

OECD. (2009). *Digital Readers at age 15. Results from the PISA 2009 Electronic Reading Assessment*. New Zealand: Ministry of Education. Lokaliseret den 10. januar 2015 på: http://www.educationcounts.govt.nz/publications/numeracy/PISA-2009/101736.

Olsen, R. (2011). Das Phänomen *Empathie* beim Lesen Literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. *Zeitschrift ästhetische Bildung, 3*(1). Lokaliseret den 21. december 2016 på: http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/41/37.

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, 31*(3), 269-303.

Olson, C. B., Kim, J. S., Scarcella, R., Kramer, J., Pearson, M. & van Dyk, D. A. (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*, *49*(2), 323-355.

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.*

Ongstad, S. (2006). Fag i endring: Om didaktisering av kunnskap. I: S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pelias, R. J. & Schaffer, T. S. (2007). *Performance Studies: the interpretation of aesthetic* texts (2. udg.). Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Papert, S. & Harel, I. (1991). *Constructionism*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.

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.

Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. udg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Perregaard, B. (2003). *Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftssprog.* København: Akademisk.

Perregaard, B. (2016) *Narrativitet: mellem sprog, handling og selv*. København: Samfundslitteratur.

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

Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: An expert-novice study. *Cognition and Instruction, 16*(3), 135-263.

Pettersson, M., Hansen, T. I., Kølsen, C. & Bundsgaard, J. (2015). *Læreres praksis: Data fra lærersurvey i AUUC-konsortiets demonstrationsskoleprojekter* (teknisk rapport). Odense: Læremiddel.dk.

Pierce, K. M. & Gilles, C. (2008.) From Exploratory Talk to Critical Conversation. I: N. Mercer & S. Hoggkinson (Red.), *Exploring Talk in School*. London: Sage.

Pisano, R. C. (1980). *The effectiveness of an intervention study in critical thinking skills designed to improve written composition in eleventh and twelfth graders* (upubliceret ph.d.-afhandling). Rutgers: The State University of New Jersey, New Brunswick.

Pjedsted, P. D. M. (2016). Læsning af litterære tekster i en skolediskurs – syv elevers perspektiv. *Viden om læsning, 20*, 10-18.

Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research and Evaluation 14*(13), 1-13. http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=13.

Rapp, D. N., Komeda, H. & Hinze, S. R. (2011). Vivifications of literary investigation. *Scientific Study of Literature, 1*(1), 123-135.

Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher, 65*(7), 446–456.

Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as exploration*. New York: D. Appleton-Century Co.

Rørbech, H. (2016). *Mellem tekster*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer.* Oslo: Cappelen Damm.

Schechner, R. (1988). *Performance Theory*. New York: Routledge.

Selwyn, N. (1999). Differences in Educational Computer Use: The Influence of Subject Cultures. *The Curriculum Journal*, *10*(1) Spring, 29-48,

Selwyn, N. (2014). *Distrusting Educational Technology: Critical Questions for Changing Times*. Oxon: Routledge.

Shiel, G., Kellaghan, T. & Moran, G. (2010). *Standardised testing in lower secondary education* (rapport). Dublin: Educational Research Centre, St. Patrick's College.

Sjklovskij, V. (1991). Kunsten som grep. I: A. Kittang m.fl. (Red.), *Moderne litteraturteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skyggebjerg, A. K. (2016). Forskellighed og kvalitet i børnelitteratur: Vil læseren mon foretrække en dyrefabel, en zombiefortælling eller en grafisk roman om hverdagen? *Viden om læsning, 20*, 84-90.

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

Stern, C. S. & Henderson, B. (1993). *Performance: Texts and Contexts*. New York: Longman.

Stern, C. S. & Henderson, B. (2011). *Learning to Perform: An Introduction*. Evanston: Northwestern University Press.

Sulzer, M. A. (2015*). Exploring Dialogic teaching with middle and secondary English language art teachers: a reflexive phenomenology* (ph.d.-afhandling). Iowa: University of Iowa. Lokaliseret den 29. oktober 2016 på: http://ir.uiowa.edu/etd/1912.

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

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.

Trabasso, T. & Suh, S. Y. (1993). Using talk-aloud protocols to reveal inferences during comprehension of text. *Discourse Processes*, *16*, 3-34.
Tønnessen, E. S. & Maagerø, E. (2014). *Multimodal tekstkompetanse.* Kristiansand: Portal.
UVM/Undervisningsministeriet. (2015). Dansk - Fælles Mål, læseplan og vejledning. Retrieved from http://www.emu.dk/modul/dansk-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning
van Stabele, P. (2007). The Use of Dialogue in Drama: Reading Dialogue and Observing Performance. I: R. Horowitz (Red.), *Talking Texts: How Speech and writing Interact in School Learning*. New York: Routledge.
Vipond, D. & Hunt, R. A. (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, *13*(3), 261-277.
von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim.
Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language* Cambridge, MA: MIT Press.
Vygotsky, L. (2012, 1930). Værktøj og symbol i barnets udvikling. I: K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 333-344). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Walter, D. (2011). *Produktive Verfahren und kooperative Lernformen im Literaturunterricht. Entwicklung, Implementierung und empirische Erforschung eines Lehrarrangements im Deutschunterricht der Sekundarstufe I* (ph.d.-afhandling). Weingarten: University of Education Weingarten.
Wegerif, R., Mercer, N. & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, *9*(6), 493-516.
Whitney, P. & Clark, M. B. (1989). Disambiguation and cognitive control. I: D. S. Gorfein (Red.), *Resolving semantic ambiguity* (s. 239-251). New York: Springer.
Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, *17*(2), 89-100.
Zeitz, C. M. (1994). Expert-novice differences in memory, abstraction, and reasoning in the domain of literature. *Cognition and Instruction, 12*(4), 277-312.
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.
Zunshine, L. (Red.). (2010). *Introduction to Cognitive Cultural Studies.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
Zwaan, R. A. (1993). *Aspects of Literary Comprehension: A Cognitive Approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

BILAG

Er vedlagt som et særskilt dokument og er publiceret samme sted på læremiddel.dk som denne rapport.

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 Demonstrationsskoleprojektet.