



# Når tekster finder sted

## Det kognitive scenariebegreb som basis for en undersøgelsesorienteret tekstdidaktik

THOMAS ILLUM HANSEN, PH.D., LEDER AF LÆREMIDDEL.DK OG CENTER FOR ANVENDT SKOLEFORSKNING, UNIVERSITY COLLEGE LILLEBÆLT.

Med afsæt i et fænomenologisk tekstbegreb præsenteres en undersøgelsesorienteret tilgang til tekst- og talehandlinger, hvor det kognitive scenariebegreb spiller en central rolle som bindeled mellem tekst, situation og kontekst i undervisningen. Der argumenteres for en langsomheds didaktik, hvor arbejdet med scenarier åbner for en eksplorativ tilgang til kulturens tegn og tekster, der på mange måder minder om en undersøgelsesorienteret tilgang inden for naturfag og matematik. Argumenterne bliver konkretiseret med eksempler på analyser og scenarieøvelser, der tildeler stedet, anskuelsen og det kropsligt situerede perspektiv en vigtig betydning i undervisningen.

**Scenarier åbner for eksperimenter og undersøgelser, hvor lærere og elever i langt højere grad kan bringe deres egne erfaringer i spil.**

Hvorfor er det vigtigt at arbejde med scenarier og forestillinger i danskundervisningen? Det er det, fordi scenarier og forestillinger gør arbejdet med sprog og tekster konkret og nærværende. Scenarier åbner for eksperimenter og undersø-

gelser, hvor lærere og elever i langt højere grad kan bringe deres egne erfaringer i spil, end det er tilfældet ved de former for undervisning i sprog og tekster, der har et overvejende fokus på grammatik og regler for genrer og sprogbrug. En metodisk brug af scenarier skaber således rum for en undersøgende tilgang og en form for langsomhed, hvor man giver sig tid til at stoppe op og undersøge sprog og tekster med afsæt i det konkrete forestillingsindhold, man danner, mens man interagerer med teksterne og er i dialog med andre.

Grundlaget for en undersøgelsesorienteret tekstdidaktik af denne art er en fænomenologisk tilgang til sprog, tekster og erkendelse, der definerer et scenarie som en situeret og retningsbestemt forestilling. Det vil mere præcist sige, at det er en forestilling, der rammesætter, anskueliggør og tilskriver betydning til tid og rum ud fra målorienterede handlinger i et kropsligt forankret perspektiv, som både kan være fortids-, nutids- og fremtidsvendt. Således erindreres vi i kraft af scenariebaserede hukommelsespakker. Vi opfatter og afkoder aktuelle hændelser, situationer og landskaber som typificerede scenarier. Og vi forholder os til fremtiden som forskellige mulige scenarier, der skabes og tolkes i lyset af det reservoir af scenarier, som danner horisonten for vores forståelse. På den baggrund vil jeg give eksempler på, hvordan man kan arbejde med sprog og tekster som tegn, der aktiverer og levendegør scenarier i sprogbrugernes forestillinger, og som i kraft heraf relaterer til deres erfaringsdannelse.

Det vil jeg gøre med særligt henblik på danskundervisning, hvor tekster finder sted i mere end en forstand. Dels er en tekst ikke en statisk størrelse fastholdt i skrift, men en dynamisk størrelse, der aktiveres og bringes til live, når vi læser, skriver og kommunikerer. Dels har en tekst hjemme et sted i verden, dvs., at dens betydningsdannelse bliver abstrakt og uvedkommende, hvis den ikke forstås i relation til en nærmere bestemt situation og samfundsmæssig kontekst. I dette tidsskrift præsenterer Stine Reinholdt Hansens artikel ”Indlevelse og refleksion – En undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning” et konkret eksempel på, hvordan man ud fra en undersøgelsesorienteret didaktik kan arbejde med Jesper Wung Zungs roman *Zam* i danskundervisningen.

## Ytringer er opskrifter på scenarier

Det første eksempel er taget fra den kognitive sprogvidenskab, hvis sprogsyn i kortform er karakteriseret ved, at sproglige ytringer først og fremmest bliver opfattet som opskrifter på, hvordan man opfatter og forholder sig til scenarier eller aspekter af et scenarie. Det viser sig på flere niveauer fra billeddannende udtryk (hun har form som et timeglas), over hverdagsudtryk (osten ligger på bordet) til mere abstrakte beskrivelser (rentefaldet udeblev på trods af det store pres mod den danske krone). Fælles for disse eksempler er, at sætningerne skaber scenariske forestillinger med figurer i forhold til en baggrund. Selv om der kun er tale om ansatser til eller aspekter af et scenarie, gør figur/baggrundforholdet, at ytringerne skaber en forestilling med et perspektiv og en dynamik, der kan udfoldes som scenarie. Det kunne være digteren T.S. Eliot, der fremstiller sin elskede hustru med udgangspunkt i timeglasmetaforen, eller en person, der guides til at finde en ost i køkkenet.

Inden for den kognitive sprogvidenskab har lingvisten Leonard Talmy gennemført en større systematisk undersøgelse af, hvordan sproglige mønstre fungerer kognitivt som udtryk for opmærksomhedsfelter med et dynamisk forhold mellem figur, baggrund og omgivelser. I udgangspunktet er der en særlig opmærksomhed over for bevægelse frem for stilstand og over for det fremmede og ukendte frem for det fortrolige

og velkendte. Det kognitive argument er, at vi basalt set danner scenariske forestillinger ved at percipere bevægelse i forhold til stilstand. Vi har således en tendens til at fremhæve den mest ukendte og bevægelige genstand i et scenarie frem for en mere kendt og statisk baggrund, fx ”osten ligger på bordet” og ”cyklen står bag hækken”. Det forekommer mærkeligt at bytte rundt og sige, at ”bordet understøtter osten” eller at ”hækken er foran cyklen”.

**At arbejdet med sprog og tekster i skolens fag bør have form som en anskuelserundervisning, hvor lærer og elever tydeliggør de scenarier, der gør ytringer meningsfulde. Ellers risikerer vi at behandle sproget som et kropsløst system.**

Eksemplet med rentefald ville Talmy analysere som et eksempel på fiktiv bevægelse og et forhold mellem modsatrettede kræfter. Pointen er, at vi forstår et forhold mellem to forskellige rentesatser metaforisk som fald eller stigning, og at det støtter forståelsen at tilskrive forholdet en fiktiv bevægelse. Andre eksempler på fiktiv bevægelse er ”indhegningen følger vejen” eller ”bakken rejser sig brat foran os”. De modsatrettede kræfter viser sig ved, at vi typisk forstår et scenarie på baggrund af et kontrafaktisk scenarie, dvs., at tingene havde forholdt sig modsat. Fx kunne rentefaldet meget vel have været et faktum. Der er en modsætning mellem på den ene side en rente, der har en tendens til at ligge fast, og på den anden side et pres mod den danske krone. Styrkeforholdet falder fx på et givet tidspunkt ud til fordel for den faste rente, men sprogliggørelsen af presset mod den danske krone vækker forestillingen om, at det omvendte styrkeforhold kunne være tilfældet, hvis presset øges, eller tendensen svækkes.

Har man først blik for, at sprog bruges til at danne scenarier i kontrast til mod-scenarier, bliver man opmærksom på det i udtryk, hvor man ellers let ville overse det. Fx udsagnet: ”der var en saglig og civiliseret debat om skolens fremtid”, hvor udtrykket ”civiliseret” vækker den modsatte

forestilling, nemlig at skoledebatten ofte antager ikke-civiliserede former. Talmys analyser af denne art tolker jeg som et første argument for, at arbejdet med sprog og tekster i skolens fag bør have form som en anskuelsesundervisning, hvor lærer og elever tydeliggør de scenarier, der gør ytringer meningsfulde. Ellers risikerer vi at behandle sproget som et kropsløst system, der består af abstrakte elementer, strukturer og regler.

## Kognitive skemaer

Det kognitive grundlag for dannelsen af scenarier er kognitive skemaer, idet de anvendes til at organisere den situerede forestilling – både sanseskonkret i forbindelse med perception og imaginært i forbindelse med indbildningskraftens projektion. Skemabegrebet blev allerede introduceret af den tyske filosof Immanuel Kant i *Kritik der reinen Vernunft* (1781) som et kognitivt bindeled, der forbinder sansning og forstand. Sidenhen blev det videreudviklet inden for den fænomenologiske tradition, hvor skemabegrebets betydning for projektion blev udfoldet i relation til litteraturteori. Således udviklede den polske filosof Roman Ingarden en omfattende tekstteori ud fra skemabegrebet. I *Das literarische Kunstwerk* (1931) beskriver han udførligt, hvordan en tekst og dens fremstillingsform kan forstås som en skematisk konstruktion. Han skelner skarpt mellem skemaer på den ene side og det indhold, de fremstiller, på den anden side. Det repræsenterede indhold i en tekst er ifølge Ingarden nødvendigvis underbestemt, dvs. kendetegnet ved ubestemte steder pga. ”tomme pladser” i kognitive skemaer, som læseren må udfylde og konkretisere. Denne pointe er også relevant for en mere generel forståelse af scenariers kognitive funktion, fordi skemaers funktion i tekster kan bruges til at belyse, hvordan skemaer på tilsvarende vis rammesætter og styrer menneskers slutninger (inferens) og måder at tilskrive betydning på i forbindelse med perception.

## Skemabaserede scenarier i danskundervisningen

Som eksempel vil jeg skitsere, hvordan man kan arbejde kognitivt med scenarier i dansk. Rammen for denne skitse er den didaktik for danskfaget, jeg har præsenteret i *Dansk* (2015) i

publikationsserien *Mål og midler*. Den er kendetegnet ved at forstå danskfaget som spændt ud mellem to grundlæggende forskellige typer af situationer og kompetencer, der præger faget. Dels en fortolkningssituation, defineret ved en hermeneutisk værk/publikum-relation, og en fortolkningskompetence, der udvikles i omgangen med æstetiske tekster og kunstværker. Dels en kommunikationssituation, defineret ved en kommunikativ afsender/modtager-relation, og en kommunikationskompetence, der udvikles i omgangen med praktiske tekster og talehandlinger.

Denne indbyggede dobbelthed i faget afspejler sig også i scenariernes didaktiske funktioner. På den ene side anvendes scenarier fra skolens omverden til at skabe eller genskabe kommunikationssituationer. Det sker enten gennem *repræsentation af kommunikation* med eller *simulering* af aktører i scenarier, der hører hjemme i en bestemt kontekst. Tre typer af koblinger til omverdenen, der ofte vil blive understøttet af digital teknologi. Scenariernes kontekstafhængige karakter skyldes, at praktiske tekster er defineret ved deres funktioner i bestemte samfundsmæssige sammenhænge, fx om der er tale om politiske, journalistiske, uddannelsesmæssige eller kommercielle tekster. Således er det afgørende at kende den relevante kontekst for at forstå scenarier, der fx vedrører en henvendelse til kommunen, en fremlæggelse til en eksamen eller en politisk tale.

**En undersøgelsesorienteret tilgang til tegn og tekster kræver tid til at formulere og afprøve hypoteser, antagelser, kvalificerede gæt og eksplorative spørgsmål.**

På den anden side anvendes fiktive scenarier i æstetiske tekster og kunstværker til at skabe mere eller mindre fortolkningskrævende situationer og fremmederfaringer. Det sker enten gennem konkretion (den fænomenologiske betegnelse for en scenarioskabende læsning), dramatisering eller produktion af fiktive scenarier. Til forskel fra praktiske tekster er æstetiske tekster mere uafhængige af den aktuelle kontekst. Det viser sig ved, at deres genre (fx digt, novelle, roman eller dogmefilm) ikke er defineret ved

deres funktion i en kontekst, men derimod ved æstetiske træk ved teksternes form og æstetiske virkning på publikum. Det gælder fx kortprosa, haikudigte og fantastiske fortællinger. Den relevante kontekst i forhold til fiktive scenarier er således snarere den fremstillede kontekst, fx om scenarierne er fremstillet som en del af en større historisk kontekst, der kalder på en hermeneutisk tolkning af forholdet mellem nu og da.

Dette grundlæggende skel mellem scenariers didaktiske funktioner gør, at tekster finder sted på ret forskellige måder i danskundervisningen. I relation til praktiske tekster og talehandlinger skabes scenarier ved at aktivere kognitive skemaer med afsæt i bestemte kontekster i skolens omverden. Det sker fx, når man simulerer en avisredaktion i klassen med bestemte roller, rekvisitter og handlesekvenser. De praktiske tekster og talehandlinger er typisk del af en åben, uafsluttet kommunikation, der gør det vanskeligt at afgrænse den relevante kontekst. Man kan således blive ved med at udfolde, præcisere og inddrage nye skemaer, hvilket er blevet tydeligt med digitale diskussionsfora og blogindlæg.

I relation til æstetiske tekster og kunstværker skabes scenarier derimod ved at aktivere forskellige typer af kognitive skemaer med afsæt i teksten eller værket selv. Det sker fx, når man ser film eller læser skønlitteratur, der fremstiller en verden, som principielt set er afgrænset af tekstens æstetiske ramme. Denne afsluttede værk-karakter gør, at man har brug for nærlæsningsstrategier, så man kan begrunde sin oplevelse og forståelse af teksten og inddrage viden fra konteksten på tekstens præmisser.

## Lad teksten finde sted

Fælles for de to grundsituationer i danskundervisningen, den æstetisk-hermeneutiske og den praktisk-kommunikative, er, at det kræver tid og en klar prioritering af scenariers betydning for tekst- og talehandlinger at lade teksterne finde sted. Det kræver med andre ord en langsomhedens didaktik, som jeg med inspiration fra "inquiry-based science education" (Østergaard, Sillasen, Hagelskjær & Bavnhøj, 2010, s. 25 ff.) vil betegne som en undersøgelsesorienteret tilgang til tekst- og talehandlinger. Det forunderlige er nemlig, at hvis man giver sig tid til at arbejde

med scenarier i dansk, så åbner man for en eksplorativ tilgang til kulturens tegn og tekster, der på mange måder minder om en undersøgelsesorienteret tilgang inden for naturfag. Det vil jeg give et par eksempler på.

Det kan anbefales at arbejde med scenarier som omdrejningspunkt for længere forløb, fordi en undersøgelsesorienteret tilgang til tegn og tekster kræver tid til at formulere og afprøve hypoteser, antagelser, kvalificerede gæt og eksplorative spørgsmål. Det kan fx være en undersøgelsesorienteret tilgang til æstetiske tekster, hvor man lader den æstetiske oplevelse af fiktive scenarier være det udgangspunkt, man til stadighed vender tilbage til og udfolder i forbindelse med en undersøgelse af tekst og kontekst. Denne tilgang har jeg tidligere betegnet "procesorienteret litteraturpædagogik" for at betone, at der er tale om en refleksiv proces, der er forankret i en førstpersonlig oplevelse (Hansen, 2004). En undersøgelsesorienteret tilgang til praktiske tekster og talehandlinger vil til sammenligning have en mere projektorienteret karakter, fordi den kommunikative kobling til en kontekst uden for skolen lægger op til virkelighedsnære problemstillinger, fx at man simulerer en avisredaktion i klassen eller løser en kommunikativ opgave for andre, fx producerer en web-folder til det lokale museums kommende udstilling.

Man kan imidlertid også arbejde mere afgrænset med scenarieøvelser i dansk. Det kan fx være ekfrase på klassen, hvor man i en struktureret klassesamtale sætter ord på et billede, alle kan se. Ved at sætte ord på en billedlig fremstilling af rumlige positioner, retninger og handlinger bliver man bevidst om, hvordan man kan rekonstruere og gengive scenarier sprogligt. Det fælles udgangspunkt kan også være de scenarier, eleverne danner i deres forestillinger, når de læser eller hører en tekst, fx:

*John var på vej til skolen. Han var ængstelig for matematiktimen. Han håbede, han havde klassen under kontrol i dag.*

Mange vil opleve et fald i læsehastigheden ved den tredje sætning. Det har de to kognitive lingvister Garrod og Sanford (1990) dokumenteret i en undersøgelse af inferens og læsehastighed. Den kognitive forklaring er, at læseren aktiverer be-

stemte kognitive skemaer og danner prototypiske scenarier ud fra den mindste afvigelses princip, som løbende må revideres under læsningen. Ordene skole, ængstelig og matematik optræder ofte i sammenhæng med en prototypisk problematik, der handler om at have vanskeligt ved matematik. Derfor opfattes de som signalord, der får læseren til at foretage en forlæns konkretiserende inferens og aktivere bestemte kognitive skemaer for rollefordeling (ængstelig elev og autoritær matematiklærer) og kausalitet (har man ikke løst sine hjemmeopgaver i matematik tilfredsstillende, kan man få problemer i undervisningen, og denne risiko medfører ængstelighed). Scenariets betydning for læserens prototypiske inferenser og sammenkædning af sætninger bliver tydelig, hvis man tilføjer en fjerde sætning, der bryder markant med skemaet for matematikundervisning: "Undervisning var ikke en normal del af en pedels job".

Man kan udvide denne type scenarieøvelser med teksteksempler, der skifter betydning i forskellige kontekster. Det kan fx være infomercials og reklamer forklædt som nyhedsartikler. Man kan også præsentere titlen på R. Broby-Johansens digt BORDELPIGE DRÆBER UFØDT som en overskrift fra en af formiddagsbladene spisesedler. Som overskrift giver den anledning til andre inferenser, end når man analyserer sætningen som del af et digt. En omvendt øvelse er at tage en passage fra en vejrudsigt og præsentere den som et digt:

*Udbredt tåge  
over middag  
med udsigt til opklaring  
hen på eftermiddagen.*

Som digt giver teksten anledning til en læsning med fordobling, hvor man begynder at tillægge tåge, opklaring og dagens cyklus betydning som en kognitiv metafor, der kan anvendes om en begyndende forståelse, et forhold mellem mennesker eller andre former for udvikling struktureret af de samme skemaer. Eksempelvis bygger verbaladjektivet "udbredt" på et skema for volumen og fiktiv bevægelse (brede sig i alle retninger), og inden for teksten sker der en modstilling mellem udbredt og opklaring, ikke-sigtbarhed og sigtbarhed, der sammen med skemaerne for grænse, overgang og cyklus åbner for mange mu-

lige tolkninger. Modstillingen hænger sammen med, at æstetiske tekster ofte læses ud fra den højeste spændings princip (at man tillægger modsætninger en ekstra betydning) som modvægt til den mindste afvigelses princip. Man slutter altså ikke kun ud fra vanemæssig brug af skemaer og den mindste afvigelses princip, men åbner for en litterær fordobling ud fra en kreativ tolkning af skemaer og den højeste spændings princip.

Det metodiske greb, jeg anvender i scenarieøvelser, har jeg udviklet som en særlig form for nærlæsningsstrategi, der er kendetegnet ved langsamlæsning som metode og synliggørelse af inferenser. I relation til æstetiske tekster har jeg kaldt strategien for fænomenologisk langsamlæsning og fokuslæsning (Hansen, 2008, s. 115 ff. & 2011, s. 113 ff.), mens jeg har lanceret den som faglig langsamlæsning i relation til fagtekster (Hansen, 2011, s. 176 f.). Det lille skift fra fænomenologisk til faglig langsamlæsning markerer, at langsamlæsning fungerer forskelligt i relation til forskellige typer af tekster.

Den fænomenologiske langsamlæsning nedsætter læsetempoet med henblik på at danne konkrete scenarier, samtidig med at man registrerer, på hvilke måder teksten og den fortløbende aktivering af kognitive skemaer har indflydelse på læseproces og scenariedannelse. Denne tilgang adskiller sig markant fra en udbredt formalistisk tendens til at analysere sprog og tekster som systemer, der er kendetegnet ved bestemte formelle træk, fx genretræk, fremstillingsformer, metaforer, synsvinkler, fortælleforhold eller grammatiske træk. Fælles for formalistiske tilgange er, at deres udgangspunkt er en undersøgelse af formelle træk ved tekster med henblik på at forklare teksterne på den baggrund. I undervisningen vil det typisk komme til udtryk som forholdsvis lukkede opgaver, hvor elever først skal redegøre for og analysere en række formelle træk, inden de får lov til at fortolke teksten.

Eksempler på formalistiske opgaver med fokus på genretræk finder man fx i det prisvindende læremiddel *Vild med dansk* (Ammitzbøll, Østergren-Olsen & Poulsen, 2007, s. 126 og 130)<sup>1</sup>:

*Lav en liste over tekstens magiske elementer og en over tekstens realistiske elementer.*

*Find træk fra folkeeventyrene i tekstuddraget.  
Find beviser på, at tekstuddraget er fantasy.*

Til sammenligning prioriterer den fænomenologiske langsomlæsning læserens fortrolighed med sprog og verden som grundlag for dannelsen af kognitive scenarier. Ved at tage udgangspunkt i kognitive scenarier frem for sproglige systemer får man en mere åben og eksperimentel tilgang til tekster. I undervisningen vil det komme til udtryk som spørgsmål og opgaver, der stilles til scenarier og udfyldning af tomme pladser, fordi læsere er tilbøjelige til at udfylde tomme pladser ud fra kognitive skemaer. Tag for eksempel første strofe i Johannes V. Jensens digt "Envoi":

*Nu breder Hylden  
de svale Hænder  
mod Sommermaanen.*

Mange vil opleve en nærhed mellem det kosmiske og det jordiske (hyld, hænder og sommermåne) og en harmonisk stemning, hvilket hænger sammen med den scenariske forestilling om månens bløde belysning, en sval temperatur og en åben, ikke-stræbende gestus (brede). Som den danske litterat Jørn Vosmar har gjort opmærksom på, ændres denne forestilling brat, hvis man skifter verbet "breder" ud med verbet "strækker". For en formalistisk betragtning er denne udskiftning et skift inden for et sprogsystem med et begrænset antal mulige valg. For en kognitiv, fænomenologisk betragtning er det et skift, der vedrører aktiveringen af forskellige kognitive skemaer. Hvor verbet "breder" angiver en favnende åbning, der gør hylden til mål for månens belysning, dér gør verbet "strækker" månen til mål for hyldens stræben, hvilket giver et helt andet, mere modsætningsfyldt scenarie.

**Fælles for den faglige og den fænomenologiske langsomlæsning er et ønske om at skabe aktive læsere og synliggøre inferens på baggrund af kognitive scenarier og skemaer i undervisningen.**

Den faglige langsomlæsning nedsætter ligeledes læsetempoet, men forskyder fokus fra tekstin-

terne til teksteksterne relationer. Det kan ske ved, at man udvælger en relevant og overskuelig passage i en fagtekst eller praktisk tekst (fx en side, et dobbeltopslag eller et skærmbillede). Dernæst planlægges undervisningen ved at dele passagen op i afsnit og visuelle klynger (dvs. tekst- og billedelementer, der udgør en afgrænset enhed). Opdelingen sker ud fra en analyse af forudsete problemer, tomme pladser og centrale pointer. På den baggrund kan man gennemføre en "faglig langsomlæsning" på klassen, dvs. en læsning, der synliggør afsenderen og tydeliggør, hvordan man drager slutninger (infererer) på en måde, som er relevant i forhold til tekstens kontekst. Det kan fx være ved at sætte ord på sine egne slutninger, pege på tomme pladser og stille kritiske spørgsmål til forfatteren. Man kan også vælge at inddrage eleverne i en samtale om teksten ud fra forundringsspørgsmål (stillet til tomme pladser), udfordringsspørgsmål (stillet til forfatterens autoritet) eller vurderingsspørgsmål (stillet til fremstillingen som helhed).

Fælles for den faglige og den fænomenologiske langsomlæsning er et ønske om at skabe aktive læsere og synliggøre inferens på baggrund af kognitive scenarier og skemaer i undervisningen, så inferens ikke forbliver et skjult fænomen. Forskellen er, at den fænomenologiske langsomlæsning vægter forholdet mellem kognitive scenarier og den æstetiske tekst, mens den faglige langsomlæsning vægter forholdet mellem kognitive scenarier og kontekst. Det hænger sammen med, at æstetiske tekster fungerer som forholdsvis selvstændige tekster i undervisningen, der knytter an til en større kontekst via almene temaer og problemstillinger (fx forholdet mellem liv/død, ung/gammel eller land/by), mens praktiske tekster og fagtekster er mere direkte forbundet med sags- og samfundsmæssigt bestemte kontekster, der er definerende for deres genre (fx en avisleder eller en nyhedsartikel).

## **Fra kropsløs kognitivismen til kropslig kognitivitet**

Kritikken af den formalistiske tilgang til sprog og tekster er nært forbundet med kritikken af en kropsløs og kontekstløs tilgang til kognition. Man kan således iagttage en sammenhæng mellem de to tendenser i læreplaner og læremidler. På den ene (objektorienterede) side reduceres undervis-

ningens indhold og genstandsfelter til formelle træk, der kan behandles og formidles mere eller mindre uafhængigt af konkrete situationer og kontekster. Det gælder tydeligvis undervisning i regler for orddannelse (morfologi), sætningsopbygning (syntaks), sætningssammenhænge (kohæsion og fremstillingsformer) og tekstkonstruktion (tekstlingvistik og strukturalistisk genreteori). Der har været funktionelt orienterede modstrømninger, men der er en tendens til formalisme, som kan forklares med, at formalisme er beslægtet med en tilgang til kognition, der ikke tager højde for krop og kontekst. På den anden (subjektorienterede) side reduceres mål med undervisning til færdigheds- og vidensmål, der kan trænes og tilegnes mere eller mindre uafhængigt af konkret kontekst, hvilket bl.a. har den effekt, at en konkretisering heraf ofte vil opleves som et pseudo-scenarie.

### **Problemet er, at den krops- og kontekstløse tilgang til sprog og tekster indebærer, at teksterne ikke finder sted i undervisningen.**

Fælles for formalisme og kropsløs tilgang til kognition er en abstraktion og en løsrivelse fra kontekster, der har en række instrumentelle ”fordele”. Det er lettere at systematisere læreplaner og masseproducere læringsobjekter og tests, hvis man behandler viden og færdigheder som modulariserbare elementer, der kan gøres til genstand for mikro-distribution (salg og spredning af færdigheds- og vidensmoduler) og selvrettende opgaver, hvor svaret er givet på forhånd. Dette gælder ikke kun simple grammatikøvelser, men også masseproduktion af opgaver om synsvinkler og fortælleforhold i litterære tekster eller definerede træk ved nyhedsartikler. Det er sjældent et åbent spørgsmål, når der stilles opgaver i, om en litterær tekst eksempelvis har 1. personfortæller og indefrasyn. Til gengæld er det et åbent spørgsmål, hvor meget tekstforståelse en elev opnår ved at løse denne type opgaver. Problemet er, at den krops- og kontekstløse tilgang til sprog og tekster indebærer, at teksterne ikke finder sted i undervisningen.

Alternativet er en kropsbevidst scenariedidaktik, der sætter fokus på forholdet mellem tekst, scena-

rier og kontekst. Fælles for de skitserede øvelser er, at lærere og elever med afsæt i deres kropslige forestillingsevne skal arbejde med deres inferenser og udfyldning af tomme pladser. Det er nemlig på den baggrund, at man åbent og undersøgende kan analysere formelle træk ved tekster (ordvalg, metaforer, sætningsopbygning, m.m.) som kognitive funktioner, der har betydning for såvel det indhold, man forestiller sig, som den kontekst, man forstår det ud fra. En sådan tilgang er som beskrevet ofte præget af længere procesorienterede og/eller projektorienterede forløb, der fungerer som modvægt til en udbredt overfladeviden om tekster, men som eksemplerne med scenarieøvelser gerne skulle vise, kan man tilrettelægge en varieret tilgang til tekster med både længere forløb og kortere øvelser, der lader teksterne finde sted i undervisningen.

### **Noter**

- 1 Se Dorthe Carlsen (under udgivelse) for en dybtgående analyse og kritik af læremidlet *Vild med dansk*, der vandt Undervisningsministeriets undervisningsmiddelpris i 2009.

### **Referencer**

- Ammitzbøll, L., Østergren-Olsen, D., & Poulsen, H. (2007). *Vild med dansk*, København, Gyldendal.
- Cook, G. (1994). *Discourse and Literature*. Oxford.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus.
- Garrod, S. C. & Sanford, A. J. (1990). Referential Processes in Reading: Focussing on Roles and Individuals. I: Flores, G. B. d'Arcais, Rayner, K. and Balota, D. (Eds.), *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, N.J., LEA, s. 465-484.
- Hansen, S. R. (2016): ”Indlevelse og refleksion – En undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning”, *Viden om Literacy nr.20*, Nationalt Videncenter for Læsning
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason*. Chicago.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994). “Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories”, *Poetics* 22.

# Skriftsproglic udvikling

Her i efteråret udkommer helt nye digitale prøver til 6.-8. klasse i prøvesystemet *Skriftsproglic udvikling* af Lene Møller og Holger Juul.

Prøvesystemet kan bruges til at afdække elevernes læse- og stavefærdigheder fra 0.-8. klasse.

Tilmeld dig vores nyhedsbrev for at modtage seneste nyt om, hvornår de enkelte prøver er tilgængelige.

Du er også velkommen til at ringe eller skrive ind for at høre nærmere.

Hogrefe Psykologisk Forlag A/S  
Kongevejen 155  
2830 Virum  
+45 35 38 16 55  
info@hogrefe.dk  
www.hogrefe.dk

 hogrefe

Seminos, E. (1997). *Language and World Creation in Poems and Other Texts*.

Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*. London/New York: Routledge.

Turner, M. (1996). *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Østergaard, L. D., Sillasen, M., Hagelskjær, J., & Bavnøj, H. (2010). "Inquiry-based science education – har naturfagsundervisningen i Danmark brug for det?", *Mona* 4.