

Litteraturredidaktik på kognitivt grundlag

Peter Kaspersen

*Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier,
Syddansk Universitet*

Gymnasiepædagogik
Nr. 74. 2009

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 74

Juli, 2009

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@ifpr.sdu.dk

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-081-6

Indhold

Indledning	7
• Hvad er formålet med rapporten?.....	11
• Hvad indeholder rapporten?.....	17
• Referencer.....	20
Kapitel 1. Hvordan ser en kognitiv poetisk analyse ud?	25
• Nogle analysebegreber.....	26
• Referat.....	28
• Analyse.....	32
• Kontekstafsøgning.....	33
• Rammeantagelser og udfyldninger inden for rammen.....	33
• Typer af rammeantagelser.....	35
• Projicerede rammer og antagelser på tværs af rammer.....	37
• Persontyper, rolle- og identitetsskift.....	42
• Læserens viden og overtagelse af teksten.....	44
• Hvad kan analysen bruges til?.....	44
• Referencer.....	45
Kapitel 2. Kognitive teorier	47
• Udgangspunkt: kognitiv psykologi.....	47
• Modeller over vidensformer.....	51

• Fire beskrivelsesniveauer.....	53
• Hukommelse beskrevet repræsentationelt.....	56
• En konnektionistisk beskrivelse.....	61
• En neurobiologisk beskrivelse – og dens litterære relevans	64
• Spejlneuroner	65
• Videnskabsteoretiske overvejelser.....	68
• Referencer.....	73
Kapitel 3. Kognitiv lingvistik.....	75
• Prototyper og kategorier	80
• Polysemi	80
• Metaforer	81
• Grammatik	85
• Mentale rum og blanding.....	87
• Referencer.....	89
Kapitel 4. Fænomenologisk og kognitiv poetik.....	91
• Fænomenologi og kognitivismen.....	92
• Hvad er kognitiv poetik?	96
• Figur og grund.....	99
• Prototyper og læsning	102
• Kognitiv deixis.....	104
• Kognitiv grammatik og stilistik	109
• Skripts, scenarier og stereotyper.....	114
• Diskursverdener og mentale rum.....	119
• Begrebsmetaforer	125
• Litteratur som parabel.....	129
• Tekstverdener.....	134
• Litteraturforståelse og følelser	138
• Referencer.....	147
Kapitel 5. Kognition og kontekst.....	151
• Systemteori.....	152
• Referencer.....	157

Kapitel 6. Hvilke konsekvenser har kognitive teorier for litteraturredidaktikken?	159
• 2.g i Husumgade	160
• Den didaktiske trekant	165
• Størrelsernes indbyrdes forhold: didaktik og fagdidaktik mellem pædagogik og fag.....	167
• Didaktikken som proces.....	169
• De didaktiske størrelses sammensathed	172
• Didaktikkens omverden og omverdenens didaktisering	174
• Litteraturredidaktik.....	178
• Didaktiske praksismodeller.....	182
• Almen didaktik i kognitiv belysning	186
• Gensyn med Husumgade	191
• En fænomenologisk-kognitiv litteraturredidaktik.....	196
• Forfatterskole for unge	201
• Madsen i kognitiv belysning	206
• Litteraturredidaktik i kognitiv belysning	213
• Referencer.....	218
Kapitel 7. Sammenfatning og perspektivering	223
• Kompetencer	223
• Teoretisk fundament for læserorienteret litteraturundervisning	226
• Styrkelse af sammenhængen mellem fagets dele.....	227
• Styrkelse af tværfaglige sammenhænge	229
• Empirisk litteraturforskning.....	233
• Referencer.....	234
Fakta om rapporten	237

Indledning

Alle ved at 11.9. er en skæbnesvanger dato: terroristangrebet på World Trade Center i New York i 2001, forbundet med en fornemmelse af at den dag sluttede 'det amerikanske århundrede'. 11.9.1956 kan til gengæld stå som en af de datoer hvor amerikansk videnskab tog et spring fremad. Den dag blev der afholdt et seminar på Massachusetts Institute of Technology i The Special Interest Group in Informations Theory, og i følge psykologen George A. Miller blev kognitionsforskningen født den dag (Miller 2003).

Siden starten af 1950erne havde man set et begyndende opgør med den ellers helt dominerende behavioristiske psykologi (Solso, Maclin & Maclin 2008:7ff.). Behaviorismen hviler på den opfattelse at fysikkens idealer for sand viden kan og skal overføres til psykologien. Videnskab skal bygge på positive observationer, og da psykiske fænomener ikke kan iagttages direkte, bliver psykologi derfor reduceret til adfærdsforskning. Et centralt fænomen som læring bliver således opfattet som det iagttagelige forhold mellem stimulus og respons. Navne som russeren Pavlov og Skinner (Skinner 1957) og deres forsøg på at beskrive betinget læring gennem forsøg med hunde og rotter er stadig alment kendte.

Behavioristisk psykologi var i ret høj grad et amerikansk fænomen, et udslag af den optimistiske scientistiske tankegang som prægede amerikansk kultur over en bred front i første halv-

del af 1900-tallet. Men opgøret med retningen i 1950'erne var så eklatant at man sidenhen har talt om 'den kognitive revolution'. Revolutionen bestod i en erkendelse af at en traditionel scientistisk model for forholdet mellem virkelighed og videnskab er ude af stand til at gribe kompleksiteten i forholdet. Man må anerkende eksistensen af størrelser der ikke kan observeres direkte og objektivt, i psykologien fx sind (mind) og kognition.

På seminaret i 1956 holdt Miller selv et oplæg som siden blev til den klassiske artikel *The Magic Number Seven, Plus or Minus 2. Some Limits on Our Capacity for Processing Information* (Miller 1956). Her sammenfattede han nogle års forskning i hvilke kognitive forhold der begrænser tænkningen. Han påviste at arbejdshukommelsen kun kan rumme syv elementer +/- 2 ad gangen, men begrænsningen kan dog forbigås ved at man bundter elementerne.

Andre oplæg blev holdt af forskere der også siden kom til at bære den første bølge af kognitionsforskning. Lingvisten Noam Chomsky holdt således et oplæg som var et led i grundlæggelsen af den generative grammatik, der siden i en årrække kom til at dominere amerikansk lingvistik fuldstændigt (Chomsky 1957). Tanken var at sprog har et dybdestrukturelt niveau der er lige så strengt logisk ordnet som matematikken, samt en række universelle regler for hvordan elementer på dybdestrukturelt niveau gennem en serie transformationer genereres til sproglige ytringer.

En vigtig bieffekt ved dette spring fremad var at amerikansk psykologi atter åbnede sig for indflydelse fra Europa. I Europa havde der hele tiden været en udviklingspsykologi som også omfattede kognition, bl.a. schweizeren Jean Piagets (Piaget 2003) genetiske epistemologi og russeren Alexander Lurias (Luria 1989) kombination af neuropsykologi, udviklingspsykologi, sociokulturel psykologi og aktivitetsteori.

I 1960 blev Center for Cognitive Studies grundlagt på Harvard med George A. Miller og Jerome Bruner som direktører. De unge forskere der blev ansat her og på MIT, er senere hen blevet toneangivende i en lang række videreudviklinger af det kognitive projekt. Bruner skiftede fx selv delvis kurs efter mødet med den

russiske sociokulturelle psykologi, som efter den kolde krigs op-hør blev præsenteret på konferencer i den vestlige verden af Lev Vygotskys medarbejdere og elever, deriblandt Luria (Bruner 1956, 1998). Vygotskys hovedværk *Sprog og tænkning* fra 1934 (Vygotskij 1982) blev som følge af denne udvikling oversat til engelsk i 1962 og har siden haft enorm indflydelse på psykologien og, særligt, pædagogikken. En anden kognitivistisk psykolog var Howard Gardner, som sidenhen udformede sin teori om menneskets mange intelligenser (Gardner 1983). En teori som også har haft stor indflydelse på pædagogikken. Og en tredje var George Lakoff, som omkring 1980 blev den centrale skikkelse i udformningen af den kognitive semantik (Lakoff & Johnson 1980).

Den kognitivistiske tankegang var ikke begrænset til psykologi og lingvistik. Flere og flere fag kom med, og i 1978 blev der opstillet en model for hvilke fag der bidrog til dette tværfaglige felt (Miller 2003). På det tidspunkt omfattede fagrækken filosofi, lingvistik, antropologi, neurovidenskab, computervidenskab og psykologi plus en række kombinationer af disse fag. Målet var opstillingen af en enhedsvidenskab der kunne bryde grænsen mellem udforskningen af sind og hjerne – og dermed også nedbryde skellet mellem human- og naturvidenskab. Af hensyn til den retoriske slagkraft i de nødvendige ansøgninger om økonomiske midler blev feltet med et slagord døbt 'cognitive science'. Siden har det globalt set været et af de forskningsområder der har fået bevilget flest midler, bl.a. fordi kognitionsforskning blev forbundet med udviklingen af kunstig intelligens (AI) og dermed af computere og computersoftware.

George Lakoffs brud med den generative grammatiks forskningsprogram i slutningen af 1970erne markerede en ny vending. Han var en af Chomskys medarbejdere men erkendte at ambitionen om at gennemføre en formallogisk beskrivelse af sprogets dybdestruktur ikke kunne gennemføres. I det hele taget kunne kognitionsvidenskaben i denne tidlige fase kritiseres på en lang række punkter. Også den var ligesom behaviorismen udtryk for en for rigid scientistisk tankegang. En liste over de vigtigste kritikpunkter ser således ud:

1. *The emotion challenge: cognitive science neglects the important role of emotions in human thinking.*
2. *The consciousness challenge: cognitive science ignores the importance of consciousness in human thinking.*
3. *The world challenge: cognitive science disregards the significant role of physical environments in human thinking.*
4. *Cognitive science neglects the contribution of the body to human thought and action.*
5. *The social challenge: human thought is inherently social in ways that cognitive science ignores.*
6. *The dynamical systems challenge: the mind is a dynamical system, not a computational system.*
7. *The mathematics challenge: mathematical results show that human thinking cannot be computational in the standard sense, so the brain must operate differently, perhaps as a quantum computer.*

(Stanford Encyclopedia of Philosophy, www.plato.stanford.edu/entries/cognitive-science).

Det stadigt voksende kognitive forskningsfelt har siden udviklet sig i flere retninger. Den vigtigste udvikling er nok forårsaget af at man siden 1980'erne har været i stand til at foretage MRI (magnetic resonance imaging) og fMRI (functional magnetic resonance imaging) hjernescanninger. Dette har fremmet udviklingen af den naturvidenskabelige side af projektet og gjort neurobiologien til en dominerende disciplin. Men denne forskning har samtidig ændret synet på hjernen. For det første er opfattelsen af hjernen som en modulopdelt computer (Fodor 2008, Chomsky 1957, Gardner 1983) blevet udskiftet med en erkendelse af at den er meget mere plastisk end de første kognitionsforskere troede.

For det andet har det vist sig at selve dataindsamlingen og -behandlingen, fremstillingen af scannerbillederne og analysen af dem, er underkastet vilkår som gør at man ikke uden videre kan regne dataene for objektive. Psykologien er ikke blevet en objektiv videnskab, og videnskabsteoretiske, filosofiske

overvejelser er helt centrale for vurderingen af forskningens resultater.

Efterhånden er flere og flere fag blevet inddraget i det tværvidenskabelige felt. Det viser sig bl.a. i at der er opstået en række bindestregdiscipliner som neuropsykologi, -æstetik, -pædagogik osv. Samtidig med at forskningen i disse discipliner i et eller andet omfang bliver underkastet noget der ligner naturvidenskabelige krav om stringens, bidrager disciplinerne også til at fjerne de mangler som ovenstående liste er udtryk for. Kognitionsforskere er ikke længere blinde for følelsernes, bevidsthedens, kroppens, den fysiske og den samfundsmæssige konteksts betydning for kognitive processer. Dermed er der også blevet åbnet for en forbindelse mellem neuroforskning, kognitionsforskning og systemiske kompleksitetsteorier.

Hvad er formålet med rapporten?

Denne rapport handler ikke om neuroforskning, eller om kognitionsforskning generelt, men blot om kognitionsforskningens mulige betydning for litteraturundervisningen i de gymnasiale uddannelser. I den sammenhæng er det særligt kognitiv lingvistik og poetik som er interessante. Kognitiv lingvistik og poetik har fokus på sammenhængen mellem sprog, litteratur og biologisk, psykologisk og kulturelt betingede forestillingsmønstre. Målet med rapporten er at gå et skridt videre og diskutere hvilke konsekvenser denne nye viden har eller bør have for litteraturundervisningen. Rapporten giver altså et bidrag til den igangværende opbygning af en litteraturdidaktik. En litteraturdidaktik på kognitivt grundlag vil først og fremmest kunne bruges til fire ting:

1. Den vil kunne styrke fagligheden i litteraturundervisningen. Den formulerer en ny legitimitet for undervisningen ved at udpege hvilke kognitive kompetencer litteraturundervisning giver.

2. Den vil kunne levere et solidt teoretisk fundament for læserorienteret undervisning.
3. Den vil kunne styrke sammenhængen mellem dansk-fagets tre dele: sprog-, litteratur- og medieundervisningen.
4. Den vil gøre det lettere at inddrage litteratur- og dansk-undervisningen i tværfaglige sammenhænge.

Men hvorfor overhovedet røre ved litteraturundervisningen og insistere på at den skal gøres til genstand for didaktisk refleksion? Udgangspunktet er en erkendelse af at der ikke længere findes 'naturlige' begrundelser for beskæftigelsen med litteratur. Udsagnene om krisen er så mange at de ikke kan ignoreres:

Since the eighteenth century literary reading has enjoyed an elevated reputation. In the English tradition the names of critics such as Johnson, Coleridge, Arnold or T.S Eliot summon to mind a distinguished and influential range of arguments for literature's unique mimetic power, its ability to break the film of familiarity by which we view the world, or its importance for civilizing the minds of its readers. Such arguments no longer carry the conviction they once did (Miall 2006:1).

Men den samme erfaring kan også udtrykkes mere optimistisk:

Both the position and value of literature itself, as well as of the academic study of literature, has shifted considerably in recent years. The appeal of literature has been challenged by new art forms directed at new groups of audiences through new media, and it has become inevitable to consider the resemblance and difference between these art forms and literature in terms of their psychological and social effects. This is precisely what cognitive poetics promises to bring into view, by relating the structures of the work of art, including the literary text, to their presumed

or observed psychological effects on the recipient, including the reader (Gavins & Steen 2003:1).

Gavins og Steen ser derfor kognitiv poetik som den foreløbig sidste manifestation af en anti-elitistisk holdning til litteratur på linje med den lidt tidligere udvikling fra literary studies til cultural studies. Patrick Colm Hogan giver udtryk for den samme optimisme, men ser til gengæld snarere udviklingen af en kognitiv poetik som et værn mod cultural studies' forfladigende sejrsgang:

In the early 1990's, a committee for the American Literature Association argued that comparatists had better move from their narrow literary areas into the larger field of culture study or they would be left on the »dustheap of history«(Bernheimer et al., 5) [...] I would go so far as to say that literary study is likely to survive anything, though it will be impoverished (not to mention boring) if it ignores important intellectual developments. However, cognitive science cannot afford to ignore literature and the arts. If cognitive science fails to address this crucial part of our everyday lives, then cognitive science will be left on the dustheap of history (Hogan 2003:1ff.).

Hans argument er at erfaringer med kunst og litteratur er så elementære at de ikke kan ignoreres hvis man vil forstå det menneskelige sind. Evnen til mentalt at være til stede i flere verdener samtidig er måske den mest grundlæggende menneskelige egenskab, og den viser sig tydeligst i kunst- og litteraturoplevelse. Hvis man ikke bruger den evne, og holder den frisk gennem kunstneriske oplevelser og refleksion over dem, er man ilde stedt. Og hvis man ikke udforsker den, kan man ikke skabe en kognitiv videnskab.

I en periode fra ca. 1970 anså mange litteraturlærere og en del litteraturforskere de læserorienterede litteraturteorier for at kunne levere en ny begrundelse for litteraturbeskæftigelsen. I disse teorier løb inspiration fra forskellige sider sammen, fra

fransk poststrukturalisme (Barthes 1976), semiotik (Eco 1989), tysk receptionsteori (Iser 1980) og amerikansk reader response teori (Rosenblatt 1938, Fish 1980, Bleich 1978). Teorierne slog først igennem i Danmark i løbet af 1990'erne, men fik derefter en betydelig og langtrækkende gennemslagskraft i undervisningen (Fibiger o.a. 2008, Steffensen 1991, 1994, 2008, Hetmar 1996, Kaspersen 2005). Så sent som i 2007 kunne der skrives kandidatopgaver om 'den nye litteraturpædagogik', på trods af at strømmingen ikke længere havde nyhedens friskhed over sig.

Interessen for de læserorienterede teorier faldt sammen med en generel interesse for socialkonstruktivismens påstand om at viden er socialt konstrueret. Teorierne kunne derfor bruges som udgangspunkt for en kritik af de såkaldte 'mesterfortolkninger' som eleverne kunne læse i lærebøgerne i litteratur. De mistede nu deres status af næsten objektivt korrekte fortolkninger, og der var tale om en nødvendig befrielse af litteraturundervisningen fra en lærebogsstyret pseudoobjektivisme. Problemet var blot at den erklæret subjektivistiske holdning samtidig truede med at tage livet af litteraturundervisningen. Hvordan legitimere at man skal bruge tid på litteratur i skolen hvis man ikke kan begrunde undervisningen på anden måde end at den skal skabe dialog på grundlag af eleverfaringer? Det lyder som en aktivitet der ikke hører til i skolen.

Virkningen af denne positionskamp mellem en objektivisme, der efterhånden har fået svært ved at begrunde sin objektivitet, og en lige så svag subjektivisme, har da også været synlig i mange lande. Fagene og en voksende række tværfaglige aktiviteter kæmper en hård kamp om plads i de overfyldte læreplaner, der revideres med kortere og kortere mellemrum. I Holland er det oprindelige modersmålsfag blevet delt op i flere fag, i Sverige optræder svenskfaget i mange varianter (Undervisningsministeriet 2001), og litteraturundervisningen har en tendens til at blive fortrængt til en afkrog sammen med de øvrige æstetiske småfag (Persson & Thavenius 2003). I de engelsktalende lande ser man en stigende opdeling mellem fag der beskæftiger sig bredt med kultur, og fag der beskæftiger sig med skrivning, heriblandt også

kreativ skrivning, i et gensidigt modsætningsforhold (Dawson 2005).

I Danmark kom konflikten op til overfladen i rapporten *Fremtidens danskfag* (Gregersen o.a. 2003) hvor der lægges op til en danskundervisning i hvilken litteraturen har tabt sin gamle fortrinsstilling. I læreplanerne for dansk i de gymnasiale uddannelser fra 2005 optræder litteratur, sprog og medier side om side i forskellige kombinationer på de forskellige uddannelser. Men samtidig går der en frontlinje mellem kanontænkningen og en mere pragmatisk holdning, som truer med at splitte faget.

Kognitiv lingvistik, semiotik og poetik kan muligvis levere en ny, videnskabeligt underbygget legitimitet for litteraturundervisningen. Den kognitive lingvistik består af en række teorier om sprogets betydningsside, den kognitive semiotik inddrager alle tegnsystemer, ikke blot sproget, og den kognitive poetik er en teori om *læsning* af skønlitteratur. Et af målene er at finde og identificere evt. lovmæssigheder der styrer læsningen. Det kræver en tværvideenskabelig tilgang.

Kognitiv psykologi bidrager med viden om læse- og læreprocessen, antropologi bidrager med inspiration til empiriske undersøgelser af læse- og undervisningssituationer, kognitiv lingvistik bidrager med begreber om lingvistiske størrelsessemantik på alle niveauer fra fonologi til diskursanalyse, og semiotik og tekstteori bidrager med begreber om hvordan forfatterens og læserens kognitive arbejde manifesterer sig i tekster af alle slags.

Dertil kommer at disse humanistiske kognitive teorier i stigende grad forholder sig til nye resultater fra de forskellige neurodiscipliner. Hvis man er optimistisk anlagt, ser hele dette teoriekompleks ud til i fremtiden måske at kunne tilbyde det grundlag for interdisciplinaritet som 2005-reformen, måske noget overilet, allerede tager for givet. På Princeton så man i 2005 således på sagen:

Princeton NJ. Even at a time when multidisciplinary research and teaching are increasingly common, it would be hard to find a

course with more contributing disciplines than the latest offering from the Department of Psychology.

»PSY 214: Human Identity in the Age of Neuroscience and Information Technology,« given for the first time this semester, has guest lecturers from 13 departments – from classics to computer science, psychology to physics. The course looked at how advances in science and technology are changing people’s conception of what it means to be human, and how these changes are affecting economy, medicine and many other aspects of society. (www.princeton.edu/pr/pwb/05/0110/3b.shtml)

Mange andre fag end dansk og andre discipliner end litteraturlæsning formodes altså at kunne arbejde sammen, men hvis indsatsen ikke skal ende i ret overfladisk parallellæsning, kræver det stramme problemformuleringer. Man skal undersøge ‘sager’ som ikke lige så godt kan undersøges enkeltfagligt, og man skal ikke opfinde eksotiske faglige samspil som fører eleverne ud i fagenes afkroge. Lingvisten Paul Werth har opstillet følgende problemformulering for sin beskæftigelse med sprogets betydningside:

- How do we make sense of complex utterances when we receive them (as hearers or readers)?
- How do we as speakers (writers) put together a complex utterance in order to express particular concepts?

Hans hypotetiske svar på spørgsmålene er at vi opbygger mentale konstruktioner som han kalder ‘tekstverdener’, dvs. begrebslige scenarier der indeholder lige netop tilstrækkelig information til at man kan skabe mening i den særlige ytring i teksten som scenarierne korresponderer med (Werth 1999:7). De informationer som tekstverdenerne trækker på, kan stamme alle mulige steder fra: lærebøger, andre tekster, medierne, mundtlig kommunikation og personlige erfaringer. Det der står i centrum for Werths interesse, er altså den enkelte læsers mulighed for at opbygge tekstverdener der indeholder tilstræk-

kelig information til at læseren kan forstå en ytring i fx en litterær tekst.

Werths hypotese godtages i denne rapport, der desuden diskuterer hvordan undervisningen i de gymnasiale uddannelser skal indrettes for at facilitere opbygningen af sådanne tekstverdener hos eleverne. Rapporten forholder sig til følgende opgaver:

- Der skal oparbejdes en *videnskabelig viden* inden for de nævnte teoriområder.
- Der skal foretages en *oversættelse fra videnskabelig teori til didaktisk teori*.
- Der skal foretages en *oversættelse fra didaktisk teori til didaktisk praksis*. Dette kan hovedsageligt gøres på to måder: man kan udvikle undervisningsmateriale, og man kan etablere kombinerede forsknings- og udviklingsprojekter med deltagelse af teoretikere og praktikere.

Hvad indeholder rapporten?

Efter *Indledningen* følger i *Kapitel 1* et eksempel på en kognitiv poetisk analyse af en tekst af Svend Åge Madsen (Madsen 2004). *Kapitel 2* præsenterer fire syn på hvordan kognition kan beskrives, fra kognitiv psykologi til neurobiologi. Opstillingen bygger på Patrick Colm Hogans (Hogan 2003) systematisering, men der inddrages også viden om kognition og hjerneprocesser fra andre kilder, fx fra Schilhab & Steffensen (2007). Også tendensen til at se kognition i et evolutionært lys omtales.

Men det er ikke risikofrit at overføre resultater fra et forskningsområde med basis i naturvidenskabelig tankegang til et humanistisk område. Kognitionsforskningen findes i mange varianter, og nogle af dem indebærer mulighed for at udvikle reduktionistiske modeller over forholdet mellem hjerneaktivitet og kulturelle fænomener som litteratur og litteraturundervisning. Hjerneaktivitet ses fx hyppigt som informationsbehandling af samme type som den der finder sted i en computer.

Særlig i didaktisk sammenhæng er reduktionisme en risiko, og derfor rummer Kapitel 2 også videnskabsteoretiske overvejelser over hvordan man undgår den risiko. Det sker ved at inddrage semiotiske overvejelser som påpeger at selv informationsbehandling kræver fortolkning. Kapitlet bygger hovedsageligt på Peirces semiotik sådan som den præsenteres af Søren Brier i hans disputats *Cybersemiotics. Why is Information Not Enough?* (Brier 2006), i samleværket *Kognitiv semiotik* (Bundgaard, Egholm & Skov 2003) og i den semiotiske encyklopædi *Livstegn* (Thellefsen & Sørensen 2007).

Kapitel 3 handler om kognitiv lingvistik. Disse teorier har deres udsping i forskellige teoretikers arbejder i slutningen af 1970erne. Mest kendt er George Lakoff og Mark Johnsons *Metaphors We Live By* (Lakoff & Johnson 1980). Her opstillede de en teori om at stort set alle de begreber vi bruger i hverdags sproget, er begrebsmetaforer. I *More Than Cool Reason* gav Lakoff og Mark Turner en beslægtet analyse af poetiske metaforer (Lakoff & Turner 1989). Lakoff har siden arbejdet med at overføre teorien om begrebsmetaforer til helt andre områder, fx matematik og politik (Lakoff & Núñez 2000, Lakoff 2004). Også kognitiv grammatik omtales (Fillmore 2007, Langacker 1987-91, Talmy 2000-01, Goldberg 2006), ligesom blandingsteori (Fauconnier & Turner 2002, Brandt u.å.) præsenteres.

Kapitel 4 behandler kognitiv poetik. Lakoff & Turner (1989) er et forsøg på at overføre teorien om begrebsmetaforer på den litterære analyse, og Turners samarbejde med Gilles Fauconnier om etableringen af en blandingsteori bygger også på metaforanalyser. Turner er litterat og har formentlig skrevet det værk om kognitiv poetik som kendes bedst i Danmark, *Den litterære bevidsthed* (Turner 2000). Upåvirket af dette amerikanske miljø var israeleren Reuven Tsur den første til at bruge betegnelsen 'kognitiv poetik'. Hans hovedinteresse er den kognitive effekt af poetiske lydige virkemidler (Tsur 2008).

Kapitlet følger i store træk det eneste eksisterende oversigts-

værk over den kognitive poetik, Peter Stockwells *Cognitive Poetics* (Stockwell 2002) og det tilhørende bind tekstanalyser (Gavins & Steen 2003). Endvidere inddrages pointer fra Patrick Colm Hogan (Hogan 2003). Hogan interesserer sig bredt for kognitionsforskningens betydning for kunstarterne. Samt fra forskningen i forholdet mellem kognition og følelser. David Miall kritiserer kognitionsforskningen for ikke være tilstrækkelig opmærksom på følelsernes rolle i almindelighed, og i særdeleshed når det gælder litterær læsning (Miall 2006). Hans kritik gælder også den måde der undervises i litteratur på i skolen. Den sigter næsten udelukkende på fortolkninger, hvorved den adskiller sig fuldkommen fra lystlæsning, der kun i begrænset omfang er fortolkningsrettet.

Kapitel 5 handler om kognition og kontekst. Andreas Roepstorffs vurdering af at hjerneforskningens resultater også skal ses i en kontekstuel sammenhæng omtales (Højbjerg o.a. 2007). Roepstorffs påvisning af at forskningsresultater i et vist omfang er sociale konstruktioner og Mialls kritik af litteraterne for at leve i deres egen læserfjerne verden, bliver begrebsliggjort ved at inddrage Niklas Luhmanns systemteori, der analyserer kommunikationsregler i forskellige systemer, bl.a. litteraternes i forhold til skolens, og skolens i forhold til privat lystlæsning (Luhmann 1984, 1997, 2002). Endvidere omtales Stockwells, Gavins og Steens argumentation for at kognitiv poetik og sociosemiotik er to sider af samme sag.

I *kapitel 6* gøres et forsøg på at afklare hvilke konsekvenser disse teorier har for pædagogik og didaktik. Der skelnes mellem forsøg på at overføre kognitionsforskningens resultater direkte på pædagogikken (Gardner 1983, Dunn, Dunn & Perrin 1994) vha. et begreb som 'læringsstil' og en mere indirekte påvirkning på fagdidaktikken. Kapitlet rummer derfor også et forsøg på at indkredse hvad begreber som didaktik, fagdidaktik, danskdidaktik og litteraturredidaktik betyder. Påstanden er at undervisning uden didaktiske overvejelser aldrig har været en mulighed; lærere

har altid skullet tage højde for en lang række faktorer af faglig, institutionel, pædagogisk o.l. karakter. Men i en lang periode fra 1900 til ca. 1970 var fx gymnasiets litteraturundervisning præget af en stor stabilitet som gjorde mange didaktiske overvejelser automatiske og usynlige.

I de seneste år er undervisningen imidlertid blevet præget af en nærmest eksplosivt voksende kompleksitet. Samfundsudviklingen har tvunget didaktikken frem i lyset i form af eksplicit didaktisk refleksion. Kapitlet indeholder eksempler på tekstanalyser der anvender kognitive begreber, samt en diskussion af hvilke didaktiske konsekvenser sådanne analyser kan have. Der præsenteres desuden konkrete forslag til undervisningsmateriale og arbejdsopgaver. Kapitlet bygger på det arbejde der er blevet gjort i forskellige arbejdsgrupper i et samarbejde mellem University College Lillebælt og Syddansk Universitet. Thomas Illum Hansens *Procesorienteret litteraturpædagogik* (Hansen 2004) er den vigtigste forudsætning for dette arbejde, som stadig er i gang.

Kapitel 7 rummer en sammenfatning og en perspektivering på grundlag af en diskussion af de påstande som rapporten blev indledt med. Det er muligt både teoretisk og empirisk at påvise hvilke kompetencer litteraturundervisning giver, og der åbnes for muligheden af interdisciplinaritet på kognitivt grundlag.

Referencer

- Barthes, R. (1976 (1970)). *S/Z: essä*. Stockholm: Bo Cavefors.
- Bleich, D. (1978). *Subjective Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Brandt, P.Aa. (u.å.). *The Architecture of Semantic Domains – a grounding hypothesis in Cognitive Semiotics*. Århus: Center for Semiotic Research. University of Aarhus.
- Brier, Søren (2006). *Cybersemiotics: Why Is Information Not Enough? A Transdisciplinary Approach to Information, Cognition, and Communication Studies Through an Integration of Niklas Luhmann's Communi-*

- ation Theory with C.S. Peirce's Semiotics. København: Copenhagen Business School. Department of Management, Politics, and Philosophy.
- Bruner, J.S. (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Munksgaard.
- Bruner, J.S. et al. (1956). *A Study of Thinking*. John Wiley.
- Bundgaard, P. Egholm, J. & Skov, M. (red.) (2003). *Kognitiv semiotik. En antologi om sprog, betydning og erkendelse*. København: Haase og Søns forlag.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactical Structures*. Mouton.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Oxford: Routledge.
- Dunn, R., Dunn, K. & Perrin, J. (1994). *Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles*. Allyn & Bacon.
- Eco, U. (1989). *The Open Work*. Harvard University Press.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books.
- Fibiger, J., Lütken, G., Mølgaard, N. (red.) (2008). *Litteraturens tilgange: metodiske angrebsvinkler*. København: Academica.
- Fillmore, C. (2007). *Construction Grammar*. Chicago: Chicago University Press.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- Fodor, J.A. (2008). *LOT 2. The Language of Thought Revisited*. Clarendon Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gavins, J. & Steen, G. (2003). *Cognitive Poetics in Practice*. London & New York: Routledge.
- Goldberg A.E. (2006). *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Pres.
- Gregersen, F. m. fl. (2003). *Fremtidens danskfag: en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriet.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. København: Dansk lærerforeningen.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hogan, P. C. (2003). *Cognitive Science. Literature, and the Arts. A Guide for Humanists*. New York and London: Routledge.

- Højbjerg, C.K., Pedersen, M.A. & Roepstorff, A. (2007). *Kognition*. Århus: Foreningen Stofskifte.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens*. München: Fink.
- Kaspersen, P. (2005). *Tekstens transformationer: en undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Ph.D.-afhandling. IFPR. SDU.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate*. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/2005). *Hverdagens metaforer*. København: Hans Reitzel.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. & Núñez, R. (2000). *Where Mathematics Comes From*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987-91). *Foundations of Cognitive Grammar 1-2*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luria, A.R. (1989). *Hjernen*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Madsen, S.Å. (2004). *Levemåder*. København: Gyldendal.
- Miall, David (2006). *Literary Reading. Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang.
- Miller, G.A. (1956). The Magic Number Seven, Plus or Minus 2. Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *The Psychological Review* No. 63. 1956.
- Miller, G.A. (2003). The Cognitive Revolution: A Historical Perspective. *Trends in Cognitive Science*, Vol. 7 No. 3. March 2003. www.cogsci.princeton.edu/~geo/Miller.pdf
- Persson, M. & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö Högskola.
- Piaget, J. (2003). *Intelligens og affektivitet: deres indbyrdes relationer i barnets udvikling*. Århus: Klim.
- Rosenblatt, L.M. (1938. 1970). *Literature as Exploration*. London: Heinemann.

- Schilhab, T. S. S. & Steffensen, B. (red.) (2007). *Nervepirrende pædagogik: en introduktion til pædagogisk neurovidenskab*. København: Akademisk forlag.
- Solso, R.L., Maclin, O.H. & Maclin, M.K. (2008). *Cognitive Psychology*. Boston: Pearson.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy, www.plato.stanford.edu/entries/cognitive-science/.
- Steffensen, B. (1991). *Fiktion som teksthandling*. København: Akademisk.
- Steffensen, B. (1994). *Når børn læser fiktion: grundlaget for den ny litteraturpædagogik*. København: Akademisk.
- Steffensen, B. (2008). Receptionsæstetik. I Fibiger, J., Lütken, G. & Mølgård, N. (2001). *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler*. København: Gads Forlag.
- Stockwell, Peter (2002). *Cognitive Poetics: an Introduction*. London & New York: Routledge.
- Stockwell, Peter (2005). Texture and identification. *European Journal of English Studies* 9:2, 143-154.
- Talmy, L. (2000-01). *Toward a Cognitive Semantics 1-2*. MIT Press.
- Thellefsen, T. & Sørensen, B. (red.) (2007). *Livstegn. Encyklopædi semiotik. dk*. København: Haases og Søns forlag.
- Tsur, R. (2008). *Toward a Theory of Cognitive Poetics*. Sussex Academic.
- Turner, M. (2000). *Den litterære bevidsthed: en kognitiv teori om tankens og sprogets oprindelse*. København: Haase.
- Undervisningsministeriet (2001). *...kun løs er al fremmed tale?. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 3-2001*. København: Uddannelsesstyrelsen. Undervisningsministeriet.
- Vygotskij, L. (1982). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzel.
- Werth, P (1999). *Text Worlds: Representing conceptual space in discourse*. Longman 1999.
- www.princeton.edu/pr/pwb/05/0110/3b.shtml

Kapitel 1.

Hvordan ser en kognitiv poetisk analyse ud?

Kognitiv poetik er en samlebetegnelse for en række beslægtede teorier. Når man skal foretage en kognitiv analyse af en tekstlæsning, kan man derfor dykke ned i en stor pose med teorier og begreber og komme op med analyser der ser meget forskellige ud. Den følgende analyse af kapitlet »Gøgegen« fra Svend Åge Madsens roman *Levemåder* (2004) er baseret på Paul Werths allerede omtalte lingvistiske begreb 'tekstverden' og den videreudvikling af begrebet som er foretaget af Catherine Emmott (Emmott 1997, 2003) til brug i litterære analyser, og som hun kalder 'contextual frame theory'. Emmotts programerklæring ser således ud:

Cognitive poetic theories aim to give a detailed account of the balance between language and mind during text processing, taking particular account of stylistic factors that are often ignored by cognitive scientists. Contextual frame theory does not offer a single interpretation of a text, but draws attention to the reading process: how knowledge may be utilised; where inferences may be made; and how style may influence the degree to which information becomes prominent to the mind. (Emmott 2003).

Et af Emmotts udgangspunkter er at når læselyst er hovedårsagen til at folk overhovedet læser fiktion, så må teoretikerne også interessere sig for hvad læselyst er. Og læselysten er ofte forbundet

med tekstens plot og de overraskelser eller 'plot reversals' som en spændende tekst indeholder.

Nogle analysebegreber

De vigtigste analysebegreber som Emmott anvender, er disse:

Kontekstuel ramme: En mental repræsentation af en kontekst. Dvs. rammen skabes i kraft af læsningen.

Kontekstual afsøgning: Det forhold at læseren, ligesom han ville gøre i en virkelig kontekst, afsøger hvem der er til stede i en *kontekstuel ramme*. Begrebet *basisramme*, *primed frame*, betegner den mentale repræsentation af den kontekst som læseren føler at han befinder sig i som udgangspunkt for sine iagttagelser.

Rammeantagelser og inferenser inden for rammen: Læseren antager umiddelbart at fiktive kontekster fungerer på samme måde som virkelige kontekster. Læseren bruger derfor fra starten en række velkendte *skemaer* for fysiske, sansemæssige og adfærdsmæssige faktorer som forståelsesredskaber. Fiktionens karakterer forventes at optræde på samme måde som virkelige personer. *Inferens* betyder 'slutning', og inferenser inden for rammen er de slutninger læseren foretager ud fra tekstens sparsomme oplysninger for at udfylde rammen. Rammeudfyldning foregår uanset hvilket medie teksten anvender, fx både bøger, film, tv og spil.

Typer af rammeantagelser: I kognitive teorier spiller begrebet *forhåndsindstilling* (default mode) en stor rolle. Man læser ud fra sine forhåndsindstillede forventninger. Afvigelser fra forhåndsindstillingen er derfor altid påfaldende. Man kan skelne mellem fire typer af rammeantagelser. *Type 1* antagelser forekommer hvor der ikke er afvigelser mellem den fiktive ramme og de forventninger læseren stiller med fra sine hverdagserfaringer. Teksten kan læses ud fra læserens forhåndsindstillinger. *Type 2*

antagelser er også i overensstemmelse med hverdagserfaringer, men forekommer hvor rammen i en eller anden henseende er speciel. Hvis handlingen foregår i et realistisk men usædvanligt miljø, må læseren forlade sin forhåndsindstilling og indrette sine antagelser efter de specielle forhold. Læserens forhåndsindstilling stammer måske fra erfaringer med et middelklasseliv i hovedstadsområdet. Når læseren læser en roman der foregår i Grønland, må der indbygges andre antagelser i læsningen. *Type 3* antagelser afviger derimod fra hverdagserfaringer fordi teksten har opstillet nogle urealistiske regler for handlingen. *Type 3* antagelser optræder fx under læsning af science fiction eller spøgelseshistorier. *Type 4* antagelser betegner det forhold at læseren under læsningen tvinges til at ændre sine antagelser, fordi teksten viser sig at bruge nogle andre regler end først antaget, fx hvis læseren pludselig må indse at teksten ikke tilhører den genre han først troede.

Projicerede rammer og inferenser på tværs af rammer: Projektion er et andet grundbegreb i kognitive teorier. Læseren kan under læsningen projicere viden fra en velkendt ramme til andre, mindre velkendte rammer. En projiceret ramme er en mental repræsentation af en kontekst som er indfældet i basisrammen uden at den bliver udfoldet så meget at den får et selvstændigt præg. Projicerede rammer opstår fx når de personer der, sammen med læseren, befinder sig i basisrammen, fortæller om hvad der foregår et andet sted, i en anden ramme. Dette er et eksempel på et *sideblik* (off-stage projected frame). Andre typer af projicerede rammer er *tilbageblik* (retrospective projected frame), der er så korte at der ikke er tale om udfoldede flashback. En 'planned projected frame' er et tilsvarende *fremblik*. Paul Werth kalder i sin teori om tekstverdener den slags projicerede rammer for *subverdener*, og fornemmelsen af at en tekst har en rig tekstur, skyldes at den rummer mange af disse subverdener der ofte afløser hinanden uophørligt og lynhurtigt. Læseren kan inferere på tværs af rammernes grænser, dvs. overføre viden fra den ene til den anden.

Karaktertyper: Der er to grundtyper: *runde karakterer* og *flade karakterer*. De sidste er scenarieafhængige, udfører velkendte scripts og har stereotype træk. De er bipersoner der for læseren falder i et med de omgivelser karakteren præsenteres i. Forfatteren kan opnå stor effekt ved pludselig at lade en hidtil scenarieafhængig karakter fremtræde som en rund karakter, fx i den såkaldte butler-effekt i kriminalromaner: det var den hidtil usynlige butler der begik mordet fordi han havde nogle motiver man aldrig ville tillægge en biperson. Herefter må læseren foretage en omvurdering af karakterens rolle eller identitet.

Læserens viden og tekstovertagelse: Gennem inferenser og omvurderinger kan læseren opbygge en viden der går på tværs af karakterernes eller endog fortællerens viden således at der opstår en spænding mellem dem. Dette fænomen er en af tydeligste indikationer på at mening kognitivt set må opfattes som noget der konstrueres under læseprocessen, ikke som noget der findes i selve teksten. Hvis læseren mener at vide noget som karaktererne og fortælleren ikke ved, er det selvfølgelig læserens viden der er afgørende. Læseren overtager så at sige teksten.

Referat

»Gøgegen« er et af de 6 kapitler i Svend Åge Madsens roman *Levemåder* fra 2004. Romanen indledes med en ganske kort beskrivelse af et dødsfald midt under altergangen i en lille østjysk kirke. Det antydes fra starten at der er tale om et mord, og romanen er derefter bygget op som en udforskning af årsagerne til mordet, altså som et krimiplot. Læseren har derfor på forhånd visse forventninger om hvad der skal ske, og de indfris på sæt og vis også eftersom mordgåden løses i sidste kapitel. Men på madsens maner er der masser af omveje og omvendinger, fx kapitler der tilsyneladende forholder sig frit til det overordnede plot. Faktisk er mulighederne for at skabe et mønster ud af begivenhederne så mange at det i høj grad overlades til læseren selv at skabe det.

Madsens bog egner sig derfor godt til en analyse der fokuserer på de tekstverdener læseren konstruerer under læsningen.

I romanen fortælles en række historier om hvordan mand og kvinde får hinanden fordi de bliver forelskede; derefter bliver forelskelsen ofte til kærlighed, familie og børn, og derefter er der ikke langt til kedsomheden. Kapitlet »Gøgegen« er det næstsidste i bogen. Det viderefører to forbundne temaer som dukker op flere gange i bogen: en undersøgelse af den biologiske arvs, eller genernes, rolle for menneskelig adfærd, og skildringen af eksperimenter med forskellige samlivsformer eller levemåder. De to hovedpersoner, Anton og Doria, et ægtepar der driver en antikvitetshandel og har to voksne børn, har ikke hidtil spillet nogen rolle i romanen. Kapitlet består af 18 afsnit der hvert afsluttes med et tekststykke med overskrifterne AN 1, AN 2 etc. I »Gøgegen« ridses ægteskabsdilemmaet således op i afsnit 1:

Han elskede sin kone højt og var vant til at dele alt med hende. Derfor fandt han det også naturligt at gå til hende med det problem der var opstået.

Jeg har det godt med dig, fastslog han til en begyndelse, skønt det kunne synes overflødigt, for hun vidste det lige så vel som han. Så godt som jeg overhovedet kan ønske det. Selv om jeg anstrenger mig, kan jeg ikke forestille mig noget bedre liv, trygt og kærligt som vi har indrettet det sammen.

Doria havde sat sig i sofaen med frit udsyn ned over engen med efterårsfarverne i buskadset omkring bækken. Efter mere end tyve års ægteskab kender man et alvorligt emne på indpakningen.

På det sidste er mine gener imidlertid begyndt at slide voldsomt i mig. Abel og Anita er jo godt i vej. De kræver mig ikke længere. Derfor skrider mine gener fordi de vil have mere. Find dig en yngre kone, sæt et nyt kuld i gang, sådan lyder deres uforsonlige krav. Du kan jo nå det endnu.

Den urimelige tanke, som han fremstillede i sit tillærte, lidt pertentlige sprog, fik Anton til at ryste på hovedet. Han forsøgte at give Doria et kys på kinden for at demonstrere at han ikke havde lod og del i denne uimodståelige biologiske drift. Men ved

at trække sig væk opfordrede hun ham til at holde sig til emnet. I stedet skænkede han et glas af den gamle portvin, men hun ænsede knap at han stillede det ved hendes side.

Jeg forsøger at dæmpe dem ved at forklare at jeg har det så godt som jeg overhovedet kan forestille mig. Jeg elsker jo dig. Vort liv er ideelt indrettet. Du er ikke i tvivl om at jeg holder af arbejdet med butikken. Ja, det giver mig jo lejlighed til at dyrke min største interesse. Vores omgangskreds er perfekt. Vores materielle forhold kunne vi ikke ønske bedre.

Han nippede til det glas han havde skænket sig selv, tog sig tid til at mærke velværet før han lod sig omfavne af lænestolen. Doria kiggede ufravendt ud på sin yndlingsudsigt.

Jeg personligt, så godt kender du mig da, ville ikke drømme om at bytte denne perfekte tilværelse med en anden. Med al den usikkerhed, de vanskeligheder og ubehagelige følelsesudsving som uundgåeligt vil være konsekvensen af et skifte. Med uorden, uregelmæssigheder, skænderier, jalousi som følge. Glem det, glem alt om det, er min øjeblikkelige reaktion. Men hvis der er noget mine gener ikke er indstillet på, er det at glemme det. De har øjnet muligheden for at reproducere sig endnu nogle gange hvorfor de hiver i mig så jeg er ved at blive sprængt for at opnå deres mål. Doria udviste ringe forståelse for hans indre kamp som faktisk var overordentlig pinagtig. Hun rejste sig og gik ind til sig selv. Hvor oprørt hun var, fremgik af at hun ikke engang tog portvinsglasset med sig.

AN 1

For de specielt nysgerrige, og kun dem, kan tilføjes at i 1988, hvor dette foregår, talte man endnu ikke så meget om genernes indflydelse. På dette område var Anton Usbek tidligt ude, for på de daglige køreture til og fra butikken, der tog en lille time, lyttede han altid til radioens program 1. Undertiden var der lyrik, undertiden offentlige debatter, undertiden samtaler mellem interessante mennesker. Alt sammen udviklede det hans ånd.

Det var i hans favoritudsendelse, programmet om de naturvidenskabelige landvindinger, at en forsker forklarede hvordan vores

genrer bestemmer over vores opførsel. Som eksempel omtalte han midaldrende mænd der, tilsyneladende mod enhver fornuft, forlader deres jævnaldrende hustruer for at søge yngre kvinder der kan sikre de krævende gener endnu et sæt afgrøde. Lige så resigneret som lemminger optager deres selvmoderske vandring mod havet, drives disse stakkels mænd ud af deres velforede rede imod nye strabadser.

Foredraget gav Anton noget at tænke på. Fra dette øjeblik forstod han hvad det var der rørte sig i ham, og hvor nyttesløst det var at stritte imod naturens fordringer. (191-93).

Herefter indtræder en periode med ægteskabelig tavshed, men den brydes overraskende ved at Doria fortæller Anton at hun har opdaget at hendes hormoner kræver et barn at tage sig af. Hun foreslår derfor at Anton får et barn med en ung kvinde, men at Anton og Doria sammen tager barnet til sig. Opgaven går derefter ud på at finde den rette kvinde. Meget bekvemt dukker Viktorias mor op i antikvitetsforretningen for at tigge et job til Viktoria. Valget falder derefter på hende, der er også er veninde med deres egen datter, Anita. Viktoria forføres af ægteparret og får en datter. Hun bliver derefter optaget på en teaterskole og flytter sammen med sin kæreste der er jazzmusiker, mens hendes barn bliver hos Anton og Doria. I det afsluttende afsnit står der:

AN 18

På bilturene, der igen var blevet ensomme, lyttede Anton på ny til de naturvidenskabelige foredrag. For eksempel var han stærkt optaget af et program der handlede om hvor raffinerede strategier de forskellige dyrearter benytter for at sikre sig optimale vilkår for deres afkom.

Variationsrigdommen var så broget, forklarede han Doria i en pause under middagen der ellers stod i ungens tegn, at man slet ikke fatter det.

Uddrag af brev fra Viktoria til Anita: Jeg sætter stor pris på din fortrolighed, og er sikker på at jeg kan stole på din, du ulykkeligt udstødte af gøgereden ... Du har fuldstændig ret i dine

tanker om den moderne kvindes vanskeligheder med at forene karriere og familieliv. I det mindste kræver problemet en helt speciel behændighed. For eksempel må pigerne her på skolen vente med at få barn til de er færdigt uddannede skuespillere. Andet lader sig ikke gøre. Men efter skolens afslutning drømmer de selvfølgelig kun om at få gang i karrieren, hvilket absolut ikke kan kombineres med en graviditet eller med rollen som den nybagte mor. Derfor må barnet vente. Hele tiden må man udskyde, af frygt for at gå glip af den helt store, altafgørende rolle. Udskyde og udskyde indtil tiden er forpasset. Har man yderligere en mand der har sin egen karriere at passe – Rasmus har for øvrigt lige fået en måneds engagement i Paris – er opgaven næsten uløselig...

Selvfølgelig er der den mulighed at lade andre hjælpe med at tage sig af barnet. Men, du husker at jeg er vokset op med skiftende fædre, tro mig jeg ved hvad jeg taler om: en fremmed er ikke i stand til at give et barn de optimale betingelser. Derfor kunne jeg aldrig lade mit barn vokse op hos et par fremmede... med mindre de var fast overbeviste om selv at være dets biologiske forældre. (225-26).

Analyse

Den følgende analyse er et forsøg på at vise hvordan man på én gang kan analysere teksten og læsningen af den. Som et stærkt forenklet udgangspunkt kan man sige at teksten foreligger i en form hvor en fortid (forfatterens skriveproces) er indskrevet på en måde som er tilstrækkelig ubestemt (jf. Mialls opfattelse af den skønlitterære teksts ubestemtheds karakter, se s. 149) til at der bliver plads til en læsning i fortløbende nutid som interagerer med tekstens fortid. Læseren læser fortløbende, men lokkes af tekstens ofte meget sammensatte tidsstruktur ud på en veritabel opdagelsesrejse i flere tidsdimensioner og gennem en lang række rum. Læserens rejse kan analyseres vha. de analysebegreber som er præsenteret ovenfor.

Kontekstafsøgning

Læseren føres fra første sætning ind i en ramme hvor der befinder sig et ægtepar i en stue (jf. Wertsch's begreber om tekstverden-opbyggere og fremdrivere, se s. 140). Der oplyses ikke meget om stedets udseende, og præsentationen af personerne starter blot med at en af dem har en replik. Men det er nok til at denne ramme af læseren identificeres som læsningens basisramme. Der sættes samtidig gang i et omfattende udfyldningsarbejde (inferenser).

Rammeantagelser og udfyldninger inden for rammen

Beskrivelsen af bogens forskellige lokaliteter er i det hele taget meget nødtørftig. Det eneste forhold der måske spiller en rolle, er markeringen af det klassiske modsætningsforhold mellem kultur og natur. Ægteparrets antikvitetbutik skildres på den måde at enkelte antikviteter nævnes. Desuden på den specielle måde at Viktoria skal udarbejde et salgskatalog, og det gør hun ved at skrive små historier om genstandene. Historierne udfoldes dog ikke særligt meget. Men hvis læseren overhovedet har forudsætninger for at se en antikvitetforretning for sig, udfyldes den halvtomme ramme med en mængde genstande med hver deres historie. Der opbygges sandsynligvis under læsningen et antikvitetbutik-scenarie, som befolkes med stereotyper som forretningsindehavere, ekspedienter og kunder, og som er hjemsted for bestemte scripts: sådan udarbejdes et katalog, sådan foregår en handel i en antikvitetforretning osv. Det er et nærmest prototypisk kulturscenarie.

Hjemmets indretning skildres ikke. Formentlig udfylder læseren også her med de genstande, personer og handlinger der udgør et prototypisk kulturscenarie: familieliv i et velhavende hjem. Men dog markeres det nævnte kultur-natur-tema ved at der er udsigt fra stuen ud over et buskads og en bæk. Da Doria bliver præsenteret for Antons pinlige afsløringer af hans geners krav,

afreagerer hun ved at vende sig mod denne udsigt. Det samme gør hun helt rituelt også ved en senere lejlighed: *Hun havde igen anbragt sig på sin plads i sofaen hvorfra naturen udspillede sig direkte for hendes øjne* (199). Hvilken måde naturen udspiller sig på, må læseren selv konstruere sig frem til, men der er en ironisk korrespondance mellem Dorias interesse for natursceneriet, der kan iagttages fra sofaen, og Antons interesse for naturvidenskabelige radioudsendelser, der kan nydes fra bilens førersæde. Det er naturbetragtning på afstand. Antons bil er desuden en ramme med en speciel funktion. Det er også her han præparerer Viktoria på deres fælles pendlerture for at få hende til at være med i sit naturvidenskabeligt legitimerede eksperiment.

Naturen kommer til at spille en mere eksplicit rolle under personernes ophold i deres hus i Spanien. Det er her den endelige forførelse af Viktoria finder sted. Den sker efter en gåtur ud i den mere voldsomme spanske natur, hvor Doria forstrækker sin lænd og Viktoria bliver øm i låret efter at være gledet på nogle sten. Skaderne skal lindres, og det fører til gensidig massage mellem de to kvinder med olivenolie – et naturprodukt og samtidig et af caffè latte-generationens yndlingskulturprodukter – mens Anton lurer i baggrunden. Og sluttelig til et trekantsamleje.

Man skulle tro at de sparsomme oplysninger giver læseren stor frihed i rammeudfyldningen, men faktisk spiller fortælleren det meste af tiden på nogle bestemte skematiserede læserforventninger: sådan ser der ud og sådan opfører man sig i et villakvarter i Århus, og sådan ser der ud i Spanien, og her vækkes liden-skaberne lettere. Også personskildringen har det samme spilagtige præg. Doria og Anton har nogle ganske bestemte forventninger til hinanden, og nogle af dem er så påfaldende stereotype at fortælleren kommenterer dem hen over hovedet på personerne: *Jeg har det så godt med dig, fastslog han til en begyndelse skønt det kunne synes overflødigt, for hun vidste det lige så vel som han*. Både personernes sprog og opførelse og fortælleren halvvejs ironiske tonefald forhindrer læseren i indlevelse. Fortælleren gør fx omhyggeligt opmærksom på at Dorias oprørte reaktion på Antons meddelelse viser sig i at hun ikke rører sit portvinsglas. Det kan

kaldes et maksimum af velbjergethed, også på det følelsesmæssige område. Det meste af teksten er således præget af at læseren har lejlighed til at føle sig klogere end personerne.

Dertil kommer at personerne taler næsten i rent skriftsprog, og deres psykologi er ekstremt gennemskuelig: *Én ting burde stå klart lige fra begyndelsen. Der var, selvfølgelig, ikke tale om at Anton bare havde behov for at dyrke sex med en lidt yngre årgang end Dorias.* Det er nu nok alligevel den konklusion læseren for længst er kommet frem til, og at fortælleren på trods af benægtelsen deler den, afsløres i brugen af dækning i ordet *selvfølgelig*.

Typer af rammeantagelser

Man kan derfor konstatere at læseren under det meste af læseprocessen kan nøjes med at gøre type 1 antagelser. De bygger på personernes, fortællerens og læserens viden om de socialt accepterede spilleregler i et nutidigt, velhavende, dansk middelklasse miljø.

Hvad der i første omgang giver teksten en rigere tekstur, er at læseren alligevel gentagne gange må bevæge sig over kanten og bruge antagelser af type 2. Det er ikke umuligt at en mand i et østjysk villakvarter kunne finde på at sige til sin kone at hans gener kræver at han får et barn med en yngre kvinde, men det er ikke hvad man umiddelbart forventer. Både læseren og Doria må lige vænne sig til at der gælder nogle lidt usædvanlige regler i denne ramme. Men derefter følger historien konsekvent den skæve logik der dermed er etableret. Logikken stammer angiveligt fra naturens orden, som altså er noget anderledes end samfundets orden. Det ligner et tankeeksperiment der skal udforske hvordan verden ville fungere hvis det var gener og hormoner, og ikke sociale konventioner, der egenrådigt dikterede menneskers adfærd.

Spændingen mellem type 1 og type 2 antagelser kræver en række drejninger i plottet. Dorias forventelige afvisning af ideen afløses overraskende af hendes accept af den. Viktorias normale ungpigeadfærd afløses også af hendes accept af den skæve logik.

At det er en noget skæv plottrevet læsning der lægges op til, kan aflæses i kapitlets og afsnittenes overskrifter der næsten udelukkende bruges til at angive gangen i et prototypisk plot:

GØGEGEN, Generne, Tavsheden, Overraskelsen, Tilbagetrækningen, Kampen, Børnene, Hvordan?, Udvælgelsen, Marianne, Trille, Løsningen, Gaven, Køreturene, Tilbageslag, Fare, Forskellen, Fuldbyrdselsen, Spil.

Titlen *GØGEGEN* angiver allerede den kringlede logik. Skal ordet læses *gøg-egen* eller *gøge-gen*, eller er det en fejlskrivning for *gødereden*? Alle tre læsninger er mulige men ikke særligt indlysende. Titlen danner en gåde, som dog straks løses i afsnittet *Generne*, der dermed rummer en nødvendig optakt. En række af de følgende overskrifter angiver handlingens faser: Dorias *tavshed*, *overraskelsen* i Dorias accept, Antons næsten forskrækkede *tilbagetrækning* som reaktion på accepten, den ægteskabelige *kamp* som bølger frem og tilbage, *børnene* der underrettes om planen, overvejelser over *hvordan* parret skal realisere planen: hvad har parret at tilbyde en ung pige som modydelse for et barn? Valget af barnemor står først mellem *Marianne*, en noget utiltrækkende kvinde med gode gener (Dorias favorit) og *Trille*, en bedårende, noget ubegavet pige (Antons favorit). *Løsningen* består i den *gave* som tilfældet skænker parret da den fagre og kække Viktoria uventet dukker op. Antons og Viktorias pendlen mellem hjem og butik er de *køreture* som Anton benytter som middel til at forberede pigen på arrangementet. Der sker et mindre *tilbageslag* da Antons begejstring for Viktoria gør Doria mistænksom, og hun forsøger en overgang at forpurre forehavendet, og i afsnittet *Fare* dukker en ny bejler, jazzmusikeren Rasmus Faland, op, men han skaffes snedigt af vejen ved at ægteparret betaler en studietur for ham til USA. *Forskellen* udgøres af de tres ophold i feriehytten i Spanien hvor *Fuldbyrdselsen* indtræffer. Den sidste overskrift *Spil* er til gengæld endnu en gåde som kan løses på forskellige måder. Barnet bliver boende hos ægteparret, mens Viktoria flytter ind til den atter hjemvendte Rasmus, og kapitlet afsluttes med fortæl-

lerens gengivelse af Viktorias brev til Anita. Barnet er blevet til på en måde så Viktoria nok er dets mor, men Doria har også været fysisk involveret, og hvem er egentlig barnets far?

Det er ikke nødvendigt for læseren at operere med type 3 eller 4 antagelser i basisrammen. Selv om historien er mærkelig, er den ikke decideret overnaturlig, og der sker heller ikke så bratte skift i rammens regler at læseren må forstå alting på en totalt anden måde end først antaget. Forfatterens og læserens kontrakt ligner på denne måde den forførelse som historien skildrer. Læseren accepterer gradvis reglerne for den noget særprægede *Leveform* som udgør rammen.

Til gengæld er de historier der fortælles i AN-afsnittene så mærkværdige at læseren ikke kan begrænse sig til type 1 og 2 antagelser. Her må både type 3 og 4 antagelser til. Madsens teknik er en bestemt type avantgardeteknik som består at lokke læseren til lige præcis at holde en usikker balance mellem de realistiske tekstverdener og de fantastiske subverdener som optræder glimtvis. Patrick Colm Hogan har skrevet en lang analyse af et nummer af avantgardejazzmusikeren John Coltrane (Hogan 2003). Dette nummer, *My Favorite Things*, opnåede langt større salgstal end Coltranes øvrige, mere avantgardistiske, numre, netop fordi det formår at holde lytteren fast i den samme slags spænding, hævder Hogan. Han har dermed gennem en kognitiv analyse identificeret en af kilderne til læse- og lyttelyst.

Projicerede rammer og antagelser på tværs af rammer

Projicerede rammer defineres som mentale repræsentationer af kontekster som er indfældet i basiskonteksten, men som ikke selv udarbejdes så detaljeret at læseren føler at han er til stede i dem. Hjemmet, antikvitetsforretningen, bilen og huset i Spanien udgør alle basiskontekster, men derudover findes flere projicerede rammer eller sub-tekstverdener som til en start kun eksisterer i personernes fantasi. Anton og Doria har fx hver deres fantasier

om hvordan fremtiden med en anden kvinde og et barn vil blive. Da Anton er på nippet til at opgive sagen, forestiller han sig fx fremtiden således: *Han skulle nok være mand for at overvinde de tabelige, uselviske gener. Lad os glemme sagen.* Her projiceres Antons forståelse af egen viljestyrke over på en forestilling om fremtiden, men det bliver aldrig andet end en projiceret ramme. Spillet mellem forskellige rammer kan blive ganske indviklet:

Egentlig burde denne vending have glædet hende. Så enestående var hendes intuition at hun ved at tage tyren ved hornene havde afværget krisen. Simpelt hen ved at foregive at være indforstået. Det var en reaktion der var en elementær lærebog om samlivets psykologi værdig.

Problemet var blot at hun ikke hyklede. Mandens forslag havde virkelig vakt nogle forestillinger i hende. Som ikke hørte til i en lærebog, i hvert fald højst som en fodnote med små skrifttyper. Nu var hun begyndt at tænke positivt på forslaget, var ikke indstillet på at opgive, pressede tværtimod på. Var der nogen kvinde i den avlingsdygtige alder i deres omgangskreds som hans gener kunne have lyst til at blande sig med?

Hun afventede hans svar med så stor spænding, at han fik mistanke om at hun selv havde flere aktier i foretagendet end hun ville være ved. Forestillingen om et trekantsarrangement forekom ham så bizart at han, skønt hendes forslag åbenbart var velment, blev vred og trak sig tilbage. (195-96).

Det som foregår i basisrammen, er så tilpas uvant og svært at orientere sig i for personer og for fortælleren og læseren, at forskellige andre, mere kendte rammer konstrueres, hvorfra der kan projiceres elementer over i den ellers noget svært begribelige basisramme. Fortælleren konstruerer fx her en ramme der består af en lærebog i samlivets psykologi. Herfra henter han en teori om hvordan en kvinde kan sætte en stopper for mandens seksuelle fantasier ved at foregive at dele dem. Denne rammes elementer projiceres over på basisrammen, som det nu skulle være lettere at orientere sig i.

Men Doria har skabt sin egen ramme: en fantasi om et barn i huset, men struktureret på den måde at denne ramme låner projicerede elementer fra en tredje ramme, Antons oprindelige fantasi. I den optræder gener som personer med egen vilje og lyst. Denne kombination er til gengæld så svær at orientere sig i for Anton at han må konstruere endnu en ramme. I den har Doria lesbiske tendenser. Derved bliver hendes iver forståelig.

Hvad fortælleren selv skaber af rammer hvorfra der kan projiceres meningsgivende elementer over i basisrammen, fremgår tydeligst af de afsnit der er markeret AN 1, AN 2 osv. Det karakteristiske for dem er at de i en del tilfælde udbygges så meget at de er på kanten af at blive til nye basisrammer, ikke blot rammer med projektionspotentialer. De rummer fx en lang række ret selvstændige historier der efterhånden kommer til at udgøre et uoverskueligt mylder med mange personer og bizarre hændelser.

Denne fremgangsmåde er det mest karakteristiske træk ved Svend Åge Madsens skrivemåde overalt i forfatterskabet. Hvor de små projicerende rammer giver læseren indtryk af at der kunne være tale om en slags psykologisk realisme: forskellige indblik i personernes forestillingsverden vekslende med fortælleren analyserende kommentarer til samme, dér sender de indfældede historier læseren ud i en forvirrende verden af rammer der sommetider løsriver sig og får selvstændig karakter og som kræver nye orienteringspunkter, og til andre tider ikke udfoldes. Alene usikkerheden omkring hvilken type ramme man står over for, kan fastholde læseren i en langvarig spænding – eller den kan modsat få læseren til at opgive læsningen.

AN 4, som følger umiddelbart efter det netop citerede uddrag, indledes fx således: *Måske var det en tanke der uden at han selv var opmærksom på det, havde stået i hovedet på ham siden skoletiden.* Tilbageblikket, der altså forventeligt vil give en forklaring på Antons vrede tilbagetrækning, er imidlertid ikke umiddelbart forståeligt. Den tanke der er henvises til, er længe uklar. Det må desuden vække læserens undren hvordan fortælleren kan have viden om en tanke i Antons hoved som han måske ikke selv er bevidst om. Hvis forfatteren simpelthen havde brugt indresyn på

Anton, ville sagen have stillet sig anderledes trygt. Men Madsens fremgangsmåde er en helt anden. I stedet for at gengive Antons tanker i en lille projicerende ramme, vokser der en helt selvstændig vandrehistorie frem som har verseret i Antons familie, og den begynder på denne absurde måde:

I farens tætpakkede antikvitetsforretning havde Antons storesøster Anat siddet bag en åben reol bøjet over en skolebog da en kunde trådte ind. Denne kunde forelskede sig øjeblikkelig i det smukke og utroligt livagtige porcelænshoved, som han købte for en betragtelig pris og hjemførte i triumf uden overhovedet at have afbrudt det i eksamenslæsningen og uden at have taget de medfølgende nedre dele af figuren i øjesyn. Vistnok kom det bag på ham at busten ikke stod på en hylde, sådan som han først havde fået indtryk af, men fortsatte ned til sædet, ja endda kunne stå på egne ben. (196).

Hvis læseren skal forstå denne historie – uden forklarende hjælp fra fortælleren – kan han gribe til projektioner fra andre rum med et metaforisk forhold til historien. Måske skal hændelsen forstås på den måde at manden er så interesseret i smukke antikviteter at han også bliver forelsket i Anat, der er 'smuk som en antikvitet'. Og hun går ind i ægteskabet på en distræt måde, fordi hun er 'en umoden skolepige' og ikke har noget specielt imod det. De sproglige midler fortælleren benytter, betyder dog at læseren ikke umiddelbart kan gribe til den slags metaforiske læsemåder. Pigen afbryder ikke sin eksamenslæsning men transporteres stadigt læsende til køberens hjem hvor planen formentlig er at hun skal 'sættes på en piedestal'. Også det kunne dog læses metaforisk, når læseren først har vænnet sig til den nye rammes regler. Men reglerne ændres endnu engang da køberens planer forpures af opdagelsen af at hun 'kan stå på egne ben'. Madsen skriver sig her direkte ind i en absurd ordspilstradition der i hvert fald rækker fra H.C. Andersen til Villy Sørensen, og som er præget af et næsten forslugent narrativt begær der ligger langt uden for den metaforiske læsnings trang til at skabe fornuftig sammenhæng.

På trods af, eller måske netop på grund af, absurditeten bliver ægteskabet lykkeligt, fortsætter historien. Men derefter tager den et nyt voldsomt spring til en tekstverden med helt anderledes regler. Den udvides til en historie om Anats besøg i dødsriget for at hente den elskede, men nu afdøde, mand tilbage. Her projiceres en mytologisk ramme ind som er på størrelse med en ny roman, og i denne ramme tvinges læseren endegyldigt ud i rammeantagelser af både type 3 og 4. Vi er ikke længere i en antikvitetsforretning eller en villa i Århus, men i dødsriget, hvorfra læseren og personerne derefter hvirvles tilbage i et mylder af sammenfald og knopskydende historier.

Forbindelsen tilbage til Antons reaktion, som denne historie jo projicerende skal forklare, er efterhånden blevet meget tynd, men den viser sig at bestå i at søsterens ægtemand efter sin tilbagekomst fra dødsriget bliver religiøs og forsømmer sin kone,

der derved oplevede en endnu mere uhyggelig ensomhed end hvis manden bare var død fra hende. Indtil hun benyttede en ikke ukendt metode til at skaffe sit barn en far og sig selv selskab. Naturligvis kendte heller ikke Anton denne forklaring. Men blandt de mange programmer han hørte på sine køreture, var også et om psykens irgange, hvorfor han var bevidst om at det pludselige tab af den elskede storesøster, dengang hun blev solgt kontant, kunne have sat sig dybere spor i ham end han selv erkendte. I så fald var det ikke blot genernes kald han måtte sidde overhørig, han måtte også lægge låg over sindets dybder. (197).

Den alvidende fortæller har derimod adgang til alle sindets dybder, og læseren skal så forsøge at finde sine egne ben at stå på i denne hvirvel af halvfortalte historier. Det hele bliver til overmål betydeligt mere forviklet i bogens sidste kapitel som bærer titlen *ALVID*. Her forsøger en slags jeg-fortæller at binde alle bogens historier sammen for at kunne opklare den kriminalgåde romanen startede med at opstille. Læseren, i hvert fald denne læser, kan dog ikke nøjes med at læse det kapitel én gang for at få rede på alle historierne og de utallige hele og projicerende rammer som

er blevet konstrueret i bogens løb. Der kræves en del bladren frem og tilbage og omvurderinger af tidligere tilløb til forståelse. Romanen får nærmest karakter af en samling hypertexter som gør modstand mod at blive samlet.

Persontyper, rolle- og identitetsskift

En kendt måde at overraske læseren af kriminalromaner på, er, som allerede nævnt, at afsløre en hidtil næsten usynlig biperson, prototypisk butleren, som morderen. Bipersonen, der hidtil er faldet i ét med rammen hvor han har haft en rolle som er fuldstændig scenarieafhængig, viser sig at være en karakter med personlige motiver, en uventet fortid e.l., hvilket med ét slag gør ham til den hovedperson alle de øvrige ubevidst har kredset om hele tiden, ikke mindst læseren. Et eksempel på et sådant rolleskift i »Gøgegen« oplever læseren da han bliver præsenteret for Viktorias brev til Anita. Er det i virkeligheden Viktoria der hele tiden har haft kontrol med begivenhederne, og ikke Anton og Doria? Eller er det en plan Viktoria og Anita, og måske Viktorias mor, har lagt?

Den slags rolleskift er så hyppige i Svend Åge Madsens romaner at de ikke har karakter af skift fra birolle til hovedrolle. Ingen person når som regel at etablere sig som hovedperson i sin egen historie før det viser sig at vedkommende er biperson i en hel masse andres historier.

Effekten er særligt tydelig i *Levemåder* fordi romanen leger med kriminalromanens konventioner. I sidste kapitel bringes alle de personer sammen som har spillet forskellige roller i de foregående kapitler. Nu skal detektiven afsløre eller – på vanlig paradoksalsk Madsensk vis – tilsløre hvem morderen er.

Også Anton og Doria optræder i denne afsluttende historie, eller måske rettere deres hjem, som udgjorde basisrammen i kapitlet *GØGEGEN*, gør. Nu ser hjemmet anderledes ud. Det er en stor villa syd for byen med en parklignende have der afsluttes med et buskads ned mod en sø. I buskadset kravler et væsen rundt, som detektiven, Tue Overgaard Johansen, skiftevis anta-

ger for en dreng og en abe. Det viser sig dog at være Doria på havearbejde. Villaen er fyldt med genstande fra antikvitetforretningen, som detektiven gætter på er genstande der er meldt stjålet fra butikken.

Det der fremkaldte mit gys var døden i rummet. Når man træder ind i en fremmed stue kan man normalt sige en masse om de mennesker der bebor den, deres vaner, interesser, levevis. Det kunne man ikke her, bortset fra at beboerne måtte være døde. Doria Usbek der havde fanget mig i haven og ført mig ind, bemærkede min reaktion. – På samme måde havde jeg det da jeg første gang trådte ind i antikvitetshandlen. Her må jeg lægge mit liv, sagde jeg til mig selv.

Det er jo en helt anden antikviticsbutikramme der etableres her, selv om den heller ikke er entydig. Hvad betyder det at Doria har lagt sit liv (fra sig?) i forretningen? I løbet af den retsag som afslutter romanen, bliver alle roller grundigt byttet rundt. Anton Usbek optræder nu som offer for et attentat der imidlertid slår fejl og rammer den forkerte. Det er der i hvert fald én af personerne der tror. Men retsagen viser sig, fuldstændig uventet, slet ikke at dreje sig om et evt. mord i en kirke. Sagen føres af fortælleren mod en litterær kritiker der har kritiseret kriminalromanen for at være en uinteressant genre, fordi den altid er på rettens side. Men retsagen ender med at det er forfatteren af romanen »vores alvidende fortæller, *Author of this Universe*, der anklages for at være morderen. Romanen viser sig at være noget helt andet end det der er lagt op til. Detektiven tvinges ud af sin rolle:

Den verden jeg færdedes i, var tilsyneladende ikke opbygget som den man træffer i krimier. Men det var selvfølgelig heller ikke ligetil at bevise hele menneskehedens uskyld. Om ikke i almindelighed, så i forhold til det pågældende dødsfald. (270).

Det er den slags der normalt kan blive til litterære fejder mellem forfattere og kritikere: er krimien en lødig eller underlødig

genre? Skriver Madsen krimier? Osv. Men Madsens indlæg i fejden er en krimi der på ét plan overholder genre's regler, og på et andet leger med dem i en grad så læseren tvinges ind i helt uventede tekstverdener med uigennemskuelige regler. Det er således umuligt at afgøre om den er på rettens side.

Læserens viden og overtagelse af teksten

Det som giver læseren ret frie hænder, er således ikke de skitseagtige scenarier (stederne), scripts (handlingerne) eller stereotyper (personerne) (jf. Schank & Abelson 1977, se s. 117ff.). Det er romanens komposition med opstillingen af mængder af historier med indbyrdes labyrintagtige forbindelser, samt den rekursive slutning.

Man kunne ganske vist være fristet til at formulere følgende fortolkning: romanen handler om hvordan det onde kommer ind i verden og ødelægger det gode, paradisiske liv som mennesker faktisk havde mulighed for at leve hvis de ikke låste sig fast i forstenede levemåder. Men at slutningen er rekursiv, vil sige at hele historien gennem udpegelsen af forfatteren som den skyldige, bliver puttet ind i fortællemaskinen igen. Det er jo fortælleren der har skabt de situationer hvor det onde får lov at komme ind. Og hvorfor har han så det, hvis hans mål var at demonstrere at usædvanlige leveformer kunne føre til en paradisisk tilværelse? M.a.o.: læseren kan starte forfra. Og forfatteren kan begynde en ny historie med nogenlunde samme tematik. Den slutter aldrig. Men den har været voldsomt underholdende mens den blev fortalt.

Hvad kan analysen bruges til?

Og læseren og forfatteren af denne rapport viser sig nu at være i en noget tilsvarende situation. Der er blevet præsenteret en analyse der, i forhold til analyser der benytter sig af strukturalistiske nærlæsningsmetoder, påstår ikke være en tekstanalyse,

men en analyse af læseprocessen, som i et vist omfang forholder sig frit til teksten.

Til gengæld påstår den også at den, i modsætning til deciderede receptionsanalyser, peger på nogle kognitive rammer for læserens frihed til at læse alt muligt ind i en tekst. En del af disse rammer er indskrevet i teksten, og en del befinder sig i læserens hoved. Oven i købet er der visse ligheder mellem de to slags rammer, af den simple grund at både læser og forfatter er mennesker, og dermed er udstyret med de samme kognitive begrænsninger. Det utænkelige kan ikke tænkes, hverken af forfattere eller læsere. Og naturligvis heller ikke af en fortolker. Fortolkeren er også kognitivt begrænset og kan dermed gennemskues af læseren. Det åbner for nye fortolkninger, og sådan er det med fortolkninger på kognitivt grundlag.

Men hvad skal sådan en analyse bruges til? Hvordan kan analysen rekursivt fødes ind i en sammenhæng som handler om undervisning i stedet for om analyser af tekstlæsning? Den proces vil blive taget op i kapitlet om didaktik. Men først vil en række kognitive teorier blive præsenteret. Denne analyse skal som nævnt blot opfattes som et eksempel. Der findes mange andre teorier og metoder der hviler på et kognitivt grundlag end den der nu er blevet præsenteret.

Referencer

- Emmott, C. (1997). *Narrative Comprehension: A Discourse Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Emmott, C. (2003): Reading for pleasure: A cognitive poetic analysis of 'twists in the tale' and other plot reversals in narrative texts. Gavins, J. & Steen, G. (2003). *Cognitive poetics in practice*. London & New York: Routledge.
- Madsen, S.Å. (2004) *Levemåder*. København: Gyldendal.
- Schank R.C. & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale NJ: Laurence Erlbaum.
- Werth, P (1999). *Text Worlds: Representing conceptual space in discourse*. Longman 1999.

Kapitel 2.

Kognitive teorier

Kognition betyder erkendelse. Kognitionsteori er dermed en betegnelse for teorier om erkendelse og dermed også om hvordan erkendelse bliver til, m.a.o. om læring. Det er et meget bredt teorifelt, og i dette kapitel præsenteres kun teorier som har betydning for udviklingen af en kognitiv litteraturredidaktik. Udgangspunktet er kognitiv psykologi, men der er korte udblik til neuroforskning, dvs. neuropsykologi og -biologi.

Udgangspunkt: kognitiv psykologi

Kognitive psykologiske teorier beskæftiger sig med sådanne fænomener som sansning, bevidsthed, hukommelse, tænkning og følelser. Da erkendelse processeres i nervesystemet og hjernen, bliver også hjerneforskningens resultater af betydning. Resultaterne herfra bruges foruden i psykologien også i en lang række andre videnskaber, såsom fysiologi, computervidenskab og en lang række humanistiske fag: lingvistik, litteraturvidenskab, antropologi og religionsvidenskab fx. Hele teorikomplekset har dermed fået en interdisciplinær og tværfakultær karakter.

De mest kendte udviklingspsykologiske, og dermed også bl.a. kognitionspsykologiske, teorier i første halvdel af 1900-tallet er formentlig schweizeren Jean Piagets og russeren Lev Vygotskys. Nogle af Piagets begreber er stadig i brug. Det gælder hans teori

om at mentale strukturer er organiseret i *skemaer*. Ved et skema forstod han en mental repræsentation af en handling (fysisk eller mental) der kan rettes mod et objekt. Oprindelige skemaer er simple og sansemotoriske, men i løbet af et liv kombineres og raffineres en lang række skemaer, og det er disse skemaer der udgør det menneskelige sind.

Også hans teori om *equilibrium* og *adaptation* spiller stadig en rolle. Sindet søger en ligevægtstilstand som konstant forstyrres (perturberes) af indre og ydre påvirkninger. Det sætter gang i læreprocesser der er præget af en kombination af *assimilation* (impulserne fortolkes sådan at de kan forstås vha. eksisterende skemaer) og *akkomodation* (skemaerne bryder sammen pga. presset fra impulserne, og der må dannes nye skemaer). Derimod er Piagets teori om *stadier i kognitiv udvikling* hvor stadierne er tilfornordnet bestemte alderstrin, efterhånden forladt. Eksperimenter har fx sandsynliggjort at selv helt små børn er i stand til at drage logiske slutninger, hvilket Piaget ikke troede de kunne.

Piaget og Vygotsky var samtidige, begge født 1896, og på mange punkter er der sammenfald mellem deres teorier. Men der er også én principiel forskel:

Vygotsky accepted Piaget's general stages of development but rejected the underlying genetically determined sequence. Piaget believed that development precedes learning, however, Vygotsky believed that learning precedes development. (Solso et al. 2008:343).

Denne forskel ses særligt tydeligt i Piagets og Vygotskys forskellige opfattelse af sprogtilegnelse. For Piaget er sproget i sin oprindelse et mentalt fænomen, som efterhånden kombineres med sociale erfaringer og bliver til et kommunikationsmiddel. For Vygotsky er det omvendt. Sproget er et socialt fænomen der skabes gennem kommunikation og først derefter internaliseres i sindet. Denne opfattelse førte til at Vygotsky også måtte antage at sprog og tænkning har forskellige rødder. Eftersom det er åbenlyst at børn tænker før de har udviklet et sprog, må

tænkningen have biologiske rødder, mens sproget som sagt har sociale rødder. Først når barnet begynder at forbinde bestemte ord med bestemte objekter eller handlinger, kombineres sprog og tænkning, og herefter udvikler de sig sammen.

Modsætningen mellem Piaget og Vygotsky er en variant af den stadigt pågående klassiske strid mellem arv og miljø. Moderne kognitive teorier har dog udviklet sig i en retning hvor denne meget ideologisk og politisk betingede uenighed er ved at blive afløst af reel viden om det komplekse forhold mellem biologiske og sociale faktorer. Kognitionsforskningen har i løbet af få år gennemløbet en kraftig, men ikke entydig, udvikling. I 1985 kunne Howard Gardner definere kognitionsforskning således:

a contemporary, empirically based effort to answer long-standing epistemological questions – particularly those concerned with the nature of knowledge, its components, its sources, its development, and its deployment. (Gardner 1985:6, cit. fra Werth 1999:25).

Gardner vurderer at særligt fem aspekter har kognitionsforskningens bevågenhed:

- Mentale repræsentationer
- Computermodellen
- Manglende fokus på følelser, kultur og kontekst
- Interdisciplinære studier
- Epistemologisk interesse.

15 år senere kommenterer lingvisten Paul Werth denne opstilling således at han i sin teoridannelse kun vil bygge på punkt 1 og 5, og han forholder sig direkte afvisende til punkt 3. Også punkt 2 må siges at være tvivlsomt. Kognitionsforskere opfatter ikke længere hjernen som en avanceret digital computer, men snarere som netværksorganiseret. Punkt 4 er derimod mere aktuelt end nogensinde.

De teorier som præsenteres her, har et fællestræk som kan formuleres således: når man forsøger at erkende noget nyt og

ukendt, sker det på basis af viden om noget kendt. Erkendelsesprocessen sker derfor gennem projektion. Den viden man har, 'kastes frem' over det ukendte felt man står overfor. Hvis den nye virkelighed uden videre lader sig begribe vha. etableret viden, kan den kognitive proces afsluttes allerede på dette punkt, men i langt de fleste tilfælde starter processen blot her. Kognitive teorier forsøger at beskrive og begribe hvad der karakteriserer erkendelsesprocesser på forskellige niveauer af kompleksitet.

Kognitive processer foregår nærmest uafbrudt, og til tider på flere niveauer samtidig. Langt de fleste processer er dog ret enkle. Man læser fx en nem tekst på engelsk og anvender uden at reflektere meget over det sin viden om engelsk grammatik og ordforråd. Enkelheden og den manglende refleksion er af stor værdi. Processen kan foregå hurtigt, sikkert og med et lavt ressourceforbrug.

Men blot lidt mere krævende erkendelsesprocesser fører til at den erkendende må stille sig selv nye typer af spørgsmål: Hvorfor forstår jeg ikke det her? Hvad for en viden skal jeg bruge? Sagen kan gribes an på flere måder, hvilken metode skal jeg vælge? Hvis det er ret tydeligt hvilke valgmuligheder der er, dvs. i situationer med en beskeden grad af kompleksitet, kan ressourceforbruget stadig holdes nede på et lavt niveau. Automatismer og rutiner bevirker at de nødvendige valg kan træffes ret hurtigt og sikkert.

Når kompleksiteten stiger over et vist niveau, kan den erkendende imidlertid være nødt til at reflektere over sin egen erkendelsesproces for at kunne træffe de bedste valg. Hvis det er korrekt at den virkelighed livet i det senmoderne samfund skaber, er mere kompleks end virkeligheden for blot få år siden, vil flere og flere mennesker oftere og oftere komme i situationer hvor de ikke kan forlade sig på hurtige og sikre rutiner. Og det er en udbredt opfattelse blandt sociologer at det forholder sig sådan (Giddens 1994, Luhmann 2000, Beck 2006, Qvortrup 2004, Rasmussen 2004). Det har konsekvenser for opdragelse og uddannelse. Det er ikke en tilfældig modesag at begrebet 'metakognition' er blevet et centralt begreb i forståelsen af undervisning

på gymnasieniveau internationalt (Leutwyler 2007) og fx også af centrale aspekter af den danske gymnasireform fra 2005:

Metacognition includes knowledge about the nature of people as cognizers, about the nature of different cognitive tasks, and about possible strategies that can be applied to the solution of different tasks. It also includes executive skills for monitoring and regulating one's cognitive activities (Flavell 1999). (Beck & Wogensen 2008:18).

Modeller over vidensformer

For at få et overblik over kognitive processer, ikke mindst til brug i undervisningen, er der gjort mange forsøg på at opstille modeller over kognitions- og vidensformer. Den mest kendte er formentlig Blooms taksonomi (Bloom 1956). En taksonomi er *en logisk ordning af beslægtede fænomener som samtidig angiver en sammenhæng mellem fænomenerne. Inden for uddannelse udgør en taksonomi en opstilling af målkategorier for undervisningen* (Dolin 2006:332). I sin oprindelige skikkelse ser Blooms taksonomi over kognitive mål således ud:

1. Viden
 2. Forståelse
 3. Anvendelse
 4. Analyse
 5. Syntese
 6. Vurdering.
- (Dolin 2006:333f.)

Denne taksonomi har spillet en stor rolle i det danske gymnasium, bl.a. fordi karaktererne i 13-skalen var defineret i forhold til taksonomiens trin. I de senere år er den såkaldte SOLO-taksonomi (Structure of Observed Learning Outcome) også blevet et almindeligt arbejdsværktøj i undervisningen. Taksonomien er

udformet af australierne Biggs og Collis (Biggs & Collis 1982). Den angiver læringsudbyttet ved løsning af bestemte opgaver i forhold til graden af integration og kompleksitet mellem elementerne i løsningen:

1. Før-strukturering (tilegnelse af uforbundne stumper af information).
2. Ensidig strukturering (tilegnelse af simpel og indlysende forbindelser mellem elementerne).
3. Flersidig strukturering (tilegnelse af et antal forbindelser, men ingen metaforbindelser, og forståelse af forholdet mellem element og helhed og af metaniveauet: forbindelser mellem helheden og andre helheder).
4. Relationelt niveau (tilegnelse af forholdet mellem elementer og helhed).
5. Udvidet abstrakt niveau (tilegnelse af metaniveauet: helhedens kontekst).

Tankegangen i SOLO-taksonomien ligner Piagets stadielære, men det udvidede abstrakte niveau peger mod en mere kontekstuel, fx sociokulturel, forståelse af læringsudbyttet. Det er også nemt at se at denne taksonomi er udviklet i takt med den øgede interesse for kompetence- og tværfaglighedsbegreber.

I Danmark er de mest kendte taksonomier over lærings- og vidensformer formentlig Lars Qvortrups. Han har revideret dem løbende over en årrække. Et eksempel kan vise hvad det drejer sig om (modificeret efter Qvortrup 2004:108):

Platon	Bateson	Vidensformer
Episteme (viden)	1. ordens læring	Faktuel viden (kvalifikationer)
Doxa (meninger)	2. ordens læring	Situativ viden (kompetencer)
Sophia (visdom)	3. ordens læring	Systemisk viden (kreativitet)
Metafysik (det guddommelige)	4. ordens læring	Verdensviden (kultur, dannelse)

Modellen er, som det fremgår, inspireret forskellige steder fra. Kvalifikationer, kompetencer og kreativitet er kognitive størrelser, som i denne model er sat ind i en systemisk sammenhæng: Batesons ordensbegreb, situation, system og verden. Også denne model er efterhånden blevet taget i brug i gymnasieundervisningen.

Fire beskrivelsesniveauer

I de seneste år er ny viden kommet til. I Patrick Colm Hogans *Cognitive Science, Literature, and the Arts. A Guide for Humanists* (Hogan 2003) skelnes der mellem fire forskellige kognitivistiske beskrivelsesniveauer. Hogan er en litterat af den absolut nye skole, dvs. at han kombinerer klassiske litterære studier med studier i medier, filosofi, naturvidenskab, politik, hinduisme osv. Som titlen siger, handler bogen om æstetiske oplevelser i almindelighed og indeholder analyser af både litteratur-, musik- og kunstoplevelser. Den er desuden tænkt som en guidebog for humanister uden særlig viden om kognitionsforskning. Forfatteren trækker undervejs selv i udstrakt grad på kognitionsforskere. Han refererer således Michael Dawson (Dawson 1998, Hogan 2003:30,) for at stort set alle kognitionsforskere kan blive enige om 3 principper:

- Problemer formuleres som spørgsmål om informationsbehandling.
- Man må beskrive den bagvedliggende kognitive arkitektur for at forstå informationsbehandlingen.
- Analyserne må udformes som algoritmiske sekvenser.

Ved kognitiv arkitektur forstås: Strukturer, fx er distinktionen mellem arbejds- og langtidshukommelse et strukturelt træk. Indhold, dvs. repræsentationer og symboler som er lokaliseret i strukturen, fx i langtidshukommelsens leksikon. Og processer, dvs. regler for behandling af indhold. Arkitekturens elementer er afhængige af hinanden, fx er processerne begrænset af strukturen. Det gælder

fx tidsbegrænsninger: Forskellige strukturer i hjernen kan kun fastholde information i bestemte intervaller. Og det gælder sammenhængen mellem sanseinput og videreprocessering. En lyd kan kun processeres hvis den er blevet reciperet, bevidst eller ubevidst. En af de vigtigste processer er *mapping*. Genkendelsen af en melodi er således betinget af om man kan *mappe* en hørt sekvens over på en husket sekvens. At kognitivistiske beskrivelser har karakter af *algoritmer* vil sige at en kognitiv analyse skridt for skridt skildrer hvilke operationer der fører frem mod et bestemt output.

Denne teoretiske position ser temmelig traditionel ud, men den modificeres af at Hogan derefter nævner fire beskrivelsesmåder: den *folkepsykologiske*, den *repræsentationelle*, den *konnektionistiske* og den *neurobiologiske*. Alle er enige om at det er muligt at udskille et grundlæggende neurobiologisk beskrivelsesniveau. Derimod er der uenighed om om repræsentationalismen eller konnektionismen leverer den bedste beskrivelse af processerne på et overliggende niveau. Hogans standpunkt er at de to beskrivelser ikke udelukker hinanden, men befinder sig på hver sit niveau. Han ordner de forskellige psykologiske beskrivelser af den kognitive arkitektur på en linje:

folkepsykologi/intentionalisme
repræsentationalisme konnektionisme neuropsykologi

En *folkepsykologisk* beskrivelse er ikke videnskabelig. Når den alligevel optræder i en videnskabelig sammenhæng, er det et tegn på at kognitionsforskningen ikke er en traditionel, reduktionistisk videnskab. Den tager hensyn til det såkaldte 1. persons perspektiv og begrebet *qualia*, dvs. omverdenens egenskaber sådan som de umiddelbart fremtræder for iagttageren. Det er endnu sådan at individets udsagn er den eneste kilde til viden om hvad vedkommende føler og tænker. Og ifølge Claus Emmeke og Theresa Schilhab (Emmeke & Schilhab 2007) vil det folkepsykologiske perspektiv formentlig aldrig kunne undværes når neuropsykologiske resultater skal forstås og anvendes:

Kerneantagelsen i den folkepsykologiske teori er, at der findes mentale tilstande som fx overbevisninger, håb og intentioner. Disse mentale tilstande kan forklare folks handlinger, fordi de har en kausal virkning på vores adfærd. [...] Men når først overblikket er der, ville vi så ikke kunne forlade de folkepsykologiske begreber? Hvis vi faktisk som følge af eksperimenter har påvist sammenhængen mellem koncentrationen af signalstoffer i hjernen og bevidsthed, ville vi så ikke kunne skifte vores folkepsykologiske begreber ud med begreber som fx koncentrationen af de udbredte signalstoffer dopamin og acetylkolin? Svaret er igen nej. Disse oplysninger ville stadig kun give mening, hvis vi samtidig vidste, at dopamin- og acetylkolinkoncentrationer er relevante for bevidsthed. Det betyder, at vi stadig ville anvende folkepsykologiske begreber som referenceramme. (Emmeke & Schilhab 2007:43ff.).

Hogan mener heller ikke at man uden videre kan undvære folkepsykologien, men han peger dog på at dens begreber ikke er systematiseret. De kan derfor heller ikke undersøges kritisk og er derfor præget af vaneforestillinger, der sagtens kan være deciderede fordomme.

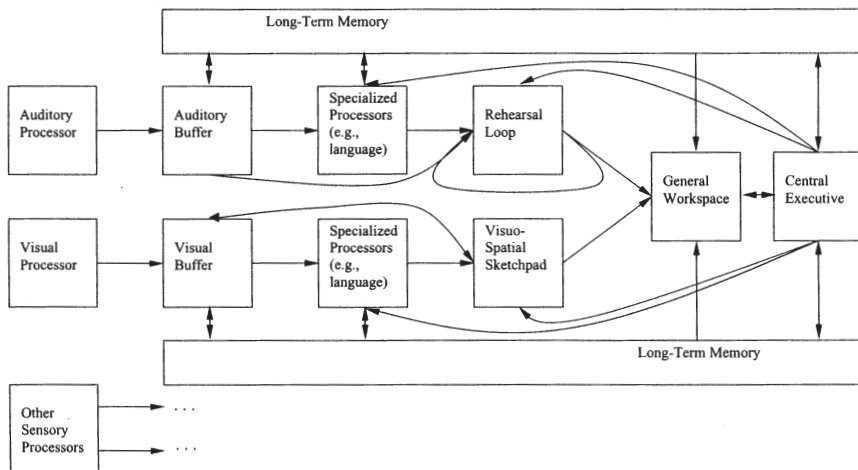
Repræsentationalismen er derimod et forsøg på en systematisering af folkepsykologiens begreber. Systematiseringen sker ved at skyde begrebet 'repræsentation' ind i folkepsykologiens rent intentionelle årsagskalkule. Mens folkepsykologien vil operere med en formulering som »han gik til venstre fordi han ville hen til bageren«, hvor intention umiddelbart omsættes i handling, vil repræsentationalismen hævde at intentioner bæres af mentale repræsentationer. Repræsentationer har en vis genstandskarakter, og en sådan forsigtig objektivering åbner for at man kan foretage eksperimentelle undersøgelser af dem, og dermed af kognition.

Konnektionismen udgør omvendt et forsøg på at skabe begreber og modeller som hviler på neurobiologiens resultater, men som er så forenklede at de også i et vist omfang kan etablere en forbindelse til folkepsykologiens forklaringsmodeller. Hovedbegreber er fx

neurale netværk og knudepunkter, en voldsom forenkling og metaforisering af de biokemiske og neuronale modeller som neurobiologerne arbejder med. Til disse fire beskrivelsesniveauer kommer en *evolutionær beskrivelse* som udgør et femte metaniveau.

Hukommelse beskrevet repræsentationelt

En repræsentationel grafisk afbildning af en kognitiv proces vil ikke vise en forenklet model af hjernen med angivelse af i hvilke områder processeringen finder sted. Den vil i stedet ligne nedestående model over de strukturer og processer der knytter sig til perception og hukommelse af repræsentationer. En sådan model er en analytisk størrelse, den tilstræber ikke nogen ikonisk lighed med det der afbildes. Hvis en forsker på et senere tidspunkt mener at kunne konstatere at visse processer ville kunne forstås bedre hvis man indføjede flere størrelser i figuren, så vil han indføje dem. Når Hogan har valgt at bruge en sådan model, skyldes det at den er nemmere at bruge når man skal forstå hvad æstetisk oplevelse er end en hjernemodel. Hogan opstiller følgende model over hukommelsens *struktur*, hvor *processer* er angivet ved pile:



A simplified model of sensory processing in working memory. Single headed arrows indicate that information passes in one direction. Double headed arrows indicate that information passes in both directions. The spatial processor has been left out of this figure. (Hogan 2003:35)

Arbejdshukommelsen er et begreb for alt hvad der er kognitivt aktivt på et givet tidspunkt, i forgrund eller baggrund, bevidst eller ubevidst. Den består af et sæt af specialiserede subsystemer der styres af en 'styringsenhed' der stort set er identisk med det vi forstår som vores 'selv'. Den auditive processor er hørelsen, den auditive buffer opbevarer lyden ca. $\frac{1}{4}$ sekund. Derved kan bufferen kort sammenholde øjeblikkelige indtryk med de netop forudgående indtryk, lagret i langtidshukommelsen, hvilket sikrer en vis kontinuitet, ligesom bufferen kan nå at sammenligne antydningssvis med andre beslægtede indtryk lagret i langtidshukommelsen. Hvis der ikke var en sådan buffer, ville man ikke kunne huske begyndelsen af en melodi når man kom til slutningen.

Indtrykket kan sendes til andre processorer, fx en spatial. Man hører en lyd og vender sig efter den fordi den spatiale buffer har placeret lyden rumligt. Hvis indtrykket matches med noget sprogligt, sendes det videre til en sproprocessor. Sprogprocessoren sikrer at man kan sammenholde første del af en ytring med senere

dele. Derefter sendes signalet til 'det generelle arbejdsområde'. Dette rum er tilknyttet en 'genhørsloop', eller hvis det drejer sig om visuelle indtryk, en 'viso-spatial skitseblok'. I genhørsloopen sendes det samme signal ind i en loopbevægelse som varer i ca. to sekunder. Her sker en segmentering i fx musikalske temaer. Her sker også en supplerings af fragmenter sådan at de fremtræder som helheder. Man hører en melodistump, men bearbejder den til en melodi.

I den centrale styringsenhed forenes og hierarkiseres indtryk fra mange processorer og buffere, og de syntetiseres i forhold til mere målrettede aktiviteter. Det generelle arbejdsområde er en betegnelse for det sted hvor dette sker. Styringsenhedens opmærksomhed er styret af fx hvilket socialt system den er koblet til: man læser en tekst forskelligt når man læser for sjovt og når man skal undervise i den. Her er der m.a.o. et link mellem det kognitive og det sociale som har stor betydning for hvordan man skal forstå læsning som både psykisk og social aktivitet.

Arbejdshukommelsens processer er: selektion, segmentering og strukturering. *Selektionen* er afhængig af hvad vores sanser overhovedet kan opfatte, et bestemt lydspektrum fx. Det spiller desuden en rolle at vi ikke lægger mærke til alting. Det skyldes både ydre, særligt opmærksomhedspåkaldende fænomener, høje lyde o.l., og indre omstændigheder; vi fokuserer på bestemte indtryk. Dertil kommer at alle leddene i informationsbehandlingsprocessen løbende griber ind med hver deres operationer i et feedback system, som antydtes med pilene i modellen. Langtidshukommelsen kan fx pludselig genkende et ord der bliver sagt i nærheden, og så kommer det i forgrunden, mens andre indtryk momentant skubbes i baggrunden. *Segmenteringen* ordner indtrykkene i lag og i sekvenser. Hvis en sekvens fx genkendes som sprog, sendes den videre til en sproprocessor. *Struktureringen*, fx den sproglige, sørger for at der bygges fonologi, morfologi og syntaks.

M.a.o. finder der en stadig integreringsproces sted. Analysen af denne proces med alle dens feedback-muligheder kan opfattes som en specificering af Piagets klassiske begreber *akko-*

modation og *assimilation*, men processen er langt mere kompliceret end man normalt gør sig klart. Hogan skildrer fx en situation hvor man skal sætte sig i en sofa sammen med nogle mennesker man skal møde, en simpel hverdagssituation. Men perceptuelle indtryk er kontinuerte, så noget af det første man skal, er at erkende at sofa og personer ikke går i et, men er flere ting. Udskilningen af genstande sker gennem anvendelse af mentale kategorier som starter med at være underspecificerede og specificeres mere og mere: vi er i et rum, der er en sofa, der sidder en person osv. Processen styres i et samspil mellem to instanser: den centrale styringsenheds mål og sanseinputtenes saliens, dvs. tydelighed. De to instanser kan selvfølgelig sagtens modarbejde hinanden.

Overført på litteraturlæsning sker nøjagtig det samme. Man udskiller nogle kategorier: dette er en roman, her skildres et værelse, der er en person i værelset osv. Man hefter sig ved et udvalg af indtryk, mens andre glemmes. Men de sidste kan senere i læseprocessen vise sig at være mere betydningsfulde end man først antog. Det er et kognitivt forhold som udnyttes af forfatterne. De skriver ofte i overensstemmelse med et bestemt kognitivt skema, men lokker læseren til at læse efter et andet skema. Når dette evt. går op for læseren, skabes der en overraskelseeffekt. En fremgangsmåde som tidligere nævnt nærmest er konstituerende for en genre som den klassiske kriminalroman.

Det er et diskussionsemne hvor mange subsystemer *langtidshukommelsen* består af: erfaringer, viden, færdigheder osv. Nogle forskere opererer fx med begrebet *episodisk hukommelse*, som det sted der rummer erfaringer. Hvis det er en korrekt beskrivelse, må det betyde at erfaringer bedst huskes som situationer, og det kan være en del af forklaringen på at litterære tekster, der netop tit skildrer konkrete situationer der finder sted i 'tekstverdener', er særligt egnede til at aktivere den episodiske hukommelses erfaringer.

En vigtig del af langtidshukommelsen kaldes *det mentale leksikon* som består af meninger (semantiske enheder), ikke af opslagsord. Meninger kan være forbundet med hinanden på utallige måder,

som styres af forhåndsindstillinger. Når man tænker 'kæledyr', plejer 'hund' at dukke først op osv. Hogan arbejder med en terminologi som han kalder »typer af leksikalske komplekser af træk«: skemaer, prototyper og exemplars.

Skemaer kan opdeles i *repræsentationelle skemaer* og *procedureskemaer*. Det er de første der oftest blot kaldes for skemaer. Et repræsentationelt skema kan bestå i repræsentationen af et objekt. Et skema der ikke er rettet mod et objekt, men mod en begivenhedsrække kaldes et *script*. Begge dele indeholder hierarkiseret viden med forhåndsindstillinger og alternativer. Man har fx et objektskema for 'forretningsmand' og et script for 'forretningsfrokost'. Nogle teoretikere opererer også med begrebet *scenarie* som et skema for forståelse af lokaliteter, fx 'restaurant'.

Procedurale skemaer har at gøre med færdigheder, fx det ubevidste skema for 'at cykle'. Sådanne kognitive størrelser er aktive, ikke blot når man skal orientere sig i den fysiske verden, men også i fiktionens virtuelle verden. Forfatterens kunst består i meget høj grad i at udvikle bevidsthed om læserens skemaer, og derefter manipulere sprogligt med dem.

Prototyper er den anden type leksikalske kompleks ved siden af skema, nærmest lig med 'standardtilfælde', et skema hvor alle forhåndsindstillinger er aktive og ingen alternativer dukker op. Prototyper tilføjer desuden noget i forhold til skemaer, nemlig gennemsnitsforestillinger. Grundlaget for prototypen er dog ikke statistik, men saliens. Saliens hviler på 1. erfaringsbaserede idiosynkrasier (den prototypiske mand defineres af skandinaver som blond, af spaniere som sorthåret). 2. af kontrastvirkninger (den prototypiske mand defineres af ikke at være kvinde; jo tydeligere kontrast, jo mere prototypisk).

Den tredje type leksikalske kompleks er det konkrete tilfælde, *exemplar*. 'Mand' = man ser en bestemt mand for sig. Hogan skelner dog mellem exemplum/exempla og exemplar/exemplars. Det første betegner tilfælde generelt (en struds kan være et exemplum på en fugl), det andet betegner prototypiske tilfælde

(en struds kan ikke være et exemplar på en fugl, dertil afviger strudsen for meget fra vores prototypiske forestilling 'fugl'. En spurv kan derimod være et exemplar).

Hogan nævner yderligere en række litterære begreber som eksempler på 'leksikalske opslagsmeninger': genrer, kontrastive periodekarakteristikker, prototyper af værkkategorier. At skrive litterær kritik følger i sig selv et script. Forfatteren skriver på skemaer, prototyper og scripts.

Under sansningen og læsningen drager man skemaer osv. fra langtidshukommelsen ind i arbejdshukommelsen. Denne proces kaldes 'fuld adgang'. Men der er ikke altid fuld adgang til langtidshukommelsens lager. Det fænomen som tidligere ofte kaldtes associationer, kaldes af en del kognitionsforskere for 'priming', prægning eller grundning. At sige ordet 'båd' giver nemmere adgang til at komme i tanker om ord som 'bred' eller 'sø' end til fx 'middagsmad', selv om man godt kan spise middagsmad på en båd. Primede adgange er altså forbundet i netværk. I analysen af Svend Åge Madsens *Levemåder* (se s. 23ff.) blev der brugt et begreb om læserens 'basisramme', den tekstramme som læseren føler at han betragter resten af den fiktive verden fra. Basisrammen er et eksempel på en 'primed frame' der konstitueres som et netværk af associationer.

En konnektionistisk beskrivelse

Hvordan ser hukommelsen ud fra et konnektionistisk synspunkt? Konnektionismen er en nyere tilgang til kognition end repræsentationalismen, men den griber faktisk endnu mere tilbage til ældre tiders associationspsykologi. Konnektionistiske modeller udgør en abstraktion og simplificering af neurobiologiske modeller. I neurobiologien taler man om enheder som neuroner, axoner, dendritter, synapser, elektriske impulser og netværk/kredsløb. Oversat til konnektionisme tales der om knudepunkter, forbindelser, forstærknings- og hæmningsprocesser. Viden opfattes som et system af forbindelser som styrkes ved at blive brugt ofte, og

jo stærkere forbindelserne er, jo mere etableret og stærk viden er der tale om.

Hjernen ses i en computers billede. Repræsentationer af fx bogstaver beskrives i bites der består af hver 8 cifre der svarer til de små stykker af silicium der ligger i rækker i computere. I repræsentationalismen beskrives læsningen af ordet 'tog' som en aktivering af først bogstavet 't' i langtidshukommelsen, dvs. en del af et leksikon med instruktioner for udtale o.l. ordnet i et proceduralt skema, hvorefter de øvrige bogstaver aktiveres. En konnektionistisk analyse lyder: synet af bogstavet 't' fremkalder et elektrisk mønster der kan udtrykkes digitalt som tallet: 11000001 med tre tændte og 5 slukkede kontakter, et mønster der spreder sig ud over et netværk og fx resulterer i en bestemt udtale, hvis det læste udtales højt.

I en konnektionistisk beskrivelse ses et netværk som et område hvor flere processer forløber parallelt. I en repræsentationel beskrivelse vil man opfatte en hjerneproces som seriel. Her forestiller man sig at hjernen går frem punkt for punkt. I konnektionismen forestiller man sig at den proces der gentages flest gange, er den der sætter sig igennem. Og aktiviteten ses ikke som lokaliseret, men distribueret ud over netværkets enheder.

Spørgsmålet er om de to beskrivelser udelukker eller supplerer hinanden. Diskussionen har at gøre med om man opfatter hjernen som modulariseret eller ej. Meget tyder på at hjernen i en vis udstrækning er modulariseret, hvilket støtter en repræsentationalistisk beskrivelse og svækker en konnektionistisk, men samtidig ser det også ud til at hjernen er for plastisk til at en konsekvent modulbeskrivelse kan være rigtig. Det er fx ikke sådan at lokalisering i sindet er identisk med en entydig lokalisering i hjernen.

I følge en konnektionistisk beskrivelse spreder impulserne sig på den måde at et knudepunkt sender en impuls videre til et andet knudepunkt når det førstes aktiveringsgrad overstiger en vis værdi. Og denne værdi er afhængig af hvor ofte forbindelsen mellem de to knudepunktet aktiveres. Hvilket knudepunkt vil fx blive aktiveret hvis man læser udtrykket 'dansk tennisspiller'?

I 1950erne ville navnet 'Kurt Nielsen' sikkert dukke op næsten automatisk, i 2008 er det næsten lige så sikkert at det er 'Caroline Wozniacki'. Og værdien stiger jo oftere de to udtryk forbindes. Det betyder ikke at forbindelsen 'dansk tennisspiller' og 'Kurt Nielsen' er helt væk i en hjerne der på et tidspunkt har etableret denne forbindelse. Men 'Kurt Nielsen' danner nu baggrund, mens 'Caroline Wozniacki' danner forgrund. Den ene forbindelse fremmes, mens den anden svækkes. Impulsspredning kan ifølge konnektionister beskrives kvantitativt gennem en numerisk analyse af forholdet mellem fremmende (priming) og hæmmende faktorer.

Opbygningen af netværk kan forklare læring og læringsproblemer. I artiklen *Matematik og rationalitet* (Ejersbo & Misfeldt 2007) beskrives det i detaljer hvordan bestemte fejltypen i logisk og matematisk opgaveløsning har en høj statistisk frekvens. Årsagen er at hjernen gennem sin hverdagserfaring har opbygget bestemte netværk af knudepunkter der aktiverer hinanden i overensstemmelse med sund fornuft. Blot er denne hverdagsviden ofte på kollisionskurs med formaliseret matematisk viden, og dermed også forkert når man skal løse opgaver af en mere abstrakt karakter. Det er meget vigtigt for matematiklæreren at have viden om disse fejltypen, og det er et centralt matematikdidaktisk spørgsmål hvordan man bedst lærer elever at håndtere begge former for viden.

Årsagen til at hverdagsviden om den fysiske verden (folkepsykologi var et andet eksempel på hverdagsviden) bider sig fast og ikke bliver udryddet af abstrakt, videnskabeligt funderet viden, er at mennesker er mere motiveret for at lære konkret social omgang med andre end for at tænke abstrakt. Man oplever derfor meget ofte et sammenstød mellem viden og erfaringer fra hverdagslivet og den viden, man får under udviklingen af videnskabelige kompetencer. Disse kompetencer, som i stigende grad har vist sig nødvendige i et moderne teknologisk samfund, kommer ikke af sig selv, de skal læres (Ejersbo & Misfeldt 1997:240). Og det er netop afstanden mellem en hverdagsviden som er brugbar i de fleste situationer, og en videnskabeligt funderet viden, der

er nødvendig i andre situationer, der er legitimeringsgrundlaget for skolen.

Det kræver en bevidst didaktik at formidle mellem de to former for viden. Ejersbo og Misfeldt fremlægger en didaktisk strategi for at nå dette mål i matematikundervisningen. Selv om litterært formede erfaringer ikke er på kant med hverdagens erfaringer i samme grad som matematikkens, er der en lighed som skyldes at mange tekster indeholder erfaringer som, fx. pga. en tidsforskel, er meget fremmede for eleverne.

En neurobiologisk beskrivelse – og dens litterære relevans

En neurobiologisk beskrivelse ligger meget langt væk fra hverdagens erfaringer med hvad det vil sige at sanse, tænke og føle, sådan som disse aktiviteter beskrives i folkepsykologiens intentionalistiske sprog.

Der findes et voksende antal beskrivelser af de elektrokemiske processer i hjernen, og hjerneforskningen kan løbende fremlægge nye forbløffende fund. Her skal nævnes nogle få pointer som stammer fra Christian Gerlachs *Den menneskelige ontogeneses betydning for læring: hjernens udvikling* (Gerlach 2007) og Schilhab & Steffensens *Fra hjerneforskning til pædagogisk praksis* (Schilhab & Steffensen 2007). En neurobiologisk beskrivelse kan gennemføres på flere niveauer, fx på neuronniveau og på hjerneområdeniveau. På neuronniveau kan en ultrakort beskrivelse se således ud:

En hjernecelle, en neuron, består af en cellekrop, af axoner, som er forlængere der modtager impulser fra andre neuroner, og af dendritter, der sender impulser. Forbindelserne mellem de forskellige cellers axoner og dendritter kaldes for synapser. Mellem axon og dendrit er der en afstand, synapsekløften, som skal overvindes hvis impulsen skal brede sig. Hvis man skal beskrive denne proces nærmere, skal man ned på et biokemisk niveau.

En neuron kommunikerer med andre neuroner ved at frigive

kemiske stoffer fra sit axon – de såkaldte neurotransmittere. Det sker hen over synapsekløften. En effektiv intern kommunikation i hjernen er afhængig af flere forhold. Antallet af synapser kan således øges og mindskes. Kommunikationen er også afhængig af den mængde neurotransmitter der frigives, og af receptorernes antal, dvs. af forstærkning eller svækkelse af synaptiske forbindelser. Processen involverer også en elektrisk strøm der løber langs axonet og som bevirker frigivelsen af transmitterne. Ved receptionen aktiveres nogle pumper i den modtagende neurons cellevæg, hvilket muliggør at bestemte kemiske substanser kan flyde ind i den modtagende neuron, mens andre flyder ud. Hvis påvirkningen er tilstrækkelig stor, vil den modtagende neurons elektriske spænding ændre sig på en sådan måde, at der sker en kædereaktion, hvorved en elektrisk impuls kan vandre ned langs axonet. Axonet er altså en slags elektrisk ledning.

Sådan fungerer neuronet på det mikroskopiske niveau. Som det kan ses, er der meget langt fra en sådan beskrivelse til udformningen af en litteraturdidaktik, men ikke desto mindre kan man selv opleve sammenhængen mellem det mikroskopiske niveau og produktionen af narrative strukturer. Den bliver fx synlig under indtagelsen af bestemte kemiske stoffer som medfører hallucinationer, eller under noget så tilsyneladende litteraturfjernt som dehydrering, hvor cellernes pumpevirksomhed bliver forstyrret. Under dehydrering produceres der hallucinationer som har klart litterære, narrative og metaforiske, træk.

Spejlneuroner

På det makroskopiske niveau, hjerneområdeniveauet, vil man undersøge hjernelapperne og celleensembler med specialiserede funktioner. Faktisk blev man allerede omkring 1900 klar over mange hjerneområders funktion simpelthen ved at sammenholde iagttagelser af individets adfærd med deres hjerneskader – som ofte først blev tilstrækkeligt beskrevet når man fik lejlighed til at dissekere det afdøde individs hjerne. Men opdagelserne er blevet

bekræftet og forfinet med ibrugtagningen af de billeddannende scanningsteknikker, både de strukturelle og de dynamiske.

MR-scanning, en teknik der måler magnetisk resonans, er strukturel, teknikken hviler på det forhold at radiobølger kastes forskelligt tilbage fra mere eller mindre vandfyldte områder. Der ved får man et billede af fordelingen af grå substans, cellekroppe, og hvid substans, axoner med fedt om. PET-scanning, positron emission tomography, giver derimod en dynamisk afbildning. Metoden måler radioaktivt henfald i blodet. Det største henfald sker der hvor blodgennemstrømningen er størst, og hjerneaktiviteten dermed også størst. Problemet med denne teknik er at den kræver at man sprøjter et radioaktivt signalstof ind i forsøgspersonen. Derfor har man også arbejdet på at udvikle MR-teknikken sådan at den også kan måle blodgennemstrømning. Det kan man fordi iltfattigt og iltrigt blod reagerer forskelligt på radiobølger. Denne raffinering af teknikken kaldes fMRI = funktionel magnetic resonance imaging.

Opdagelsen af spejlneuroner blev gjort omkring 1990 på universitetet i Parma af en gruppe neurobiologer under ledelse af Giacomo Rizzolatti, som studerede makakeabers mund- og håndbevægelser. Senere er der gjort mange iagttagelser også i den menneskelige hjernes resonanssystemer, men forskningsfeltet er helt nyt, og der er stadig debat om hvordan resultaterne skal fortolkes.

Spejlneuroner er neuroner som viser sig at være aktive (fyre) både når man selv håndterer en genstand og når andres håndtering af genstanden observeres. De er tilsyneladende følsomme over for selve det målrettede i aktionen, dvs. relationen mellem aktør og genstand. Hjernen har således mekanismer der integrerer det man selv gør med det andre gør. Man gør en fejl, eller man observerer andre gøre en fejl, og de samme neuroner aktiveres. Dette lader til at være det neuronale grundlag for det fænomen som kaldes 'theory of mind', det at vi kan sætte os ind i hvad andre tænker.

Opdagelsen af spejlneuronerne har konsekvenser for synet på læring gennem imitation (Pizzolatti 2005), opfattelsen af sprogtilegnelse som en videreudvikling af motorisk imitation (Iacoboni 2005), og udviklingen af empati (Gallese 2005). Hypotesen om

en forbindelse mellem motorisk imitation og sprogudøvelse skyldes at begge aktiviteter bl.a. kan lokaliseres til Brocas område, en del af hjernen hvis funktion i sprogudøvelsen man har været opmærksom på siden slutningen af 1800-tallet. Vittorio Gallese's hypotese om at der eksisterer et 'shared manifold' som det neuronale grundlag for empati og intersubjektivitet, har meget vidtgående konsekvenser:

The discovery of mirror neurons in the premotor cortex of monkeys and humans has unveiled a neural matching mechanism that, in the light of more recent findings, appears to be present also in a variety of nonmotor-related human brain structures. Much of what we ascribe to the mind of others when witnessing their behavior depends on the »resonance mechanisms« (see Rizzolatti, vol 1, ch. 1) that their behavior triggers in us. The detection of intentions that we ascribe to observed agents and that we assume to underpin their behavior is constrained by the necessity for an intersubjective link to be established. Early imitation is but one example of the intersubjective link in action. The shared manifold I have described here is a good candidate for determining and shaping this intersubjective link. (Gallese 2005: 117f.).

Det er nærliggende at ekstrapolere disse opdagelser og hypoteser til litteraturforskning og -didaktik. Hvis der er en lige udviklingslinje fra motorisk imitation til sprogudøvelse, kaster det nyt lys over sådanne fænomener som gestik, prosodi og rytme, dvs. til de mest kropsligt prægede dele af sproget, som i særlig grad kan findes i lyrik, sætningsrytme, oplæsning og dramatisk fremførelse. En ny litteraturredidaktik skal måske indtænke disse sider af litteraturen i meget højere grad end hidtil.

Resonansnetværk er formentlig også grundlaget for at fiktion i visse henseender føles som virkelighed. Der er en neuronal årsag til at man lever sig ind i fiktionsverdenen, og denne indlevelse har ikke blot en receptiv, men også en kreativ karakter. Man føler at man selv handler i teksten. Samtidig må der være nogle kontrolmekanismer der sikrer at man ikke fuldstændig

overvældes af fiktionen, og det er spillet mellem indlevelse og analytisk kontrol som er hovedpunktet i litteraturlæsning og dermed også – didaktik.

I følge Gallese er ordet 'empati' en engelsk oversættelse af det tyske 'Einfühlung', og han præsenterer derefter Husserls og Merleau-Pontys fænomenologiske undersøgelser af dette fænomen:

According to Husserl, the body is the primary instrument of our capacity to share experiences with others (Sheets-Johnson 1999). What makes the behavior of other agents implicitly intelligible is the fact that their body is experienced not as a material object (Körper) but as something alive (Leib), something analogous to our own experienced acting body. (Gallese 2003).

Hermed er der etableret en forbindelse mellem hjerneforskningens resultater, filosofisk fænomenologi og fænomenologisk litteraturteori som muligvis kan danne grundlag for udviklingen af en fænomenologisk-kognitiv litteraturredaktik. I følge Iacoboni opfatter vi i kontekster. I den kognitive poetik er der udviklet en række begreber til at beskrive dette forhold: fx tekstverdener, rammer og scenarier, fx et morgenmadsscenario. Denne mekanisme fungerer bedst ved velkendte og typiske scenarier, men det karakteristiske for litteratur er eksperimenter med afvigelser fra scenarier. Litteraturredaktikkens vigtigste opgave er derfor at fremme elevernes beherskelse af spændingen mellem det tilvante og det uvante over en front der også inddrager personlige erfaringer.

Videnskabsteoretiske overvejelser

Gennem disse meget korte referater af resultater af faktisk hjerneforskning skulle man kunne få et indtryk af at der er en sammenhæng mellem fænomener som man plejer at behandle hver for sig i de humanistiske og i de naturvidenskabelige fag. Man kan også ane at sammenhængen kan have betydning for didaktik og

pædagogik. Men man kan også se at det indtil videre er umuligt at udforme en didaktik på grundlag af direkte henvisning til at hjernen fungerer på en bestemt måde. Sammenhængen er mere indirekte. Alligevel må det siges at være en fordel hvis litteraturlærere er klar over denne mulige sammenhæng. Den kan fx føre til nye former for legitimering af litteraturundervisningen.

Det forhold at kognitive fænomener åbenbart kan beskrives på flere forskellige niveauer, kalder på videnskabsteoretiske overvejelser. Har alle disse beskrivelser på trods af forskellene mellem dem den samme sandhedsværdi, eller kan der udskilles et objektivt niveau, som beskrivelser på de øvrige niveauer til syvende og sidst kan reduceres til?

Gallese er meget omhyggelig med at skelne mellem de ret objektive iagttagelser der bliver gjort i laboratorierne og så de hypoteser der kan genereres på grundlag af iagttagelserne. Den kognitive antropolog Andreas Roepstorff går et skridt videre og giver en ret detaljeret beskrivelse af hvordan laboratorieresultaterne bliver til (Roepstorff 2007). Han sammenligner det at konstruere billeder af hjernescanninger med det at tegne søkort. Kortets udseende afhænger helt af hvilken vandstand kartografen har valgt. Ved meget høj vandstand vil man simpelthen ikke kunne se konturer af land overhovedet, jo mere man sænker vandstanden, jo mere land vil der dukke op, og der kan på den måde konstrueres et utal af kort der viser det samme område, men som alligevel er meget forskellige. I laboratoriet svarer det til at man kan vælge mange forskellige måder at repræsentere data på, og det er det at kunne træffe kvalificerede valg der er den afgørende kompetence:

In effect, as in all other processes of scientific knowledge production, the initial raw data have, via procedures that are largely black-boxed, gone through parallel processes of reduction and amplification (Latour 1999). The data have been stripped off their individual context (measurement of a concrete person's brain at a particular time) and they have been transformed into a general framework that allow them to speak with some authority about

general issues ('the brain' reacts to such stimuli in this particular way). As should be apparent from the description above, the images, which may to the uninitiated reader look like a 'snapshot' of the brain, should not in semiotic terms be considered realistic 'icons', governed by relations of similarity. They are better thought of as 'symbols' where a number of conventions govern the link between the image and that, which it represents. Ideally, of course, the researcher hopes to establish with them a convincing indexical relationship, which points more or less directly to underlying brain processes. (Roepstorff 2007).

Det betyder bl.a. at de billeder af hjerneaktivitetens spor som man ser i artikler om hjerneforskning også bærer spor af hvordan analysen er blevet grebet an. Roepstorff demonstrerer det meget enkelt ved at sammenstille billeder som forskerne har arbejdet med på forskellige stadier i forskningsprocessen mellem selve målingen og færdiggørelsen af den artikel om eksperimentet som er selve eksperimentets rationale.

Det sidste udtryk er værd at mærke sig. Hvorfor foretager man forskning? Selvfølgelig leder forskerne efter sandheden, men forskningens rationale bliver i højere og højere grad at få publiceret artikler i de mest pointgivende tidsskrifter. Adgangen til publiceringen vogtes af 'peers', forskerkolleger på højt niveau, og det antal points forskerne fra et bestemt institut samler, er afgørende for instituttets tildeling af midler.

Anerkendelsen hviler også på hvor god en narrativ en forsker(gruppe) er i stand til at fortælle. Narrativens overbevisende kraft afhænger i meget væsentlig grad af om de billeder af scanninger som artiklen er komponeret over, er tydelige, dvs. mere eller mindre entydige. Så den polysemi som ligger i de rå data, gennemgår derfor den nævnte reduktions- og forstærkningsproces som er beskrevet af Bruno Latour (Latour 1999).

Denne beskrivelse skal ikke opfattes som et forsøg på at afgøre hvilken videnskabsteoretisk position der er den rigtige: en realistisk eller en konstruktivistisk, når man skal bedømme

hjerneforskningens metoder og resultater. Når Roepstorff læner sig op ad Bruno Latour, bevæger han sig ind på socialkonstruktivistisk terræn, men måske kan hans position bedre betegnes som systemisk.

Det er et systems operationsregler der bestemmer hvilken meningdannelse der finder sted i det. I videnskabssystemet er der strenge regler for kommunikationen, hvilket sikrer at forskningsresultater ikke er vilkårlige konstruktioner, og det er de regler Roepstorff har givet en eksemplificerende analyse af. Hvis man vil forfølge en diskussion om disse positioner ud fra et realistisk synspunkt, kan man læse Søren Harnow Klausens *Hvad er videnskabsteori* (Klausen 2005). Omvendt kan man læse Søren Briers disputats: *Cybersemiotics: Why is Information not enough?* (Brier 2006), hvis man ønsker at se en kritik af neuroforskningens hang til reduktiv realisme. Briers kritik hviler på en kombination af semiotik og systemteori.

Når disse tanker gengives her, er det også fordi de kan give en litteraturredidaktiker noget at arbejde ud fra. Hvis narrativer spiller så stor en rolle i naturvidenskaben som Roepstorff påstår, hvilke konsekvenser bør det så have for litteraturredidaktikken, der jo i meget høj grad beskæftiger sig med hvordan fx gymnasieelever skal omgås narrativer? Narrativer skal åbenbart også opfattes som meget vigtige instrumenter i forskningsprocessen i selv de hårdeste videnskaber, og både receptivt og kreativt.

En anden ting man kan mærke sig i Roepstorffs beskrivelse, er at han benytter sig af Peirces tegnbegreb til at beskrive hvordan scannerbilleder skal fortolkes, idet han skelner mellem ikoniske, indeksikalske og symbolske tegn. Det er tankekvækkende at den humanistiske disciplin semiotikken kan levere begreber der åbenbart er nyttige i en analyse der tydeligvis går på tværs af fakulteter. Om semiotikkens tegnbegreb kan man læse i *Livstegn* (Thellefsen og Sørensen 2007). Roepstorff karakteriserer de endelige scannerbilleder som 'Sinnbilder' eller 'ideogrammer' der ikke blot præsenterer data men også den 'tankestil' der ligger bag forskernes valg.

Roepstorffs konklusion er at det at se, kræver viden: *enskillied vision, when knowing becomes seeing*. Nyere hjerneforskning peger på at viden skal forstås som en kombination af teoretiske og praktiske kundskaber, fordi begge dele processeres i de samme hjerneområder. Roepstorffs artikel rummer to beskrivelser af processer hvor denne kombinerede viden spiller en rolle. Foruden i arbejdet med fortolkning af hjernescanningsbilleder, også i arbejdet med ordløst at navigere gennem en isfyldt grønlandsk fjord. Hvad er det der holder disse meget forskellige situationer plus teoretisk og praktisk viden sammen?

It is here remarkable that in the two cases discussed, the enskillied vision appears to enable an identification of agency. An understanding of agency, of ice floes or of brain regions, is crucial both for the navigating ice-filled waters and for navigating brains, since it allows to explore novel routes no matter whether they are practical (getting from a to b) or epistemic (understanding why and how one gets there). That agency is pivotal also in practical and epistemic processes suggest an important epistemic extension to Gell's wonderful anthropological theory of art (Gell 1998). Epistemic processes, such as found in skilled vision, involves a stipulation of indices that allows for an identification of agency, where 'the index of agency' (op. cit. p. 66) is non-human. This suggests links between aesthetics and epistemics. (Roepstorff 2005).

Denne konstatering er en vigtig videnskabelig begrundelse for opbygningen af en æstetisk didaktik der opfatter kunstarterne som almene orienteringsredskaber og ikke blot som en slags forfinet underholdning. Det kunstarterne kan, er bl.a. at 'bundte' input, fx som melodier eller plots eller figurer. Derved omgås den mest begrænsende faktor for hukommelsen, reglen om at man kun kan holde ca. syv elementer i arbejdshukommelsen ad gangen (se s. 6). Kunstarterne er måske dybest set en slags mnemoteknik, jf. børneremser?

Referencer

- Beck, S. & Wogensen U. (2008). *Tænkeredskaber. Gymnasieelevers metakognitive lærestrategier. Gymnasiepædagogik 69*. Odense: IFPR. SDU.
- Beck, U. (2006). *Risikosamfundet og det andet moderne*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Biggs, J.B. & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning – the SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Inc.
- Brier, S. (2006). *Cybersemiotics: Why Is Information Not Enough? A Transdisciplinary Approach to Information, Cognition, and Communication Studies Through an Integration of Niklas Luhmann's Communication Theory with C.S. Peirce's Semiotics*. København: Copenhagen Business School. Department of Management, Politics, and Philosophy.
- Dawson, M. (1998). *Understanding Cognitive Science*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dolin, J. (2006). Progression. Damberg, E., Dolin, J. & Ingerslev, G.H. (2006). *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ejersbo, L. R. & Misfeldt, M. (1997). Matematik og rationalitet. I Schilhab, T. & Steffensen, B. (red.) (2007). *Nervøpirrende pædagogik. En introduktion til pædagogisk neurovidenskab*. København: Akademisk forlag.
- Emmeke, C. & Schilhab, T. (2007). Er en pædagogisk neurovidenskab mulig? Schilhab, T. & Steffensen, B. (red.) (2007). *Nervøpirrende pædagogik. En introduktion til pædagogisk neurovidenskab*. København: Akademisk forlag.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive Development: Childrens' Knowledge about the Mind. *American Psychologist* 34: 906-911.
- Gallese, V. (2003). The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity. *Psychopathology* 2003;36: 171-80.
- Gallese, V. (2005). »Being Like Me«: Self-Other Identity, Mirror Neurons, and Empathy. Hurley, S. & Chater, N. (2005). *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science I-II*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
- Gell, A. (1998). *Art and Agency. An Anthropological Theory*. Oxford: Clarendon Press.

- Gerlach, C. (2007). Den menneskelige ontogeneses betydning for læring: hjernens udvikling. Schilhab, T. S. S. & Steffensen, B. (red.) (2007). *Nervepirrende pædagogik: en introduktion til pædagogisk neurovidenskab*. København: Akademisk forlag.
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hogan, P. C. (2003). *Cognitive Science. Literature, and the Arts. A Guide for Humanists*. New York and London: Routledge.
- Hurley, S. & Chater, N. (2005). *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science I-II*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Iacoboni, M. (2005). Understanding Others: Imitation, Language, and Empathy. Hurley, S. & Chater, N. (2005). *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science I-II*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Klausen, S. H. (2005). *Hvad er videnskabsteori*. København: Akademisk forlag.
- Latour, B. (1999). *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Leutwyler, B. (2007). *Lernen lehren – Entwicklung und Förderung metakognitiver Lernstrategien im Gymnasium*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund*. København: Unge Pædago-ger.
- Pizzolatti, G. (2005). The Mirror Neuron System and Imitation. Hurley, S. & Chater, N. (2005). *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science I-II*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksiøt moderne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Roepstorff, A. (2007). Navigating the Brainscape: When Knowing Becomes Seeing. Grasseni, C. (red.) (2007). *Skilled Vision*. Oxford: Berghahn.
- Schilhab, T. & Steffensen, B. Fra hjerneforskning til pædagogisk praksis. Schilhab, T. & Steffensen, B. (red.) (2007). *Nervepirrende pædagogik: en introduktion til pædagogisk neurovidenskab*. København: Akademisk forlag.
- Solso, R., Maclin, O.H. & Maclin, M.K. (2008). *Cognitive Psychology*. Boston: Pearson.
- Thellefsen, T. & Sørensen, B. (red.) (2007). *Livstegn. Encyklopædi semiotik. dk*. København: Haases og Søns forlag.

Kapitel 3.

Kognitiv lingvistik

Den kognitive lingvistik kan siges at have udviklet sig i to bølger. Den første opstod i slutningen af 1950'erne og blev, under betegnelsen 'generativ' lingvistik, først og fremmest udformet af Noam Chomsky og hans elever (Engberg-Pedersen m.fl. 2005, Chomsky 1957). Teorien går ud på at sproglige overfladestrukturer, de sproglige udsagn man møder i mundtlig og skriftlig kommunikation, kan reduceres til manifestationer af en syntaktisk dybdestruktur. Dybdestrukturen har en stringens der nærmer sig matematikkens. Overfladestrukturerne genereres fra dybdeniveauet vha. en række generelle regler, deraf retningsnavn. Den generative lingvistik kan betragtes som et opgør med den strukturelle lingvistik, som interesserer sig for mening, mens mening i den generative lingvistik bliver et ret tilfældigt biprodukt af syntaktisk struktur. Men de to retninger ligner hinanden i den forstand at de begge er formalistiske.

Både den generative og den strukturelle lingvistik fik betydning langt uden for lingvistikens grænser, idet begge retninger var en del af den interesse for sproget som er et af de vigtigste træk ved 1900-tallets generelle videnskabshistorie. Formalismen bevirkede at man for første gang kunne udvikle humanistiske teorier der i begrebsfasthed og anvendelsen af sandhedskriterier nærmede sig naturvidenskaberne. Den strukturelle lingvistik tænkemåde bygger på den forestilling at mening afhænger af de systematiske forskelle mellem indholdsstørrelser, ikke af stør-

relserne selv. Denne forskelstænkning blev overført til fag som antropologi, litteraturvidenskab, psykologi, religionsvidenskab osv. Overalt gennemførte man analyser ved at opstille strukturer af distinktive træk. Strukturalismen fik også meget stor indflydelse på litteraturredidaktikken fordi litteraturteoriens analytiske nærlæsninger kunne overføres ret direkte på de analyser man foretog i klasserummet, ofte i kombination med en form for hermeneutisk fortolkning.

I løbet af 1970erne kom disse teorier imidlertid i modvind. Strukturalismen gik ind i en fase med betegnelsen 'poststrukturalisme' der både satte spørgsmålstejn ved sprogets formelle lukkethed og ved forestillingen om at udsagns mening altid skabes af en modsætningsstruktur. Under betegnelsen dekonstruktion beskæftigede lingvister, litteraturteoretikere og filosoffer sig med umuligheden af overhovedet at skabe mening, fordi systematiske meningsstrukturer altid bryder sammen pga. indre modsætninger. Tilsvarende opgav en række amerikanske lingvister samtidig Chomskys forestilling om at sproget kan forstås som en isoleret størrelse og prøvede i stedet at forbinde sproglige størrelser med kontekster uden for sproget, først og fremmest med almene kognitive principper og mekanismer, dvs. med fænomener som kognitionspsykologien allerede interesserede sig for. Interessen flyttedes derved væk fra sprogets struktur over til sprogets semantik. Denne anden bølge af den kognitive lingvistik kaldes derfor også ofte for 'kognitiv semantik'.

I sin kritik af formalismen lå den kognitive lingvistik på linje med den funktionelle lingvistik som var blevet udviklet lidt tidligere. Mens den generative lingvistik aldrig for alvor slog igennem i Danmark, fik den funktionelle lingvistik stor indflydelse i forskellige former: pragmatik, sproghandlingsteori og sociolingvistik. Bestræbelsen har siden gået på at udvikle en lingvistisk helhedsteori som hverken negligerer struktur, funktion eller mening, og oversigtsværket *Dansk funktionel lingvistik* bærer da også undertitlen: *en helhedsforståelse af forholdet mellem sprogstruktur, sprogbrug og kognition* (Engberg-Pedersen m.fl. 2005).

Kognitiv lingvistik kan derfor ses som en del af en funktionalistisk tradition, dog ser den kognitive retning kun sprog som den interaktive del af det menneskelige sinds generelle kognitive egenskaber, såsom sansning, hukommelse, opmærksomhed, følelse, tænkning osv. (Dirven 2002:76), mens den funktionelle lingvistik fokuserer på sprogets samfundsmæssige funktion. Sociologerne Peter Berger og Thomas Luckmanns *The Social Construction of Reality* (Berger & Luckmann 1966) blev indledningen til en lang periode hvor sproget ligefrem blev tillagt den rolle i et eller andet omfang at skabe virkeligheden, i hvert fald den sociale virkelighed, herunder også videnskabelige resultater.

Det fælles udgangspunkt for funktionel og kognitiv lingvistik viser sig ved at tegnbegrebet i begge retninger afviger fra det tegnbegreb der er grundlæggende for strukturalismen, Saussures duale tegnbegreb, i følge hvilket tegnet er en arbitrær, solidarisk enhed af to størrelser: form og indhold. I stedet bygger man på Peirces triadiske tegnbegreb. Her har tegnet tre aspekter: objekt, repræsentamen og interpretant. Særligt foretillingen om at det er en del af tegnet at det fremkalder et nyt tegn hos modtageren, gør tegnbegrebet dynamisk og ustabil:

Tegnet henvender sig til nogen, dvs. det fremkalder i den persons bevidsthed et ækvivalent eller måske mere udviklet tegn. Det tegn som det fremkalder, kalder jeg det første tegns interpretant (C.P. 2.2228). (Johansen & Larsen 1994).

Desuden opererer kognitivister med de tre typer af tegn som Peirce har opstillet: *ikoner*: tegn der bygger på lighed med det der henvises til, *indekser*: tegn der peger på det der henvises til, og *symboler*: konventionelle tegn. Saussure var egentlig også opmærksom på at der fandtes flere forskellige typer af tegn, men i praksis koncentrerede han sig om den mest avancerede form, symbolerne, og det bevirkede at Saussure så tegn som arbitrære, som rene konventioner. Ikoner og indekser er derimod ikke rent konventionelle. Evolutionært set er det grundlæggende tegn ikke symbolet, men ikonen, og opfindelsen af først indekset og

derefter symbolet er vigtige milepæle i menneskets evolution (Deacon 1997, Hurford 2007).

På det grundlag blev der i 1970erne og 80erne udformet en række teorier der lagde vægten på det semantiske: Charles Fillmores case grammar, frame semantics og construction grammar, George Lakoffs teori om begrebsmetaforer og metonymier, Ronald Langackers space grammar og cognitive grammar, Leonard Talmys sproglige billedsystemer, Gilles Fauconniers mentale rum og Gilles Fauconnier og Mark Turners blendingteori (Kemmer 2007). Teorierne fokuserer på forskellige fænomener og skaber hver deres sæt af begreber, men fælles er en forestilling om at sprog først og fremmest har at gøre med mening. Mapping (afbildning) mellem form og mening er derfor lingvistikens vigtigste forskningsområde.

Som det også fremgår af betegnelserne på de forskellige teorier, går en interesse for det rumlige også igen: space, frame, construction o.l. I analysen af Svend Åge Madsens *Levemåder* (se s. 23ff.) kan man se hvordan denne interesse også har sat sig igennem i den kognitive poetik. Begrebet 'tekstverden' er også et rumligt begreb. Denne interesse er endvidere beslægtet med den kognitive psykologis interesse for skemaer.

Funktionel og kognitiv lingvistik har siden kørt en slags par-løb. Den ene har blikket rettet mod sprogets sociale aspekter, den anden mod de mentale. Det ses fx på de store konferencer om kognitiv lingvistik, som regelmæssigt afholdes, og hvor der føres heftige diskussioner om hvordan forholdet er mellem medfødte og tillærte, dvs. socialt og sprogligt formidlede, mentale skemaer, om lingvistisk relativisme o.l. Et af de emner man efterhånden har vendt og drejet og gennemført forsøg med i en årrække, er spørgsmålet om hvilket forhold der er mellem et sprogs betegnelser for farver og sprogbrugernes begreber om farver. Hvis et sprog ikke har et ord for 'grøn', kan sprogsamfundets medlemmer så overhovedet se 'grøn' som en særlig farve? Er det sproget, eller er det perceptionen og den før-sproglige kognitive bearbejdning af sanseinputtene der er det primære?

Diskussionen holdes i live af en stadig strøm af forsøgsresultater der peger snart på det kognitive, snart på det kommunikative som det afgørende. I 1980'erne opstod der fx en række teorier som beskæftigede sig med sprogtilegnelse på grundlag af konnektionistiske netværk. Studier i sprogets oprindelse (Deacon 1997, Hurford 2007) og forsøg med dyrs kommunikation (Tomassello 2008, Pepperberg 2002) er blevet stadig hyppigere, og opdagelsen af spejlneuronerne har åbnet for helt nye indsigter i sprogets oprindelse i før-sproglige kognitive strukturer og funktioner (se s. 63ff.). Omvendt viser andre forsøg at der er forskel på den måde fx kinesisktalende og engelsktalende opfatter basale egenskaber ved verden på. Men det ser ud til at de to synspunkter er befrugtende for hinanden forudsat man opgiver de ekstreme positioner: at al meningsdannelse er biologisk henholdsvis kommunikativt-situativt determineret. En balance mellem de to standpunkter kommer fx til udtryk i den pt. seneste udgave af konstruktionsgrammatikken (Goldberg 1995).

*The trademark characteristic of Construction Grammar as originally developed consists in the insight that language is a repertoire of more or less complex patterns – CONSTRUCTIONS – that integrate form and meaning in conventionalized and often non-compositional ways. **Form** in constructions may refer to any combination of syntactic, morphological, or prosodic patterns and **meaning** is understood in a broad sense that includes lexical semantics, pragmatics, and discourse structure. A grammar in this view consists of intricate networks of overlapping and complementary patterns that serve as 'blueprints' for encoding and decoding linguistic expressions of all types.*

(www.constructiongrammar.org/webintro.htm).

I det følgende nævnes en række af de vigtigste begreber i den kognitive lingvistik, sådan som de defineres af Rene Dirven (Dirven 2002). Nogle af dem hviler på mere generelle kognitive strukturer og funktioner, andre er mere specifikt sproglige.

Prototyper og kategorier

Bag de kognitive teories interesse for kategorisering på grundlag af opstilling af prototyper ligger den erkendelse at den klassiske aristoteliske forestilling om at en kategori kan og skal defineres ud fra sine nødvendige og tilstrækkelige egenskaber, sådan at der bliver trukket entydige grænser mellem kategorierne, i virkeligheden kun kan bruges i specialtilfælde, som fx i den klassiske fysiks ekstremt formaliserede og idealiserede beskrivelser. Den generelle regel er tværtimod at definitioner der bygger på entydige grænsedragninger, altid volder så store problemer at man på et eller andet tidspunkt i definitionsarbejdet beslutter sig for at anlægge det pragmatiske synspunkt at nu kan definitionen ikke blive meget bedre, selv om ikke alt passer.

Kognitionsteorien tilbyder en alternativ måde at se kategorier på. I stedet for at fokusere på grænsedragning, fokuseres der på centrale prototypiske medlemmer af kategorien. Herefter kan man bestemme andre medlemmers familielighed, relative nærhed eller fjernhed, i forhold til prototypen. Denne opfattelse underbygges af psykologisk evidens. Man opfatter og formulerer sig hurtigere og sikrere om prototyper end om andre medlemmer af en kategori.

Prototyper har et vist præg af universalitet over sig, men empirisk har det vist sig at de også er sociokulturelt bestemt. I visse dele af verden er æble fx den prototypiske frugt, som andre frugters 'frugtagtighed' måles i forhold til, men i fx Kina er det i stedet durian. Den prototypiske mand og kvinde er heller ikke helt identiske i alle sociokulturelle kontekster, selv om der er lighedstræk, som kan afsløres i forsøg som ikke måler på forsøgspersonernes verbale udsagn men på mindre bevidste reaktioner, fx i en del forsøg med kønsspecifik ansigtsidentifikation, identifikation af lugte o.l.

Polysemi

En af årsagerne til at semantiske træk ikke kan udledes direkte af syntaksen, er at ord er polysemiske. *Each lexical item may undergo*

four different cognitive processes of mental extension, i.e. generalization, specialization, metaphor and metonymy (Dirven 2002). I almindelig sprogbrug skelner man fx mellem 'frugt' og 'grøntsag' på den måde at en frugt er sød, mens en grønnsag ikke er. Dette er almindelig prototypisk sprogbrug. I en teknisk, botanisk diskurs betegner 'frugt' derimod den del af en plante der indeholder frø (inklusive grønnsager). Denne sprogbrug er et eksempel på *specialisering*. Men 'frugt' betyder også alle de naturlige ting som jorden producerer (jordens frugter: frugter, grønnsager, mineraler fx), og dette er et eksempel på *generalisering*. Udtrykket 'frugten af mit arbejde' er et eksempel på *metafor*, og et eksempel på *metonymi* er meddelelsen på skiltet 'frugt og grøn'. Denne polysemiske variation sætter sig ingen syntaktiske spor.

Metaforer

En enkelt kognitiv semantisk teori har allerede fået en vis gennemslagskraft i litteraturteorien. Alle litterater kender George Lakoffs bidrag: the cognitive metaphor theory (CMT) eller teorien om begrebsmetaforer, også selv om de evt. ikke bifalder denne opfattelse af hvad en metafor er. Efter Lakoffs eget udsagn voksede teorien ud af hans timer i generativ lingvistik på Berkeley mens han snakkede med de studerende om kærestesorger og disses sproglige manifestationer. Tvetydige samtaler mellem kærester kunne ganske vist godt beskrives syntaktisk, men al pragmatikken og polysemien blev reduceret væk i analyserne, og det var netop de sproglige træk der virkelig havde betydning. Til gengæld kunne polysemien fastholdes i analyser der i stedet koncentrerede sig om det billedsprog der blev brugt.

Dette er en almindelig erfaring i litterære analyser der ofte har form af vidt udspondne og nuancerede metaforanalyser. Lakoffs indsats består i at han hævder at al mening hviler på brugen af et begrænset antal begrebsmetaforer som er 'embodied', dvs. 'kropsbundne'. Hvis denne iagttagelse er rigtig, må man samtidig slutte at sindet/mind er kropsbundet, og Lakoff betragter da

også sin teori som et led i et grundlæggende filosofisk opgør med den dualistiske cartesianske tradition som har præget europæisk filosofi siden renæssancen (Lakoff & Johnson 1981, 1999).

Roden til vores erkendelse ligger ikke i at vi har en fornuft der er frigjort fra den fysiske verden, men i at vi må orientere os i rummet med de sanser og den krop vi har til rådighed, og i den måde hjernen processerer den indkommende information på. Det perceptuelle system hviler på et antal præ-konceptuelle, overvejende spatiale, *billedskemaer*: Sansemotoriske og visuelle skemaer for bevægelse, containment osv. De bruges til at kategorisere den fysiske verden. Vha. et konceptuelt spring danner de også basis for abstrakt tænkning om bevægelse, tid osv. Det sker ved en metaforisk mapping hvorved der dannes konceptuelle metaforer. 'Vrede er en kogende væske i en beholder' er et eksempel, som igen kan danne grundlag for sproglige metaforer: »mit blod koger«.

Skemaer for op og ned, indeni og udenpå, bevægelse ad en vej, understøttelse, forhindring, nærhed-distance osv. udbygges i informationsprocesseringen til begrebsmetaforer og til små narrativer, der handler om vurderinger og overvindelse af forhindringer o.l., og disse metaforer og narrativer strukturerer alle kognitive operationer, sansning, hukommelse, følelser og tænkning.

Særligt kognitivt interessant er det at selv sansningerne er metaforisk og narrativt struktureret, der er altså ikke tale om at omverdenen skriver på sindet som om det var en blank tavle. Årsagen er den 'rettethed' som er en funktion af at sindet altid må skelne mellem figur og grund for overhovedet at kunne percipere noget.

Begrebsmetaforerne er før-sproglige, men de kan manifesteres kommunikativt i alle mulige semiotiske systemer, deriblandt sproget. Eksempler på begrebsmetaforer der ligger bag sproglige ytringer:

- »Den fodboldspiller er en klassisk tankcenterforward«: 'et menneske er en beholder', en containermetafor.

- »Den dansktime var en ren prøvelse«: skolegang er en konkurrence, 'livet er en vandring med forhindringer', en kilde-mål-metafor.
- »Nu kan jeg se hvad du mener«: 'at forstå er at se'.

Teoriens budskab kan koncentrerer i denne kerne:

We are neural beings. Our brains take their input from the rest of our bodies. What our bodies are like and how they function in the world thus structures the very concepts we can use to think. We cannot think just anything – only what our embodied brains permit. (interview med Lakoff 1999).

Når netop Lakoff har haft litteraternes bevågenhed, skyldes det at med *Hverdagens metaforer* (Lakoff & Johnson 1981) forvandlede litterære begreber som metaforer, metonymier og narrativer sig med ét slag fra at være betegnelser for forskellige slags litterær udsmykning – som egentlig godt kunne undværes uden at det gik ud over meningen – til at være menneskets centrale redskaber til erkendelse og meningsdannelse.

Det er bemærkelsesværdigt at narrativens værdi stort set samtidig blev opskrevet i den sociokulturelle forskningstradition, først og fremmest hos psykologen Jerome Bruner (Bruner 1998). Bruner er interessant i denne sammenhæng, både fordi han har et ben i såvel den kognitive som i den sociokulturelle lejr, og fordi han, som man kan se af titlen på hans mest kendte bog i Danmark, *Uddannelseskulturen*, også er pædagogisk forsker. I den pædagogisk sociokulturelle tradition som er inspireret af Bruner og som har behersket fx dansk uddannelsesforskning i en lang årrække, opfatter man imidlertid narrativen som et diskursivt fænomen der opstår i kommunikation.

I de senere år er narrativens centrale rolle blevet anerkendt overalt. 'At kunne fortælle en historie' er, ikke så overraskende, afgørende for al markedsføring, men også på områder der aldrig har interesseret sig for sprog og litteratur, trænger den narrative tænkning ind. Der er fx i øjeblikket almindelig enighed

inden for den specielle form for kommunikationstænkning som kaldes management om at 'narrativ ledelse' er et meget vigtigt ledelsesværktøj.

Særligt ved sådanne domæneudvidelser viser farerne ved en ensidig funktionel, henholdsvis kognitiv tænkning sig. Når man overfører den kommunikative narrative tænkning til politik, truer al politik med at blive reduceret til spin. Når den overføres til videnskab, bliver det næsten umuligt at anvende traditionelle sandhedskriterier. At opstille et begrænset inventar af begrebsmetaforer på kognitiv basis er omvendt en stærkt reduktiv aktivitet, og den har lige siden starten omkring 1980 været anfægtet. Litterære analyser der reducerer hele tekstens tekstur til manifestationer af simple begrebsmetaforer kommer fx let til at ligne de strukturalistiske analyser der reducerede al mening til manifestationer af 'meningens grundstruktur', omend de første er konkrete og de sidste abstrakte.

Noget kunne tyde på at litterære tekster nok har et intimt forhold til begrebsmetaforer, men litteraturen må kunne noget andet og mere end blot at manifestere begrebsmetaforer. I *More Than Cool Reason* beskrev Lakoff sammen med litteraten Mark Turner hvordan litterære metaforer adskiller sig fra begrebsmetaforer (Lakoff & Turner 1989). Lakoff har også arbejdet med de begrebsmetaforer som han mener ligger bag matematiske begreber og operationer. Sammen med Rafael Núñez skrev han *Where Mathematics Comes From: How the Embodied Mind Brings Mathematics Into Being* (Lakoff & Núñez 2000).

Et godt eksempel på hvordan teorien om begrebsmetaforer kan bruges i praktisk tekstanalytisk sammenhæng, er Lakoffs bidrag til den politiske debat i *Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate* (Lakoff 2004). Det følgende citat stammer fra det kapitel der hedder »Metaphors That Kill«:

One of the central metaphors in our foreign policy is that a nation is a person. It is used hundreds of times a day, every time the nation of Iraq is conceptualized in terms of a single person, Saddam Hussein (...) The nation as a person metaphor is pervasive,

powerful, and part of an elaborate metaphor system. It is part of an international community metaphor, in which there are friendly nations, hostile nations, rogue states, and so on (...) The basic idea of a just war uses the nation as a person metaphor, plus two narratives that have the structure of classical fairy tales: the self-defense story and the rescue story. (Lakoff 2004: 69ff.)

Den slags analyser kan opfattes som forsøg på at dokumentere at en udbredt forestilling blandt sociokulturelt orienterede forskere, som går ud på at kognitionsforskningen er verdensfjern og usocial, ikke har noget på sig. Lakoff begrundede kognitionsforskningens politiske betydning således:

I think it is crucially important to understand the cognitive dimensions of politics – especially when most of our conceptual framing is unconscious and we may not be aware of our own metaphorical thought. I have been referred to as a »cognitive activist« and I think the label fits me well. As a professor I do analyses of linguistic and conceptual issues in politics, and I do them as accurately as I can. But that analytic act is a political act. Awareness matters. (Lakoff 2004:73f.)

Grammatik

Det er mindre kendt i Danmark at der også eksisterer teorier om grammatiske størrelses semantik. Leonard Talmy har imidlertid påvist at grammatiske strukturer er beslægtet med principperne i gestaltpsykologien (Talmy 2000-01). Den vigtigste kognitive lovmæssighed i gestaltpsykologien er måske det forhold at man ikke kan opfatte to forskellige ting på én gang med samme skarphed og fokus. Noget står altid i fokus, hvorved andet træder i baggrunden og opfattes mere uskarpt, hvilket bliver tydeligt i visse synsbedrag. Nogle billeder kan forestille to helt forskellige ting (en vase + to profiler, en gammel kone i profil + en ung pige set bagfra), men hjernen kan kun se et af billederne ad gangen.

Snart dannes den ene figur på baggrund af den anden, snart omvendt.

Talmy har overført dette princip på grammatikken og fx argumenteret for at forholdet mellem en hovedsætning og en ledsætning kan opfattes alment kognitivt som et figur / grund forhold. Ronald Langacker har appliceret dette princip på alle sproglige strukturer (Langacker 1987-91). Talmy mener at grammatik skal ses som et konceptuelt netværk (framework), hvor leksikon er det konceptuelle materiale som holdes sammen af grammatikens skelet. Ord svarer til konceptuelle indholdskategorier, mens den grammatiske struktur svarer til mere abstrakte skematiske kategorier.

Det enkelte navneords flertalsform er fx en manifestation af den skematiske kategori, begrebet 'multiplicitet', dvs. 'mere end én', en kategori som kan findes manifesteret mange andre steder i sproget, ikke kun i navneords flertalsformer. Det er disse kategorier der skaber sproglig kohærens som tillader at man opfatter det der tales om i sammenhængende kognitive gestalter der rækker ud over ordgrænsen. Det særligt kognitive ved denne måde at omdefinere det funktionelle, tekstlingvistiske begreb 'kohærens' på, ligger i at et begreb som 'multiplicitet' selvfølgelig rækker ud over sprogets grænser. Selv små børn uden sprog kan skelne mellem en og to fingre.

Langacker mener derfor at al sproglig mening hviler på begrebsliggørelse. Alle begrebslige enheder er repræsentationer af enten ting eller relationer, bundet sammen i forhold til hinanden. En yderligere sproglig manifestering medfører altid at et begrebsmæssigt stof gennemgår en konstruktionsproces. I denne proces indgår talerens valg af aspekter (scope) og perspektiv. Perspektiv involverer tre komponenter:

1. Valg af synsvinkel.
2. Valg mellem objektiv eller subjektiv konstruktion, dvs. om ytringen tidsfæstes nøjagtigt i forhold til udsigelsesøjeblikket som i »jeg så ham i formiddags« eller ej, som i »jeg har set ham«.

3. Valg af retning i den mentale scanning, som i »taget hælder lidt nedad« eller »taget hælder lidt opad«.

Taleren foretager disse valg og samler dem til større sammensatte helheder: udtryk, sætninger, sætningskæder og tekster. Hver helhed struktureres som en gestalt, dvs. ud fra figur / grund princippet. Mht. ting også kaldet profil / basis eller trajector / landmark. Et tilfældigt eksempel: 'jordbær', selve bærret er profileret på en basis som fx udgøres af den hele jordbærplante. Noget lignende gør sig gældende for relationer. »Jordbærret på planten«: 'på' profilerer kontakt med en overflade i domænet rum. Sådanne simple udtryk kan samles i større sproglige helheder der derfor kan ses som konstruktioner. Talehandlinger kan analyseres på tilsvarende måde. Den enkelte talehandling danner en figur på baggrund af den totale talesituation som består af den der taler, den der lytter, og omstændighederne under hvilke talehandlingen finder sted.

Konstruktionsgrammatik er en videreudvikling af kognitiv grammatik. Alt ses som konstruktioner, eks.: transitive og intransitive konstruktioner med en gestaltkarakter der er uafhængig af de enkelte ord. Dirven analyserer fx udtrykket »bogen sælger godt«:

In a nutshell, the semantic relation of 'property' does not come from the assembly of book with sell but it originates from the getalt of the construction as a whole. (Dirven 2002:81).

Øverst i udsigelseshierarkiet befinder diskursniveauet sig, og udtrykkets mening er genereret på grundlag af at det fungerer i en salgssituation hvor der anvendes bestemte diskurser. Mening kommer altså oppefra, fra sanktionerende diskursive konstruktioner.

Mentale rum og blanding

Mark Turners samarbejde med Lakoff om metaforer resulterede i at Turner sammen med Gilles Fauconnier forsøgte at generalisere

ideen om metaforisk mapping mellem form og indhold til den såkaldte 'blendingsteori' (Fauconnier & Turner 2002), også kaldet Conceptual Integration Theory (CIT). Denne teori ligger også bag et af de værker om kognitiv lingvistik og poetik som er bedst kendt i Danmark, Turners *Den litterære bevidsthed* (Turner 2000). Stort set al meningsdannelse kan analyseres som metaforiske blandinger af allerede eksisterende meninger, hvorved der opstår eller emergerer nye træk som man ikke har set før. Det er altså en model til analyse af begrebsmæssig kreativitet og innovation. Blendingmodellen er velkendt i Danmark fordi den i starten af 2000-tallet dannede grundlag for en stor del af arbejdet ved Institut for Semiotik ved Århus Universitet under ledelse af Per Aage Brandt. Et arbejde som Brandt og Turner siden har fortsat sammen på Case Western Reserve University i Cleveland.

Here's a simple example: in Aesop's Fables, animals preach, complain, beseech, cajole, implore, and argue. When the shaman talks to animal spirits, or when the serpent whispers in Eve's ear, a similar integration is taking place. One input mental space has ordinary human beings, who eat, compete, talk, listen, preach, cajole. Another has animals, who eat, compete, vocalize, and interact. Partial matching connects humans with animals, talking with making noise, and so on. In the blended mental space (»blend« for short) we have talking animals! Such networks are found throughout all cultures. (Fauconnier & Turner 2008).

Universelt og uhyre simpelt. Ikke desto mindre er det grundlaget for den absolut ikke simple påstand at sprog, matematik osv. osv. er opstået som resultater af sådanne blend fordi det blendede rum ikke er en addition af inputrummene, men indeholder emergente, aldrig før sete, træk.

Også denne teori bevæger sig på diskursniveau. Fauconniers mentale rum kan oversættes til 'vidensrammer'. Hver ytring i en diskurs reflekterer eller fremkalder en mental repræsentation af en situation. Når vi konstruerer mentale rum, trækker vi på det sproglige udtryk, på talesituationen, på encyklopædisk viden.

Hver ytring har sin basis i et mentalt rum som er den talendes perspektiv, også kaldet 'basisrummet'. Dette er derfor en teori om diskurs og diskursmanagement. Under en samtale åbnes der hele tiden nye mentale rum: inputrum og blend som refererer til et fælles generisk rum (et domæne, ordet er beslægtet med genre) der holder samtalen sammen. Hvis et nyt generisk rum åbnes, springer samtalen i emne.

Når lingvister analyserer, bruger de næsten altid ganske små sproglige størrelser som eksempelmateriale. I næste kapitel vil det blive diskuteret om begreber fra den kognitive lingvistik kan omformes til kognitive poetiske begreber og derved berige analysen af også længere litterære tekster.

Referencer

- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor Books.
- Bruner, J. (1998). *Uddannelsekulturen*. København: Gyldendal.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactical Structures*. Mouton.
- Deacon, T. (1997). *The Symbolic Species*. London: Penguin Books.
- Dirven, R. (2002). Cognitive linguistics. Malmkjær, K. (red.) (2002). *The Linguistics Encyclopedia*. London & New York: Routledge.
- Engberg-Pedersen, E., Fortescue, M., Harder, P., Heltoft, L., Herslund, M. & Jakobsen, L.F. (2005). *Dansk funktionel lingvistik: en helhedsforståelse af forholdet mellem sprogstruktur, sprogbrug og kognition*. Københavns Universitet, Handelshøjskolen i København, Roskilde Universitetscenter.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2008): The Origin of Language as a Product of the Evolution of Modern Cognition. <http://markturner.org/ftLaks16o07pdf>.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hurford, J.R. (2007). *The Origins of Meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Johansen, J.D. & Larsen, S.E. (1994). *Tegn i brug*. Frederiksberg: Dansk-lærerforeningen.

- Kemmer, S. (2007). *About Cognitive Linguistics. Historical Background.* www.cognitivelinguistics.org/cl.shtml
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate.* White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1981). *Metaphors We Live By.* Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh.* New York: Basic Books.
- Lakoff, G. & Núñez, R. (2000). *Where Mathematics Comes From.* New York: Basic Books.
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor.* Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987-91). *Foundations of Cognitive Grammar 1-2.* Stanford University Press.
- Pepperberg, I. (2002). *The Alex Studies: Cognitive and Communicative Abilities of Grey Parrots.* Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Talmy, L. (2000-01). *Toward a Cognitive Semantics 1-2.* MIT Press.
- Tomassello, M. (2008). *Origins of Human Communication.* Cambridge Mass.: MIT Press.
- Turner, M. (2000). *Den litterære bevidsthed: en kognitiv teori om tankens og sprogets oprindelse.* København: Haase.

Kapitel 4.

Fænomenologisk og kognitiv poetik

Kognitiv poetik er en ret ny disciplin. Den ungarsk-israelske litteraturforsker Reuven Tsur brugte som den første betegnelsen fra omkring 1980, men inden da havde han allerede i en del år arbejdet med undersøgelser af metrik og prosodi på et perceptuelt grundlag (Tsur 2008). Hans inspirationskilde var således ikke den kognitive lingvistik, som endnu ikke eksisterede.

Hans personlige udgangspunkt er interessant også i dansk sammenhæng. Som gymnasielærer og senere universitetslærer fik han problemer med at skulle gentage de generelle, luftige udsagn fra litteraturhistorierne, som fx »denne romantiske tekst handler om jegets ønske om at forsvinde ind i naturen«. Hans indvending går på at den slags udsagn i virkeligheden nærmest er uforståelige fordi de er så generelle. Desuden var han modstander af den herskende strukturelle nærlæsning fordi den kun koncentrerede sig om blotlæggelsen af tekstens meningsstrukturer. Hans karakteristik af hvad der foregik i hans timer, svarer m.a.o. temmelig godt til den fremgangsmåde der siden 1960'erne også har behersket store dele af danskundervisningen i gymnasiet.

I stedet har Tsur prøvet at udvikle en teori der lægger op til en ny dobbeltstrategi i undervisningen. Den tager både hensyn til det forhold at litterære tekster skal opleves direkte for at kunne bruges, og samtidig udvikler den stringente begreber til at forstå hvorfor metriske mønstre virker som de gør. Det er dog en kombination som ofte vækker modstand hos de studerende:

My students sometimes put up great resistance when they are required to apply exact logical tools to literature. But this resistance is negligible in comparison to the resistance they put up when required to expose themselves directly to the perceptual qualities of poetry. But while they can easily rationalise their resistance to »logical tools«, they have no stock slogans for rationalising their resistance to sense-experience in poetry [...] There is no alternative to using one's senses in the experiences of poetry, and there is no alternative to using logical tools in speaking of these experiences. (Bradburn u.å.).

Litteraturstuderende bryder sig ikke om stringente, logiske analyser, men de bryder sig endnu mindre om at involvere sig sansemæssigt i teksterne, mener Tsur. Det første er nok ingen overraskelse, en sådan modstand er udbredt i de humanistiske fag generelt. Den anden type modstand er derimod overraskende, for man må næsten gå ud fra at det oprindeligt er en erfarings- og sansebaseret involvering i de litterære tekster der har fået de studerende til at vælge litteraturstudiet, men en sådan følelsesmæssig involvering opfatter de altså som upassende på et studium. Begge former for modstand kan i sidste instans føres tilbage til nykritikken, som dels var anti-videnskabelig og dels advarede mod 'the emotional fallacy'.

Siden er betegnelsen 'kognitiv poetik' blevet taget op af andre som er direkte inspireret af udviklingen i den kognitive lingvistik og, til dels, kognitionspsykologien og, på det sidste, neurovidenskaben. Samtidig er der en linje bagud til fænomenologisk filosofi og litteraturteori. Der er således tale om et meget nyt og lille, men allerede temmelig spredt sæt af teorier. I det følgende præsenteres nogle af dem.

Fænomenologi og kognitivism

Thomas Illum Hansen (Hansen 2006, 2008) har påvist at der ikke er så langt mellem fænomenologi og kognitivism som man

skulle tro. Et af berøringspunkterne er fænomenologen Maurice Merleau-Ponty (Merleau-Ponty 2006), som interesserede sig for kroppens rolle for erkendelsen. Et andet berøringspunkt er at man i begge teorier mener at sindet i stort omfang fungerer gennem aktivering af mentale eller kognitive skemaer. Ved at inddrage fænomenologisk litteraturvidenskab i en præsentation af kognitiv poetik får man adgang til en række betragtninger som sætter en kognitiv betragtningsmåde ind i en længere tradition.

Fænomenologi er en tysk filosofisk retning med rødder i Kants tænkning. Ordet betyder 'læren om det som kommer til syne', det som fremtræder for en iagttager. Edmund Husserl (Husserl 1995) regnes for den moderne fænomenologis fader, og hans projekt gik ud på at finde et grundlag for erkendelse som var objektivt i den forstand at man skal tilstræbe at erkende omverdenen i dens rene former, og subjektivt i den forstand at man altid må medreflektere at denne erkendelse dannes hos en iagttager.

Denne sammentænkning af objektivitet og iagttagelsesrefleksion gør at fænomenologien med mellemrum dukker op i den filosofiske debat som en slags mellemstandpunkt mellem objektivistiske og subjektivistiske positioner. Filosofen Søren Harnow Klausen udtrykker det på den måde at Husserl i Klausens disputats om realismens genkomst spiller *the double role of a prime target for criticism (because of his advocacy of idealism) and a role model (due to his acute phenomenological descriptions of the genesis of our realist understanding)* (Klausen 2004:5).

Flere af de fænomenologiske filosoffer interesserede sig specielt for litteratur. Det skyldes at et af hovedbegreberne er 'rettethed' eller 'intentionalitet'. Intentionaliteten er så at sige det filter vi erkender omverdenen igennem. Men det betyder til gengæld at det vi ikke er rettet imod, erkender vi ikke. Og det betyder at forskellige iagttagere eller samme iagttager på forskellige tidspunkter kan hefte sig ved helt forskellige aspekter af et fænomen. Ligheden med figur / grund-skemaet er tydelig.

Intentionaliteten er førsproglig, hævder fænomenologerne, og derved adskiller fænomenologien sig altså fra de former for sociokulturalisme, socialkonstruktivisme og sociosemiotik som i

forlængelse af Vygotsky (se s. 6) opfatter sproget som det vigtigste redskab til at strukturere vores erkendelse, eller ligefrem til at skabe virkeligheden. Intentionaliteten sætter sig som forudforståelser, for at bruge et beslægtet begreb fra hermeneutikken, og udgør en hindring for den rene anskuelse som fænomenologerne ser som sand erkendelse. Og det er her litteraturen kommer ind.

Litteratur er en sproglig manifestering af kreativ deformation af forudforståelser. Ligesom de russiske formalister og senere dekonstruktivisterne heftede fænomenologerne sig ved litteraturens destruktion eller dekonstruktion af erkendelsesmæssige vaner. Litteraturlæsning giver anledning til en 'fremmederfaring', som Husserl udtrykte det, og den erfaring er forudsætningen for at vi opfatter andre mennesker som anderledes end os selv og derved også kan opnå at få et ydre perspektiv på os selv.

To af de litteraturfilosoffer eller -forskere der brugte denne opfattelse som afsæt for udformning af en litteraturteori og en læseteori, var Roman Ingarden og Wolfgang Iser. Ingardens teori er udformet i *Das literarische Kunstwerk* (Ingarden 1931). Den er temmelig kompleks, men i denne sammenhæng kan man nøjes med at pege på hans 'konstitutionsteori', som er en teori om hvilke lag der konstituerer det litterære værk, og den er samtidig inspirationskilden til den lagmodel som blev en integreret del af dansk litteraturdidaktik i kølvandet på nærlæsningens indførelse (Pedersen 1967). Jørn Vosmar karakteriserer forholdet mellem strukturalisme/nykritik/nærlæsning og fænomenologi således:

Enhver strukturalistisk litteraturbetragtning bygger på det aksiom, at et vellykket digterværk er en enhed. De angelsaksiske nykritikere, der er hovedmændene bag den sidste halve snes års interesse for tolkningsteknik herhjemme, har som Fjord Jensen bemærker idelig tumlet med »spørgsmålet hvad der udmærker digterværket som en enhed som mere end blot en samling af løst-forbundne elementer«(Johan Fjord Jensen: Den ny kritik, 1962, s. 123). Enheden er hovedsagelig blevet anskuet ud fra flg. tre synsvinkler: 1) Som en enhed af strata: sound-stratum, units of

meaning etc., hvor hvert nyt stratum markerer et erkendelsesteoretisk højere trin. Betragtningensmåden er herhjemme overtaget fra Wellek, der imidlertid kun refererer Roman Ingarden – som han misforstår temmelig groft. 2) Som en enhed af modsætninger, dvs. ud fra de overordnede meningshelheders gensidige forhold (der betegnes med nøgleord som ambiguity, irony, paradox). 3) Som et forløb af en vis type. De gængse strukturtypologier (Yvor Winters, Burke) savner kohærens, men det er dog tydeligt, at det vigtigste inddelingskriterium er arten af forbindelse mellem værkets enkelte afsnit. (Vosmar 1969: 77f.).

Ved lagmodellens transformation fra en fænomenologisk kontekst til en nykritisk skete der en objektivisering. Nykritikerne koncentrerede sig om det autonome værk, væk var forfatterens intentioner, læseren og læseakten. Og netop det sidste tema tog Wolfgang Iser op i sit receptionsteoretiske værk *Der Akt des Lesens* (Iser 1976), som med en del forsinkelse kom til at præge dansk læserorienteret litteraturdidaktik i 1990'erne.

Både Ingarden og Iser interesserede sig for det forhold at tekster nødvendigvis må være skematiske. Teksten har en række ubestemtheder eller tomme pladser som læseren selv udfylder. En rent fænomenologisk metode består i en langsom læsning som følger værkets egen metode – ligesom i hermeneutikken. Ved at stille spørgsmål til teksten nærmer man sig gradvis målet: at afdække tekstens intentionelle mønstre. Det er noget andet end dens strukturelle mønstre, men den langsomme nærlæsning er fælles for fænomenologi og nykritik.

Fænomenologien har med mellerum haft indflydelse på dansk litteraturteori. Jørn Vosmar har stået som den tydeligste eksponent i Danmark (Vosmar 1967), men der har hele tiden været litterater der har brugt fænomenologiske tanker og metoder i varierende omfang, fx Bo Hakon Jørgensen (Jørgensen 2003) og Thomas Illum Hansen (Hansen 2006, 2008).

Når der er grund til at gå ud over fænomenologiens grænser, skyldes det at Ingarden og Iser kun har en vag fornemmelse af hvad det er for skemaer læseren bruger når han skal udfylde

tekstens tomme pladser (Hansen 2006, 2008). Man kan sige at det er læserens erfaringer, og i undervisningssammenhæng har man derfor også talt om 'erfaringspædagogik', men kan man sige mere? Ja, det hævder kognitivistene at de kan. De har undersøgt hvilke egenskaber tekstens og læserens skemaer har. Sådanne analyse forbinder m.a.o. tekstanalysen med forestillingen om en aktiv læsning, uden at man falder i den fælde som erfaringspædagogikken og læserresponsteoriene opstillede: at man accepterer at læsningen risikerer at ende i tilfældige og ligegyldige elevmeddigtinger der har et fjernt forhold til teksten.

Hvad er kognitiv poetik?

Peter Stockwells *Cognitive Poetics: An Introduction* (Stockwell 2002) er et standardværk der indeholder præsentationer af en række teorier som han har samlet under overskriften 'kognitiv poetik', og således begrundet han betegnelsen:

The foundation of cognitive poetics obviously lies most directly in cognitive linguistics and cognitive psychology, together forming a large part of the field of cognitive science. We need to understand the basic premise that behind these innovative disciplines all forms of expression and forms of conscious perception are bound, more closely than we previously realised, in our biological circumstances. Most simply, we think in the forms that we do and we say things in the ways that we do because we are all roughly human-sized containers with our main receptors at the top of our bodies. (Stockwell 2002:4).

Objektet for en poetik er litterære tekster, men kognition vedrører erkendelse, og objektet for en kognitiv poetik er således læsningen af litterære tekster. Derfor bruger Peter Stockwell i bogens opsamlende kapitel en række velkendte litterære begreber til at beskrive, ikke kun teksten, men også læsningen af den. Det gælder fx begrebet *tekstur*.

Tekstur bliver et begreb for den fornemmelse at teksten ikke er jævn og egal men har dybde, nærhed og intimitet. I den kognitive psykologi begribes dette forhold gennem den kendte skelnen mellem figur og grund. Noget ses klart, mens andet ses mere ufokuseret. Dette rumlige tekstuelle forhold erfares ofte som forandringer og bevægelser fordi læsningen er en proces, og det er denne rum-tidslige tekstur der kaldes 'stil'. Kognitiv poetik interesserer sig for stil som et fænomen der binder teksten og læseren sammen.

Begrebet *diskurs* omfortolkes på lignende måde. Center for Diskursstudier på Aalborg Universitet oplyser på centrets hjemmeside at diskurs i én tradition betyder sprogbrug i alle semiotiske systemer og i alle størrelser fra tavshed og korte ytringer til hele romaner. I en anden tradition betyder ordet »*italesættelse*«, forstået som et betydningsnetværk der fungerer meningskonstituerende for vidensobjekter, sociale relationer og sociale identiteter (<http://diskurs.hum.aau.dk/diskurs.htm>). Den første tradition må være lingvistikken og semiotikken, den anden er snarest en række samfundsvidenskaber. Denne dobbelte herkomst gør begrebet til et tværfagligt begreb der kan gribe en række fænomener som lægger sig på tværs af grænsen mellem de to fakulteter.

For Stockwell er diskurs et begreb for tekstens indfældethed i kontekst. Han er oprindelig sociolingvist og mener derfor at sprog kun eksisterer i kontekst, og han kritiserer kognitionsforskerne for ofte at ignorere dette forhold. Men det gælder ikke al kognitiv poetik. Den meget betydningsfulde teori om 'tekstverdener' (se s. 138ff.) må i følge Stockwell være opstået som en viderebearbejdning af diskursanalyse. Men overføringen af diskursbegrebet fra lingvistik og sociosemiotisk samfundsteori til litterær analyse frembyder dog visse vanskeligheder:

*Nevertheless, a further problem arises when models such as this are applied to literary texts, since the dialogue with the text is virtual rather than real. Normal books do not literally speak to us, but are understood to be metaphorically **dialogic** in various senses: they represent voice, they often traverse chronological*

periods and cultures; they often encompass a range of characters and viewpoints; they often situate themselves intertextually with other writers, readers and literary works. The fact that all of these senses of discourse are metaphorical, of course, should mean that cognitive poetics is relatively able to evolve discursual models for literary reading. (s. 169).

Litterær forståelse har form som en samtale mellem læser og forfatter, men kun i metaforisk forstand. Når man bruger diskursbegrebet i poetikken bliver det et begreb for denne samtale, men med hensyntagen til at forfatteren ustandseligt overlader ordet til andre, et hierarki af tekstinterne og -eksterne fortællere, og at læseren på samme måde trækker på heterogene erfaringer. En reference til Bakhtins begreber om kronotopi, dialog, polyfoni, heteroglossia og slovo (det fremmede ord) er nærliggende (Andersen m. fl. 2007).

Stockwell argumenterer desuden for at den kognitive poetik skal blive mere sociolingvistisk bevidst, dvs. udvikle en kritisk bevidsthed om *ideologi*. Her kunne han henvise til Lakoffs tidligere nævnte analyser af politiske diskurser (Lakoff 2004). Der er også en berøringsflade til Michael Halidays systemfunktionelle lingvistik og Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse (Fairclough 1992). Stockwell opererer derfor med betegnelsen 'kritisk kognitiv lingvistik' som sit eget udgangspunkt for en kognitiv poetik.

Det er endvidere magtpåliggende for Stockwell at sikre sig at kognitiv poetik også beskæftiger sig med de *følelsesmæssige aspekter* af læsningen af skønlitteratur. I følge Keith Oatley (Oatley 1992) har følelse to komponenter: for det første det funktionelle aspekt at markere parathed til handling. For det andet har følelser en fænomenologisk tone af følt oplevelse/erfaring (experience). Under læsning af litterære tekster lever man sig ind i personernes følelser pga. simulation eller projektion. Bl.a. beskæftigelsen med litterær læsning førte Oatley til den opfattelse at hjernen ikke fungerer som en digital computer men som et integreret netværk.

En kognitiv tilgang kan også genoplive interessen og respekten for *fantasien*. Stockwell refererer her en teori af Elaine Scarry som er interessant i denne sammenhæng fordi den tager udgangspunkt i hvorfor litterære tekster rører læseren, samtidig med at den forsøger at sætte billeddannelse og det at skabe levende billeder i sindet ind i en filosofisk og videnskabelig sammenhæng (Scarry 2001).

Sindets billeddannelse adlyder nogle bestemte regler for hvad der fanger vores opmærksomhed og får os til at opleve fiktive verdener som levende og bevægelige. Scarry beskriver så at sige det kognitive stillads som fantasien kan bygge sine verdener op på: vi sætter det i fokus som er *lysende og dynamisk*, det som er så *skrøbeligt og sjældent* at vores opmærksomhed opsluges af det (smukke mennesker, lokaliteter, følelser o.l.), det som *skifter placering og fokus*, det som *udfoldes* i forskellige perspektiver og det som *blomstrer op*. Hendes systematik bygger ganske vist på kognitiv skemateori, men det er dynamiske, ikke statiske, skemaer der optager hende.

Det gennemgående træk i Stockwells opfattelse er at litterære fænomener både er anarkistiske og skal tages alvorligt. Læsningen af litterære tekster fremkalder reaktioner hos læseren som er subjektive, produktive, følelsesfulde og bevægende. Men netop fordi disse fænomener er vigtige, skal de også begribes videnskabeligt, ikke blot betragtes som æteriske fænomener med undtagelseskarakter. Og med den nyeste udvikling i kognitionsforskningen er der også skabt basis for en sådan videnskabeligt funderet begribelse. I det følgende omtales en række af de teorier som Stockwell præsenterer i sin bog.

Figur og grund

Som allerede omtalt er to af de vigtigste kognitive grundbegreber modsætningsparret *figur/grund* og *billedskema*. At noget fremhævet altid ses på baggrund af noget der ikke er fremhævet, er muligvis det mest elementære kognitive forhold overhovedet. Det er

en opdagelse der stammer fra gestaltpsykologien, og forholdet bliver i lærebøger i psykologi tit illustreret med den danske psykolog Markus Rubins svingfigur, et billede der skiftevis ses som figuren 'vase' på en udifferentieret baggrund og som figuren 'to profiler' hvor vasen nu danner den udifferentierede baggrund. Psykologerne har fundet ud af at en figur vil blive opfattet som en figur på en baggrund under følgende omstændigheder:

- Den er afgrænset vha. veldefinerede kanter.
- Den bevæger sig på en statisk baggrund.
- Den går forud for baggrunden enten mht. tid eller sted.
- Den fremtræder som et stykke der er skilt ud fra baggrunden.
- Den er skildret mere detaljeret, fokuseret, belyst eller attraktiv end baggrunden.
- Den er ovenpå, foran eller større end det der danner baggrund.

Dette almene psykologiske forhold er den vigtigste forklaring på den virkning brugen af stilistiske midler har i litterære tekster. De skal bruges til at danne figurer der tiltrækker sig læserens opmærksomhed. Teknikken kaldes 'foregrounding' og kan manifesteres på talrige måder i alle kunstarter – og naturligvis i anden kommunikation. Alene den velkendte betegnelse 'hovedperson' er sigende. Litterære figurer manifesterer sig fx som velbeskrevne, runde karakterer som er navngivet, som følges gennem et forløb som præges af brug af mange handlingsverber. Tilsvarende kan miljøer eller lokaliteter der dukker op ofte i teksten, give teksten karakter af 'miljøbeskrivelse'. Netop disse to stiltræk er karakteristiske for megen 'realisme' som ofte er blevet opfattet som afspejlende, men der er ikke tale om passiv afspejling, men om at udnytte læserens perceptionspotentiale på en måde der bygger på identifikation af figurer.

Musikalske figurer kan være motiver som er rytmisk og melodisk mere udarbejdet end deres omgivelser, en melodi der

smyger sig ind i, eller en basfigur der dunder sig ind i tilhørers opmærksomhed. Det kan være indlagte sange eller arier på baggrund af almindelig tale og recitativer. Musikalske effekter i lyrik har samme funktion: rim og rytmer som tiltrækker sig opmærksomhed ved at blive gentaget. Det er disse forhold Tsur (se s. 91f.) har beskæftiget sig med, og i Danmark har Tina Høgh arbejdet med rytmiske notationssystemer for mundtlig fremførelse (Høgh 2008).

Helt elementære kombinationer af figur og grund som enten er medfødte eller indarbejdet så tidligt at man dårligt kan undvære dem uden at miste orienteringen i verden, kaldes også *billedske-maer*. *Image schemas are mental pictures that we use as basic templates for understanding situations that occur commonly* (Stockwell 2002:16). De er forbundet med vores kropslige erfaring med rum og bevægelse i rum: rejse, beholder, retning, op/ned, foran/bagved, over/under, ind i/ ud af, og de ytrer sig i teksten ofte i brugen af præpositioner. Det er dette forhold der ligger til grund for den kognitive grammatik, der netop interesserer sig for grammatiske størrelses semantik, et område der indtil omkring 1980 var stort set usynligt.

Det tilsvarende forhold i psyken er opmærksomhed/ignorering. Som regel vil alle opfatte de samme figurer. Et højt knald er en figur på baggrund af stilhed – og sådan vil det være for alle hørende. Hvordan er opmærksomhedsfeltet og dets spotlight struktureret? Man kan bestemme det ved at stille disse fem spørgsmål:

- Hvordan repræsenteres rummet?
- Hvad er et objekt?
- Hvad bestemmer spotlightets form?
- Hvordan viser selektion sig inden for opmærksomhedsfeltet?
- Hvordan viser selektion mellem objekter sig?
(Stockwell 2002:18)

Fra undersøgelser af spædbørns opmærksomhedsfelt ved man at det der tiltrækker sig barnets opmærksomhed, er det der skiller

sig ud, fx ved at være nyt og overraskende. Barnets opmærksomhed gør modstand mod at dvæle for længe ved det velkendte eller mod at vende tilbage til det, når opmærksomheden først er blevet fanget af noget nyt, et fænomen der kaldes 'inhibition of return'.

Men i litteratur kan denne modstand overvindes fx med naratologiske midler. Mennesket er i stand til at skifte opmærksomhedsfelt eller blot fokus inden for feltet. Og det er et forhold der udnyttes i litteraturen på talrige måder, fx ved at supplere beskrivelsen af hovedpersonen med en beskrivelse af en biperson der er tilstrækkeligt 'salient' beskrevet til at læserens opmærksomhed kan vendes mod bipersonen. Og måske skifter hoved- og biperson ligefrem plads – og tilbage igen. Dette er et eksempel på litteraturens (og kunstens) måde at dekonstruere på: kunstnerne sniger sig til at modarbejde helt grundlæggende kognitive lovmæssigheder, fx ved at bygge fascinerende fortællinger op: hvorved der arbejdes *med* læserens kognitive vaner, og ved at kombinere dette flow med uventede drejninger, pauser, tilbageblik o.l.: hvorved der arbejdes *mod* læserens kognitive vaner.

En del af den kunstneriske professionalisme består i at styre læserens opmærksomhed, ofte på en tvetydig eller underfundig måde. Æstetisk smag er ofte et spørgsmål om hvorvidt læseren (tilskueren osv.) foretrækker tydelighed eller underfundighed. Det er en af de mest betydningsfulde forskelle på 'folkelig' og 'god' smag.

Prototyper og læsning

Prototypeteori bygger på en ny opfattelse af hvad det vil sige at kategorisere. Den ny opfattelse har sit grundlag i den teoretiske påstand at også fornuften er kropsbundet. En række traditionelle kategoriseringer af litterære tekster knytter sig til sådanne begreber som genrer, stilarter, litterære grupper og miljøer, forfatterskaber og perioder. Hvad konstituerer fx en genre? Hvordan vælger man de træk, ud af mange mulige, der kommer i forgrun-

den og derved bliver de opmærksomhedsfangende (saliente) og konstituerende træk, mens andre er relativt ligegyldige?

Det kognitive begreb der kan bruges til at besvare dette spørgsmål, er *prototype*. En prototype er 'et centralt eksempel', idet eksempler kan rangordnes radiale i centrale, sekundære og perifere eksempler. Når man skelner mellem disse tre typer af eksempler i et domæne, fx 'frugt', taler man om domænets prototypikalitet: æbler og pærer er i visse dele af verden centrale eksempler på frugter, dvs. de er prototypiske, mens hindbær er mere sekundære fordi de i én henseende ikke lever op til prototypiske forestillinger om en rund frugt med en passende fasthed.

På samme måde kan man tale om prototypiske sætninger, som oftest: deklarativer der starter med et subjekt (strukturel bestemmelse) der både er fokus / topic (funktionel bestemmelse) og agent (semantisk bestemmelse). Andre sætningstyper ses derefter som afvigelser i forskelligt omfang, og en tekst kan derfor karakteriseres ud fra dens nærhed eller fjernhed i forhold til bestemte prototyper.

Et beslægtet begreb er *grundniveauekatergori* (basic level category). Kategorier optræder i hierarkier af begreber, og grundniveauet er det niveau hvor vi oftest interagerer med kategorien i en menneskelig skala (mesoskopisk niveau). *We distinguish basic level objects at the point where they seem to have the most discontinuities with other objects in the world* (Stockwell 2002: 31). 'Hund' er et begreb på grundniveau, mens 'collie' ikke er, fordi 'hund' er forskellig fra andre dyrearter, som fx 'kat', i mange flere henseender end 'collie' er forskellig fra andre hunderacer. Men her er et eksempel hvor diskursen spiller en afgørende rolle. I mere specialiserede kommunikative sammenhænge vil man operere med grundkategorier som fx dyr (vs. plante) eller collie (vs. terrier). En diskurs kan derfor bl.a. karakteriseres ud fra hvilke begreber der optræder på grundniveau.

Stockwell opstiller en teori om at omgang med kategorier i læseprocessen sker i to faser: en holistisk og en analytisk. *Fortolkning* er den holistiske del af processen, og den sætter ind øjeblikkeligt. Derefter begynder der en analytisk opsplitning som han

kalder *læsning*. Den kognitive psykologi har opstillet en række principper for hvordan man identificerer en holistisk gestalt:

1. Nærhed
2. Lighed
3. Afgrænsning
4. Sammenhæng
5. Funktionalitet.

I kognitionsteori kalder man gestalter for *kognitive modeller*. 'Billedskema' er en underkategori under kognitive modeller. En kognitiv model er et idealiseret og generaliseret mønster som kan manifesteres sprogligt på mange måder. Modellerne bruges til at organisere viden. De består af relationer mellem kropsbaserede og sociale kategorier, og de fremkalder prototypeeffekter. Et ofte brugt eksempel på en kognitiv model er begrebet 'ungkarl' som bygger på nogle basale kropsbaserede erfaringer, fx isolethed, men desuden rummer en række forestillinger af social art. 'Ungkarl' er dermed både en kognitiv og en kulturel model. *Fortolkningsfællesskaber* er karakteriseret ved at de deler kulturelle modeller. Men igen gælder den bagvedliggende påstand at litteratur bygger på afvigelser fra prototypikalitet, og det gælder ikke blot hvad angår leksikalske elementer som karakterer, miljøer og hændelsesforløb, men også grammatiske elementer.

Kognitiv deixis

Deixis er en betegnelse for sprogets mulighed for at forankre mening gennem udpegning i forhold til en iagttagelsesposition: 'jeg taler her nu'. Deixis er derfor central i forbindelse med sansningens kropsbundethed. Forudsætningen for at kunne forstå og læse deiktisk er at man, dvs. det lille barn, har udviklet 'theory-of-mind', viden om at 'jeg' henviser til forskellige personer alt efter hvem der taler, og at fastlæggelsen af 'her' og 'nu' er afhængig af hvem der taler hvor og hvornår.

Denne kompetence, som teknisk kan kaldes for 'evnen til at projicere noget over på andre deiktiske centre', en form for empati, er selvfølgelig afgørende for at kunne begå sig i verden, og den optrænes måske allerbedst ved fortælling og højtlesning, hvor tekstens deiktiske positioner kan markeres med fordrejede stemmer o.l. oplæsningstricks. Højtlesning af litterære tekster er nok en leg for både oplæseren og lytteren, men det er også et helt grundlæggende pædagogisk middel. Udgangspunktet er den litterære teksts evne til at drage læseren ind i en fiktiv verden. Når man først er inde i teksten, betyder deixis alt både for oplevelsen af at være i en virkelig verden og samtidig for orienteringen på flere deiktiske niveauer som ikke alle er virkelige. Stockwell opstiller følgende kompilerede model over udsigelsespositioner:

Virkelig forfatter					
TEKST	Ekstrafiktional stemme	Implicit forfatter			
			Fortalte fortæller(e)		Karakterer
				Fortalte læsere	
			Implicit læser		
		Modellæser			
	Virkelig læser				

Det eksempel Stockwell bruger, er Mary Shelleys *Frankenstein*. Den virkelige forfatter er død for længe og lever kun videre i form af biografisk viden. Den ekstrafiktionale stemme er læserens fornemmelse af at høre Mary Shelleys stemme, som også

kendes fra andre tekster, i teksten. Der er tale om en prototype-konstruktion: »den sætning er typisk Mary Shelley«. Den implicitte forfatter er den instans der har arrangeret selve denne tekst. I andre værker bruger Mary Shelley andre stemmer. Der er flere fortællere i teksten. Den vigtigste er Frankenstein, men der er også kaptajn Walton som hører Frankensteins fortælling og skriver om den i nogle breve. Både Frankenstein og Walton er sammen med andre, fx Frankensteins monster, desuden karakterer i teksten som har hver deres stemme i replikker og andre ytringer. Der kan, som i denne tekst, være glidende overgange mellem fortællere og karakterer.

Læserhierarkiet består af en virkelig læser, som selvfølgelig skifter hver gang en ny person læser teksten. Denne læser kommunikerer muligvis med den virkelige forfatter i en diskurs de begge er fortrolige med, men det er langt fra altid tilfældet, og i undervisningssituationer må man bruge forskellige didaktiske midler til at skabe en diskurs der muliggør en slags samtale mellem forfatter og læser. Undervisningssituationen skaber dermed en forøget kompleksitet i udsigelseshierarkiet som modellen ikke tager højde for, men som kan beskrives systemteoretisk (se s. 156ff.). Ideallæseren er et begreb for mængden af forskellige måder at læse teksten på og er formentlig også en prototypisk konstruktion. Det betyder at der er, ikke korrekte, men prototypiske læsninger, og nogle der er mindre prototypiske. De mindre prototypiske vil ofte være ideosynkratiske og uinteressante. Den implicitte læser er 'den læser teksten er rettet til'. Den implicitte forfatter og den implicitte læser kan siges at kommunikere i samme metaforiske diskurs. Og endelig er der fortalte læsere, dvs. de karakterer der lytter til de skiftende fortælleres fortællinger i teksten.

Modellen er som nævnt kompileret fra mange teoretiske arbejder, og den kan sagtens bruges rent strukturelt til at bestemme synsvinkler og deiktiske centre med: hvem taler til hvem, hvor og hvornår? Begreber som synsvinkelteknik, point-of-view og fokalisation er velkendte fra den strukturelle litteraturvidenskab. Særligt Gerard Genettes begreber om synsvinkelparrene udefra/

indefra, medsyn/bagudsyn har været almindeligt brugt til at karakterisere forskellige fortællertyper som fx 'den alvidende fortæller'. En række teorier om fortællingens struktur, forløb og udsigelse er efterhånden blevet samlet under betegnelsen 'narratologi'.

I det øjeblik man begynder at undersøge hvordan disse skift i deiksis kan lade sig gøre, bevæger man sig derimod ind på kognitionsforskningens område, nemlig ind i teorien om *deiktisk projek-tion*. Her er vi uden for tekstteoriens område og bevæger os ind i tekstlæsningsteoriens. Når læseren projicerer et nutidigt deiktisk center over på et fortidigt, oplever læseren fortiden som nutid. Deiksis viser sig også at række ud over person-, tids- og stedsbestemmelse. Stockwell opregner følgende deiktiske elementer:

- Perceptuelle: elementer der markerer en person der taler: personlige pronominer, inqvit eller fravær af samme.
- Spatiale: elementer der placerer det deiktiske centrum på et bestemt sted: præpositioner, stedsadverbier, lokativer, demonstrativer, bevægelsesverber.
- Temporale: elementer der placerer det deiktiske centrum i tid: tidsadverbier, lokativer, tid og aspekt i verber.
- Relationelle: elementer der angiver relationer mellem forfatter, fortæller, karakterer og læser: markering af modalitet, point-of-view, fokalisation, navngivning, henvendelseskonventioner og evaluerende ordvalg.
- Tekstuelle: udtryk der sætter tekstens karakter af tekst i forgrunden: kapiteloverskrifter, afsnitsinddeling, referencer og selvreferencer, demonstrativt poetiske træk, krav om virkelighed, sandsynlighed o.l.
- Kompositionelle: diskursiv brug af litterære konventioner: genretræk, stilistiske valg o.l.

Teorien om *deixisskift* er helt kognitiv. Den går ud fra forestillingen om læseren som placeret i tekstens verden. Fra denne placering kan læseren selv se tekstverdenen fra forskellige synsvinkler eftersom han skifter position i forhold til de forskellige fortællerinstanser.

At kunne foretage disse skift på en glidende måde skaber *kohærens* i læsningen. Det læseren glider frem og tilbage mellem kaldes for *deiktiske felter*. Et deiktisk felt udgøres af et sæt af udtryk der kan henføres til samme deiktiske centrum, og teksten kan indeholde et antal deiktiske felter. Som regel er et deiktisk felt komponeret rundt om en karakter, en fortæller eller en læser.

Læsningen kan forskyde sig enten op eller ned i det deiktiske hierarki. Hvis læseren bevæger sig til højre i ovenstående model, bevæger han sig ned, mens venstre = op, og det kan ske i nogle af eller i alle de seks nævnte dimensioner. I computersprog kaldes det et 'push' når man bevæger sig ned i udsigelseshierarkiet. Når man bevæger sig op, kaldes det et 'pop'. Et radikalt pop foretages når læseren lægger bogen væk og pludselig atter befinder sig i rollen som virkelig læser.

Denne teori kan siges at udgøre en kognitionsteoretisk fundering af Judith Langers kendte sociokognitive teori om *stances of envisionment* (Langer 1995). Hun har erstattet begrebet 'fortolkning' med begrebet 'envisionment', der betyder noget i retning af at kunne se noget for sig. Under læsningen bevæger læseren sig rundt i sin envisionment som om den var et rum og indtager forskellige 'stances':

1. Stance: Being out and stepping into an envisionment.
2. Stance: Being in and moving through an envisionment.
3. Stance: Stepping back and rethinking what one knows.
4. Stance: Stepping back and objectifying the experience.

Lignende analyser kan foretages af fx skuespil. Et godt eksempel er Holbergs *Jeppe på Bierget* (Holberg 1722). Her kan man dog ikke tale om fortællerinstanser, eftersom der ikke er tale om et episk værk. Det er de fremstillede karakterer der bevæger sig. Da Jeppe først har accepteret at han er blevet baron, bevæger han sig ned i den fiktive verdens hierarki af deiktiske centre, mens intrigemagerne ikke gør. Jeppe tror han er baron og begynder at tale med baronens stemme, intrigemagerne ved at det er en fiktion og at han er en bonde i baronens seng. Læseren kan vælge

at se begivenhederne udelukkende med intrigemagernes øjne, men stykkets kvalitet består i at begivenhederne er så levende fremstillet at læseren let kan leve sig ind i den verden Jeppe tror han befinder sig i. Og faktisk er det lige før Jeppe drømmeverden sætter sig igennem på intrigemagernes bekostning. Men stykket demonstrerer dog til sidst en klassisk lovmæssighed: at man sluttelig skal bevæge sig op på et højt deiktisk niveau. Det sker da moralen bliver fremsagt. Stykket finder herved hvile.

Der findes i Danmark flere forskningsmiljøer som beskæftiger sig med narratologi. Fx i Århus omkring Henrik Skov Nielsen og i Kolding omkring Per Krogh Hansen. Særligt i Koldingmiljøet har der været stor interesse for kognitiv narratologi. Det største internationale navn inden for denne forskning er formentlig David Herman (Herman 2003). Læren om fortællinger har desuden efterhånden bredt sig til en lang række andre områder, fx narrativ terapi, narrative management og narrative forskningsmetoder i samfundsvidenskaberne.

Kognitiv grammatik og stilistik

Det karakteristiske ved kognitiv grammatik er at den ikke forsøger at bygge abstrakte og generelle modeller på grundlag af undersøgelser kun af sprogets struktur. Den fokuserer også på sprogets brug og på forholdet mellem sprog og begrebslig, førsproglig mening. Det betyder at den ret let kan anvendes i litterære, specielt i stilistiske, analyser.

Den kognitive grammatik har fx udviklet en teori om prototypisk sætningsbygning. Et eksempel er analysen af det prototypiske grundled. Det er karakteriseret ved også både at være sætningens agent og fokus. Eftersom sprog er forskellige, kan man dog ikke gå ud fra at et prototypisk grundled eller en prototypisk sætning ser ens ud i alle sprog. Det er en elementær erfaring at man næsten aldrig kan oversætte sætningsbygning direkte fra ét sprog til et andet. Stockwells eksempler bærer præg af at være taget fra engelsk.

Hvad kan man bruge den slags grammatiske analyser til? Når man beskæftiger sig med prototypiskhed i litterære tekster, bevæger man sig ind i en teori om stilistiske afvigelser og den effekt de har på læseren. En prototypisk sætning er upåfaldende, mens afvigelser vil vække opmærksomhed. Jo større afvigelse, jo mere opmærksomhed. Stockwell opstiller en matrix for graden af afvigelser i forhold til det prototypiske subjekt (Stockwell 2002:61):

Semantisk rolle	Agent	>>	>>	>>	>>	Patient
Empati (subjektforventning)	Taler>>	Hører>>	Menneske>>	Dyr>>	Fysisk objekt>>	Abstrakt enhed
Bestemthed	Bestemt	>>	Specifik ubestemt	>>	Uspecifik ubestemt	
Figur/grund	Figur	>>	Primær grund		>>	Andet, sekundær grund

Skemaets første kolonne viser en række analytiske begreber som kan bruges i den grammatisk-stilistiske undersøgelse. Anden kolonne viser hvad der karakteriserer det prototypiske subjekt. Det er agent, taler, er tydeligt afgrænset og danner derved en figur på en baggrund.

Den prototypiske sætning står i aktiv, og agent er derved subjektets prototypiske *semantiske rolle*. Hvis subjektet er semantisk patient er der tale om en markant afvigelse, som i sætningerne 'jeg tager bogen' over for 'bogen tages af mig'. Men allerede her må man inddrage et konteksthensyn. I nogle kontekster betragtes agenssløring ved brug af passivkonstruktioner nærmest som en fejl, fx i hverdagsprog og ofte også i danske stile, mens det i andre sammenhænge betragtes som et ideal, fx i videnskabelige rapporter. Det prototypiske videnskabelige subjekt er faktisk ikke agent, og hvis den type sætningskonstruktioner dukker op i fx biologirapporter, vil de blive rettet af læreren. Men hvis

det videnskabelige stilideal omvendt dukker op i skønlitterære tekster, fremkalder det ekstra stilistisk opmærksomhed. Hvad er det forfatteren vil demonstrere?

Subjektforventning er et begreb for en empatiskala, det forhold at læserens mulighed for indlevelse eller empati er afhængig af subjektets karakter. Det er lettest at indleve sig i et menneske der taler; hvis ikke subjektet taler, skal det helst have positionen som den der hører hvad en anden siger; hvis subjektet hverken taler eller hører, skal det helst være et andet menneske, eller eventuelt et dyr, eller om galt skal være: et fysisk objekt, og helst ikke en abstrakt enhed. Det er en skala som der arbejdes meget med i børnelitteratur vha. personifikationer, og fx H.C. Andersens evne til at få læseren til at leve sig ind i ting er velkendt. Også i politisk litteratur arbejdes der med empatiskalaen og med personifikationer: 'Mor Danmark' fx. Hvordan får man den almindelige europæer til at opfatte EU som et subjekt man kan leve sig ind i? Den opgave arbejder kommunikationsrådgivere sikkert hårdt på at løse.

Det prototypiske subjekt står i *bestemt form*: byen, den mand. Et eksempel på specifik ubestemt form er: en europæisk by, en vis herre, et eksempel på uspecifik ubestemt form er: en by, en mand. Og endelig vil det prototypiske subjekt have let ved at optræde som *figur*, mens de mindre prototypiske har sværere ved det. Men som sædvanlig gælder det at netop i litterær sprogbrug kan læserens opmærksomhed blive lokket i en uvant retning hvor der byttes om på figur/grund-forholdene. Forfattere kan så at sige skrue op og ned for prototypiskheden og derved invitere læseren til en slags samspil op og ned ad de forskellige semantisk-grammatiske skalaer.

Som eksempel på det sidste analyserer Stockwell et digt af Ben Jonson om en søns død. Jonsons udbredte brug af sætninger der er konstrueret langt fra prototypen, virker først irriterende på læseren fordi der skal læses langsomt, men Stockwell fortolker derefter sprogbrugen som udtryk for en smerte der kun lige holdes i ave. Hvis digteren havde brugt flere prototypiske

konstruktioner ville det have tydet på at smerten var kommet på afstand.

Hvorfor benytter forfattere generelt sig ofte af udtryk der ligger et godt stykke fra prototypen? Måske fordi det giver dem mulighed for at beskrive erfaringer der endnu ikke er bearbejdede? Teksten er selv bearbejdningen, og læseren inddrages i bearbejdningen som en tavs, men dog lyttende deltager. Læserens aktivitetsniveau stiger jo mere læseren skal tage stilling til undervejs. Skrivningen og læsningen af en skønlitterær tekst udgør et ritual som følger ganske bestemte, men usædvanlige, regler.

Kognitive grammatiske analyser ser noget anderledes ud end strukturelle fordi de vil fokusere på semantiske roller i stedet for på ordklasser og ledtyper. En liste over roller der manifesteres sprogligt i forskellige former for nominaler, kan se således ud:

Nul	Agent Patient Instrument Erfarer Bevæger	Absolut	Tema
-----	--	---------	------

Kolonne to viser en liste over de mest almindelige roller som udtrykkes i nominaler: *agent*: den handlende der overfører energi til andre, *patient*: den som får overført energi, *instrument*: den eller det der bliver brugt af agenten, *erfarer*: den der gennemfører en mental operation, fx tænker eller føler, *bevæger*: den der bevæger sig. *Nul*-rollen indtages af en deltager der bare eksisterer men ikke giver eller modtager energi: »Han er rød i hovedet«. Dette er forhåndsindstillingen. Et eksempel på *absolut* rolle: jeg elsker Paris. 'Jeg' ændrer sig ikke i udsagnet. Eksempel på *tema*: »glasset gik i stykker«. Her sker en begivenhed som underordner alle de andre roller under sig.

Prædikationer ses i kognitiv grammatik som aktionskæder. I en aktiv sætning fungerer subjektet som *hoved* i en aktionskæde, som derefter snor sig gennem flere led med pladser til flere semantiske roller. Hovedet vil opfattes som en figur der

står klart frem på baggrund af de øvrige roller og på baggrund af sætningen som helhed. Ligheden med en narrativ struktur er påfaldende, og det er en af årsagerne til at udarbejdelsen af en kognitiv grammatik har ført til at grammatiske analyser er blevet relevante i litterær sammenhæng. Fænomener der kan beskrives vha. litterære begreber dukker op selv i minimale ytringer, som fx i et præpositionsled.

Men det vigtige er ikke at få beskrevet en struktur. Det vigtige er hvordan grammatiske strukturer påvirker læseprocessen, eller på hvilken måde læseren 'scanner' udsagn. Man skelner mellem *summarisk scanning*, dvs. læseren læser teksten som en tilstandsbeskrivelse, og *sekventiel scanning*, dvs. læseren læser ytringen som en handling. Forskellen til formel grammatik bliver fx synlig i scanningen af præpositionsled. I en formel analyse vil man blot fastslå at her er der et præpositionsled. I en kognitiv analyse vil man kategorisere præpositionsled forskelligt, afhængigt af den semantiske kontekst. Et af den kognitive grammatiks dogmer er at der ikke er noget entydigt forhold mellem lingvistisk form og den kognitive grammatiks begrebskategorier.

De største navne i kognitiv grammatik er formentlig Charles Fillmore, Ronald Langacker (1987-91) og Leonard Talmy (2000-01). Deres analyser har som mål at give en sprogbeskrivelse på semantisk grundlag, og deres begreber kan fx bruges til at undersøge grammatiske konstruktioner og småordenes, de lukkede ordklassers, semantik, også i litterære tekster. Et eksempel på en litterær analyse der er inspireret af den tankegang og som er let tilgængelig, er Nikolaj Zeuthens artikel i *Kritik 174: Fremad med Helle. Teoretisk cykeltur med opmærksomhedskrævende tekst. Rejsemål bl.a. Moskva, menneskehjernen og skønne grammatiske landskaber* (Zeuthen 2005). Her analyseres en bestemt grammatisk glidning i Helle Helles *Forestillingen om et ukompliceret liv med en mand* (Helle 2002) som har afgørende betydning for tekstens mening.

Sygeplejerskerne drøftede af og til deres planer for fritiden ude i køkkenet. Margrethe lyttede mere end hun talte. Så vendte Petersen sig mod hende.

Det drejer sig om overgangen fra en uafsluttet begivenhed, markeret med brugen af »af og til +datid« som glider over i en afsluttet begivenhed markeret med »så +datid«. I andre sprog med mere udbyggede verbalsystemer ville den samme forskel ytre sig i brugen af henholdsvis imperfektum og perfektum, på dansk markeres forskellen gennem anvendelse af adverbier. Aldeles upåfaldende, men analysen af denne detalje lukker op for en ny forståelse af hvorfor Helle Helle er så interessant at læse, selv om der tilsyneladende ingenting sker i hendes bøger. Selv om læseren ikke er bevidst om det, sænker den slags minimale, uventede grammatiske glidninger læsetempoet og forhøjer dermed den æstetiske oplevelse – som ikke bare er en nydelse, men lige så meget udtryk for en måde at orientere sig på i en gådefuld verden.

Scripts, scenarier og stereotyper

Forholdet mellem tekst og kontekst er et stadigt tilbagevendende spørgsmål. I hvor høj grad skal man vende øjnene fra teksten til konteksten – og hvilken kontekst? I nogle sammenhænge opfattes litterære tekster nærmest som kilder til viden om samfundet eller psyken på linje med sagprosaetekster. I kognitiv poetik besvares spørgsmålet ved at henvise til det erfaringsbaserede skemaegreb. Konteksten er *i* teksten i form af skematiserede, dynamiske erfaringer. Dynamikken ligger i den måde teksten kan udnytte skemaerne på. De kan enten udbygges og befæstes, modificeres eller nedbrydes og restruktureres eller udskiftes med nye.

Helle Munkholm Davidsen har foreslået at man opstiller tre typer af kognitive modeller som hver indeholder en bestemt slags skematiseret viden om verden: scripts, scenarier og stereotyper. Udgangspunktet er en definition af hvad et script er:

Et script er en konceptuel enhed, der består af en stiliseret viden om et forløb af begivenheder i en specifik kontekst. Denne bestemmelse af et script er synonym med definitionen af kognitive modeller

som en udvælgelse af prototypiske træk. Scripts benævner med andre ord udvælgelsen af prototypiske træk ved begivenhedsforløb. Vi har således en viden om fx prototypiske træk ved indkøb, togrejser, madlavning, strandture, børnefødselsdage, eksamener, cafébesøg, fodboldkampe etc. (Davidsen 2006:34f.).

Davidsen trækker i denne definition i særlig grad på Roger Schank og Robert Abelsons undersøgelse af vidensstrukturer i naturligt sprog (Schank & Abelson 1977). Schank og Abelsons undersøgelse indgik i de bestræbelser på at skabe grundlaget for kunstig intelligens (AI) som foregik i midten af 1970'erne på Yale. Spørgsmålet var: Hvad skal et computerprogram inddrage af kontekstuel viden for at kunne fungere intelligent? Hvis denne viden kunne opstilles i prototypiske scripts, scenarier og stereotyper, ville man være langt i programmeringen af computere der simulerede anvendelse af naturligt sprog. Man var blevet klar over at sprog ikke opbygges af leksikalske elementer der kan stilles op i en ordbog. Bag hvert ord ligger sæt af ideer og associationer, og ofte optræder leksemer slet ikke i en kontekst hvis de kan spares væk, på trods af at de er nødvendige for forståelsen. Den metonymiske funktion gør at man sagtens kan forstå ytringer som bare indeholder antydninger. Schank og Abelsons arbejde med kognitive skemaer var et forsøg på at tage højde for dette forhold. AI-projektet viste sig imidlertid alligevel ikke at kunne matche sprogets kompleksitet og gik død, og det er hovedårsagen til at man forlod den opfattelse at hjernen fungerer som en digital computer. Schank og Abelsons teori skal derfor også tages med et gran salt.

Ligesom et script indeholder viden om begivenhedsforløb, indeholder stereotyper prototypisk viden om mennesker og ting, og scenarier prototypisk viden om steder (Davidsen 2006:28). Selv om disse begreber oprindeligt ikke blev udviklet med henblik på litteraturforståelse, har de vist sig nyttige i analysen af litterære tekster. Det er historisk variable, kulturelle modeller med en vis stabilitet, og derfor vil de også være fælles for mange mennesker, men ikke for alle. Den følgende analyse af de første linjer i

Henrik Pontoppidans roman *Lykke-Per* er også inspireret af Helle Davidsens brug af teksten (Davidsen 2006:71):

I en af de østjyske småkøbstæder, der ligger gemt mellem grønne banker i bunden af en tilgroet fjord, levede i årene før og efter vor sidste krig en præst ved navn Johannes Sidenius. Det var en from og streng mand. I sin ydre fremtræden som ved sin hele levevis skilte han sig skarpt ud fra byens øvrige beboere, af hvem han derfor i mange år betragtedes som en besværlig fremmed, hvis særegenheder man afvekslende trak på skuldren af og forargedes over. Når han – høj og alvorlig – kom gående gennem byens krogede gader, klædt i sin langskødede, grå vadmelsfrakke, med store, mørkeblå briller for øjnene og med hånden knyttet om grebet på en stor bomuldsparaply, som han for hvert skridt stødte med kraft mod stenbroen, vendte folk sig uvilkårligt om efter ham; og de som sad inde bag vinduerne og holdt udkig i gadespejlet, smilte ved synet eller skar ansigter. Byens storhanser, de gamle bondekøbmænd og studeopdrættere, hilste ham aldrig, end ikke når han var i ornat. Skønt de selv viste sig på gaden i træsko og smudsige lærredsfrakker, pattende på en pibe, betragtede de det som som en skam og skændsel for deres by, at den havde fået sådan en stodderpæst, der gik klædt som en landsbydegn og vitterlig også havde møje med at skaffe føden til sig og sin redefuld af rollinger. (Pontoppidan 1984).

Ordet 'præst' fremkaldte på Pontoppidans tid flere mulige stereotyper, hvoraf én er 'from og streng mand'. Tilsvarende ville næsten alle danskere på den tid være i stand til umiddelbart at se stereotypen 'en østjysk småkøbstad' for sig. Den er mere uklar i dag, men en del læsere vil muligvis scanne deres hukommelse for erindringsbilleder fra forskellige købstæder i 'den fede pølse' som de har besøgt eller set billeder af. 'Den fede pølse' er en nydannet metafor for det rige Østjylland som man kun forstår hvis har læst en bestemt avis' beskrivelse af hvordan østjyske købstæder *nu* ser ud. Og i denne stereotyp indgår ikke grønne banker, men motorvejstilkørsler, it-virksomheder og indkøbscentre. Sådan dannes nye stereotyper.

‘Vor sidste krig’ er så indlysende en stereotyp at forfatteren overhovedet ikke forsøger at navngive eller beskrive den. Men den er i dag uforståelig. Den vil fremkalde forskellige billeder hos forskellige generationer, og hos fx gymnasieelever formentlig mest forvirring. Dukker der billeder op fra Irak og Afghanistan, eller evt. fra 2. Verdenskrig? I det sidste tilfælde muligvis bestemte stereotyper fra *Matador*. Kun læsere med en skolet almen dannelse, som bl.a. indebærer viden om hvornår Pontoppidan levede, vil muligvis være i stand til at aktivere billeder fra krigen mod Preussen og Østrig i 1864.

Når præsten bevæger sig gennem byens gader, afspilles der et bestemt script, et ‘promenade-script’ som også fremkalder et scenarie med forestillinger om andre mennesker på gaden, måder at hilse på, stereotype forestillinger om de forskellige mennesketyper der færdes på gaden osv. M.a.o. en tekst der har været nem at læse for samtidige læsere med en bestemt videnshorisont. Den stramme og økonomiske fremstilling er udpræget metonymisk, men har hos samtidige læsere fremkaldt en hel række forventninger om hvordan teksten ville fortsætte, hvilke konflikter der antydes o.l. Men er teksten stadig umiddelbart forståelig for nutidige gymnasieelever? Ikke mindst for elever med en anden etnisk baggrund end dansk?

På et meget grundlæggende niveau vil alle sikkert kunne se et konfliktskema. Etnisk danske elever ville muligvis have svært ved at identificere hvilken slags konflikt der lægges op til, men dér ville muslimske elever måske have det nemmere. De mennesker præsten møder på sin promenade, reagerer på synet af ham på en måde der må virke gådefuld for danskere uden noget særligt forhold til religion og religiøse personers betydning. Derimod vil muslimske elever måske nede under de forskellige gamle danske stereotyper i teksten: ‘en besværlig fremmed’, ‘en stodderpræst’ og ‘en landsbydegn’, kunne genkende en mere universel prototype på en religiøs person. Pastor Sidenius har visse lighedstræk med en fundamentalistisk imam af landlig herkomst der har slået sig ned i en by hvor befolkningen har mistet det traditionelle forhold til religion.

Stockwell redegør for scripts' opbygning og bruger et pub-script som eksempel. Et script indledes med et hoved (header), som der er fire typer af:

- Prækonditionelle referencer der begrundes hvorfor et script sættes i gang (ex: Peter kunne godt tænke sig en øl).
- Instrumentelle referencer til midler til at sætte skriptet i gang (ex: Peter gik ned til pubben).
- Lokale referencer til baggrunden figuren fremtræder på, setting (ex: Peter stod ved baren).
- Internt begrebsskabende referencer (ex: Peter bestilte en øl).

I litterære tekster danner den slags banale konstateringer som regel kun baggrund for mere informationsrige ytringer. Elementerne i et script kan opstilles i tre kategorier efter graden af deres informativitet:

- 1. ordens informativitet: normale oplysninger der bevarer eller forstærker skemaer.
- 2. ordens informativitet: usædvanlige oplysninger der udvider skemaer.
- 3. ordens informativitet: umulige eller helt usandsynlige elementer der ødelægger skemaer og kræver revision eller udskiftning.

Når læseren møder elementer af 2. eller 3. ordens informativitet, vil de opfattes som anomalier, og den uvilkårlige reaktion vil altid være at gøre et forsøg på at dæmpe graden af informativitet. Det kan ske ved at læseren går tilbage i teksten for at finde en overset forklaring på anomalien, eller det kan ske ved at læseren holder vejret og forventer at den videre læsning selv vil reparere på skemaet. Der kan dukke en fornuftig forklaring op fem sider længere fremme. Skemaudskiftning sker kun under modstand.

Anomali-håndtering er fælles for videnskab og kunst, hvor man altid risikerer at blive konfronteret med ny viden der ikke passer ind i ens skemaer. Skemateori kan bruges til at belyse hvorfor forskellige læsere kommer frem til forskellige læsninger: de lægger ud med forskellige skemaer, eller deres skemaer kan være mere eller mindre stereotype. Jo mere stereotype de er, jo større vil modstanden mod at modificere dem eller skifte dem ud være. Den didaktiske pointe er at der skal være plads til meta-kognition i læreprocessen: man skal arbejde med at bevidstgøre skemaerne, både tekstens og læsernes.

Diskursverdener og mentale rum

Kontekstspørgsmålet er også emnet for to andre, beslægtede teorier. Den første er teorien om 'mulige verdener', som stammer fra pragmatik og sprogfilosofi, men kan appliceres på litteratur og narratologi. Denne anvendelse har dog konsekvenser for teorien selv, og derfor kaldes den i denne sammenhæng for en teori om 'diskursverdener'. Den anden teori er teorien om 'mentale rum', som stammer fra den kognitive lingvistik (se s. 87f.).

Til begrebet om god litteratur hører at teksten rekonstruerer en rig kontekst uden at være bundet til specifikke sociale, politiske osv. kontekster. Det sker gennem en detaljeringsgrad der både giver læseren indtryk af at være i en virkelig verden, samtidig med at teksten skal være tilstrækkelig ubestemt til at læseren kan mappe sine egne erfaringer over på tekstens udsagn. Pointen i kognitiv poetiks forståelse af hvordan denne balance opnås, er den præmis at læseren er i stand til at leve sig ind i en fiktiv verden på samme måde som i en ikke-fiktiv verden. Denne kompetence bygger på *a general ability to create rich contextual worlds from a very limited and under-specified string of language in texts* (Stockwell 220:92). M.a.o. på evnen til at læse med metonymisk inferens.

Begrebet 'mulige verdener' er udviklet i sprogfilosofien for at kunne afgøre sandhedsværdien af sætninger der beskriver forskellige slags verdener. I følge denne teori er en sætnings

sandhedsværdi afhængig af om den er i overensstemmelse med konteksten i en mulig verden – hvoraf den vi lever i kun er én. Der eksisterer sætninger som er sande i enhver verden fordi de er sande i kraft af den måde de er defineret på: $2+2=4$ i alle verdener, fordi vi har defineret ligningen sådan. Den slags sætninger kan derfor bruges i alle verdener. Derimod må en mulig verden ikke indeholde selvmodsigelser, og den skal overholde reglen om 'the excluded middle', dvs. der må ikke være sætninger der både er sande og falske eller et eller andet midt imellem.

Men begrebet 'mulig verden' er et logisk begreb som ikke hviler på erfaring, og det siger derfor ikke meget om fiktive verdener. Men det kan overføres fra logikken til litteraturteorien. Det kræver blot at man udskifter begrebet 'mulig verden' med begrebet 'diskursverden'. Det er et begreb for dynamiske læserinteraktioner med mulige verdener med en narratologisk og kognitiv dimension. En sætnings sandhedsværdi i en diskursverden vil afhænge af om den overholder diskursens regler. Stockwell nævner det eksempel at i den virkelige verden tabte tyskerne 2. Verdenskrig, alligevel er der skrevet science fiction romaner som går ud fra den forudsætning at tyskerne vandt. En sætnings sandhedsværdi i en sådan bog skal sættes i relation til den verden bogen skaber, ikke til den virkelige verden som skabes eller rekonstrueres i historiebøgerne.

Hvis læseren ikke kan opleve en fiktiv verden som en mulig diskursiv virkelighed der er forskellig fra den virkelige verden, kan han heller ikke orientere sig i tekstens deiktiske forhold. Tekstens referencer til fiktive tider, steder og personer vil simpelthen blive opfattet som løgn. I litteraturundervisning kan man tit komme ud for at elever betragter udsagn i en fiktiv tekst som løgnagtige og dermed uinteressante, hvis de strider mod udsagn der regnes for kendsgerninger i den aktuelle verden. Læreren vil til gengæld betragte den slags elever som naive læsere der ikke er i stand til 'at læse med fordobling'.

Evnen til at opleve forskellige verdener på deres egne præmisser er et så vitalt skæringspunkt i menneskers selv- og omverdensorientering at en del kunstnere har gjort selve forholdet mellem

naivitet og fordobling til genstand for æstetisk behandling. Det interessante for kunstneren bliver dermed at sætte spørgsmålstegn ved selve diskursverdenens rammer. Som eksempel kan nævnes Peter Høegs eksperiment i romanen *De måske egnede* (Høeg 1993) hvor en karakter i fiktionen udstyres med samme navn som forfatteren men med en biografi som ikke er identisk med forfatterens. Dette narrative greb medførte en lang og bitter litterær fejde om bogens æstetiske og etiske værdi blandt litterater, hvoraf nogle mente at det var en del af kontrakten mellem forfatter og læser at grænsen mellem forskellige diskursverdener skulle være tydelig, mens andre mente det modsatte. Poul Behrendts *Dobbeltkontrakten* (Behrendt 2006) handler om denne type tekster.

I realiteten er der nok et element af dobbeltkontrakt i al litteratur. Sherlock Holmes boede som bekendt i Baker Street, en gade som enhver kan vandre ned ad i den aktuelle verdens London, men Holmes' husnummer eksisterer derimod ikke. Forskellen mellem ældre og nyere tekster på dette punkt er muligvis den virkelige forfatters mindre eller mere reflekterede forhold til fænomenet. Deiktiske størrelser som 'virkelig forfatter', 'implicit forfatter', 'fortæller' osv. (se s.) er altid deiktisk indrammet af de diskursverdener de fungerer i. Disse verdener oplever vi som indlejret i hinanden, ligesom vi oplever det i virkeligheden når vi ser tilbage, ser frem, forestiller os noget, planlægger osv.

Et vigtigt begreb for forholdet mellem litteratur og kontekst er 'counterpart'. London i Conan Doyles romaner er en counterpart til London i datidens virkeligheds verden, dvs. de har hver deres særlige egenskaber, men de har også egenskaber der overskrider grænserne mellem forskellige verdener. Det har den ganske bestemte effekt at læseren ved at læse Dickens får udvidet sin erfaringsverden ganske betragteligt, hvilket er meget attraktivt for mange mennesker. Det vidner fx de populære Wallander-gåture om, som turister i Ystad kan deltage i. Virkelighedens Ystad bliver simpelthen en mere interessant by at besøge fordi den er blevet indlejret i en række diskursverdener, skabt af krimiforfatteren Henning Mankell.

Enhver narrativ tekst af en vis kvalitet rummer mange diskursverdner. Forholdet svarer nogenlunde til den russiske litterat Michail Bakhtins begreb om 'den polyfone roman'. I hovedet på hver karakter kan der således være epistemiske verdener (hvad personen ved), spekulative udvidelser (hypoteser), intentionelle verdener, ønskeverdener, pligtverdener og fantasiverdener. Nærhed eller afstand mellem to diskursverdener kan måles ved at se på om de samme ting findes i begge verdener: er der sammenfald i tid og sted, gælder de samme naturlove, tales der det samme sprog? I læseprocessen gælder det kognitive princip om den mindste forskel. Med mindre andet er angivet, går læseren ud fra at den fiktive verden har de samme egenskaber som den aktuelle verden. Større afstande mellem forskellige diskursverdener end forventet påvirker altså læseprocessen betydeligt.

Teorien om mentale rum er en konsekvent kognitiv videudvikling af teorien om diskursverdener og blev fremsat i 1984 af Gilles Fauconnier (Fauconnier 1994). Som navnet siger, består den specielt kognitive drejning i at teorien opfatter verdener som noget rumligt og i at disse rum dannes og lokaliseres i sindet. Man kan skelne mellem fire typer af mentale rum:

- *Tids-rum*: nutidige, fortidige eller fremtidige rum angivet ved tidsadverbier og verbers tid og aspekt; eksempler er en fodboldkamp eller en hospitalsoperation.
- *Rum-rum*: lokaliserede steder, angivet ved stedsadverbier og bevægelsesverber; eksempler er en fodboldbane eller et hospital.
- *Domæne-rum*: områder hvor der udfolder sig bestemte aktiviteter; eksempler er fodbold eller sygepleje.
- *Hypotetiske rum*: rum der endnu ikke eksisterer men udkastes som muligheder, fx i karakterernes planer for fremtiden; eksempler er fodboldspilleres eller sygeplejerskers planer og drømme som kører gennem deres sind mens de arbejder.

Et af kritikpunkterne mod denne teori er at man kan sætte spørgsmålstegn ved om rummetaforen egentlig er velvalgt. Hvorfor betragte fx tid som en rumlig størrelse? Begrundelsen ligger i en semantisk lingvistisk analyse. I sproget bruges forholdsord til at markere rum med, man siger på Mars, i fysikkens verden, i tilfælde af angreb, vejen til succes. Bag disse talemåder må ligge en kognitiv struktur der opfatter ikke bare rum, men også tid, domæner og hypoteser som noget rumligt. Der er m.a.o. tale om eksempler på begrebsmetaforer, eksempelvis en containermetafor og en vej-mål-metafor.

Hvis denne teori holder stik, har mennesket en tendens til at forstå verden ved at opbygge repræsentationer af rumlig karakter. Hver gang vi foretager en operation i forhold til dette rum, skabes der projicerede rum (se s. 25) eller idealiserede kognitive modeller (ICM). Vores opfattelse af livet på jorden, i hverdagen osv. udgør en sådan ICM som udgør et basisrum. Hvis vi siger eller tænker: »Måske er der intelligent liv på andre planeter« projicerer vi erfaringer fra dette basisrum over på et hypotetisk rum med de samme egenskaber som basisrummet. Fordelen ved denne operation er at der skabes mulighed for at fatte og tale om noget som vi ellers dårligt kan forestille os.

Et sprogliggjort mentalt rum konstrueres vha. byggesten: lokativer, adverbialer, konditionaler, navne, tempus, modus, aspekter, forudantagelser, og af operatorer der forbinder elementer i forskellige rum med hinanden, dvs. kopulative verber som 'at være', 'at blive' og 'at forblive'.

Den vigtigste ydelse teorien om mentale rum har givet, er nok begrebet 'blending', dvs. en teori om hvordan elementer fra forskellige mentale rum kan blandes, hvorved der opstår nye mentale rum med andre egenskaber end inputrummene. Der kan være tale om rum af alle størrelser, lige fra rum der bygges op i enkelte sætninger til rum der bygges op i løbet af en hel roman og indeholder mange elementer. Blendingmodellen kan derfor beskrive begrebsintegrering og en bestemt form for kreativitet.

Blending-teorien kan ses som en generalisering af kognitiv metafor-teori. I modsætning til den traditionelle opfattelse er

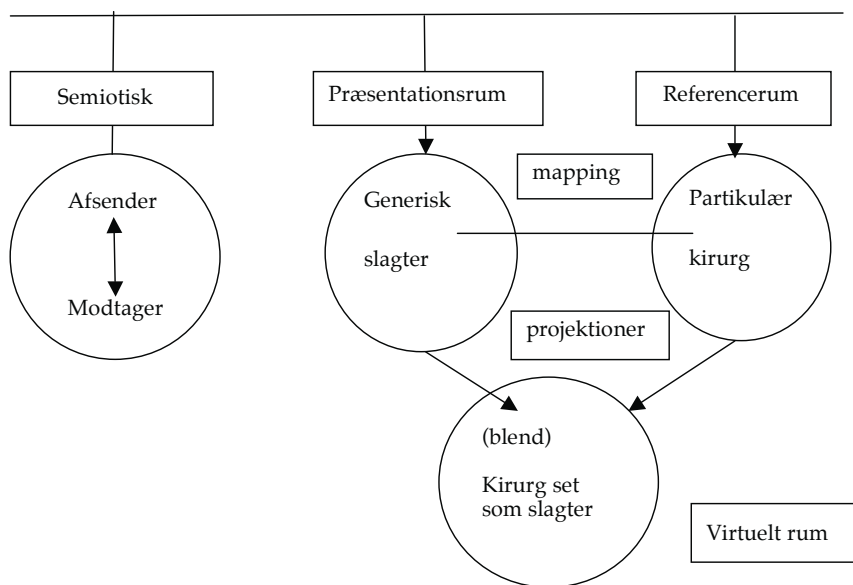
metafor ikke kun et middel til udsmykning af litterære tekster. Metafor er et basalt mønster i den måde det menneskelige sind arbejder på. Denne erkendelse kan på den anden side bruges til at karakterisere hvordan metaforer arbejder specifikt i litterære tekster. Den samme begrebsmetafor kan realiseres sprogligt forskelligt.

Faserne i en blending er:

- *Mapping på tværs af inputrum*: hvilke elementer i ét rum passer til hvilke elementer i et andet rum? Svarer til at finde counterparts i forskellige rum.
- *Oprettelse af et generisk rum*: et generisk rum er en refleksion af de abstraherede fælles elementer og strukturer i de to rum.
- *Oprettelse af et blend*: der oprettes et fjerde rum som kombinerer de to inputrum. Derved oprettes der også nye, emergente strukturer som ikke fandtes i noget af inputrummene.

Der har været arbejdet meget med blending-teori i Danmark i kredsen af kognitive semiotikere i Århus med Per Aage Brandt som hovedskikkelse. Et af arbejdsredskaberne har været grafiske modeller af blend. Her er en grafisk opstillet analyse af sætningen 'denne kirurg er en slagter'. Eksemplet er taget fra en artikel af Line Brandt og Per Aage Brandt: *Making Sense of a Blend* (Brandt & Brandt 2005). Dette er den enkleste model i artiklen. Senere opstilles mere og mere udbyggede modeller for at forstå hvad der begrebsligt er pakket ned i denne tilsyneladende enkle sætning.

Begrebsmetaforer



I denne model svarer semiotisk rum til basisrummet. Der kunne være tale om et individuelt sind som rumlig ramme for psykiske operationer, men her udgøres basisrummet af et diskursivt forhold mellem en afsender og en modtager fordi ytringen er taget fra en samtale. Præsentationsrum og referencerum er de to inputrum. Det ene af disse er generisk, dvs. der indgår ikke i udtrykket nogen forestillinger om at der er tale om en bestemt slagter. Hvis der havde tale om det, skulle der i figuren have været oprettet to rum, et generisk rum hvor der tales om (tænkes på) slagtere i al almindelighed, og et inputrum nr. 2 hvor der tales om en bestemt slagter.

Forbindelsen mellem de to inputrum etableres via en mapping mellem elementer i de to rum. Hvis der ikke kunne finde en mapping sted, dvs. hvis ingen elementer i de to rum kan sættes i forbindelse med hinanden som counterparts, ville de to rum ikke kunne indgå i en integreret kognitiv model. De to rum projiceres derefter ind i et blended rum. Det interessante

ved blendet er at ingen af de størrelser der findes i det, fandtes i inputrummene i den skikkelse de har i blendet. En begrebsintegration eller en kreativ nyskabelse har fundet sted. Kognitiv blandingsteori har overtaget en forestilling fra teorien om poetiske begrebsmetaforer af hvad den kreative aktivitet består i. Der skelnes mellem tre aktiviteter:

- Komposition: nye relationer bliver tydelige i blendet.
- Komplettering: ny viden inddrages fordi blendets rammer er nogle andre end inputrummenes.
- Bearbejdelse: indholdet bliver tilpasset blendets nye logik.

Denne teori er et godt eksempel på hvordan man kan forene en interesse for kreativ begrebs- og sprogbrug med en nøgtern beskrivelse af velkendte kognitive aktiviteter.

Begrebsmetaforer

Det som analyseres i ovenstående model, er en metafor. Det særlige ved kognitiv metaforsteori er det udgangspunkt at en metafor ikke er et sprogligt objekt, men en mental størrelse, der kun er metaforisk i kraft af at den opfattes som sådan.

Oftest skelnes der mellem to domæner som metaforer integrerer, realplan og billedplan, eller kildedomæne (det kendte) og måldomæne (det ukendte). De fælles egenskaber kaldes for grunden – det svarer stort set til begrebet 'generisk rum' i blandingsteorien. Metaforer kan underinddeles på forskellige måder. Man kan fx skelne mellem åbenlyse og mindre åbenlyse metaforer. Det er et vigtigt stilistisk træk om der i en tekst fortrinsvis bruges den ene eller den anden type. De åbenlyse vil blive opfattet som metaforer af stort set alle, mens de mindre åbenlyse kræver en større indsats af læseren. Der er en glidende overgang fra åbenlyse til mindre åbenlyse metaforer. Stockwell bruger som eksempel en række stilistiske variationer over begrebsmetaforen HJERNEN ER EN BY:

Sammenligning, analogi og udvidet metafor	Hjernen er som en by. Dens ældste dele er omgivet af dele der er evolutionært yngre.
Kopula	Hjernen er en by Jeg havde myldretid i hjernen
Apposition og andre parallelkonstruktioner	Hjernen, denne myldrende by Ind i mit sind, ind i mit mentale bylandskab
Genetivkonstruktioner	Paris er mit sinds by I mit sinds gader
Personifikation	Den urbane hjerne En tænkende by
Sammensætninger og leksikale blend	Mind-scape Metroseksuel
Grammatisk metafor	Byen overvejede problemet Byen sover
Sætningsmetafor	Dette er kroppens nervecenter Hjernen er ikke en by, den er et land
Fiktion og allegori	(En narrativ hvori psykoanalytiske arketyper fremstilles som del af en bybaggrund og som individuelle byindbyggere)

Fælles for disse forskellige varianter er at et måldomæne struktureres efter regler der stammer fra kildedomænet. Hjerneaktivitet kan nu fx gøres anskuelig som 'trafik'. Man kan også skelne mellem metaforer på en anden måde. *Ekspressive* metaforer er tit uklare men rige, *forklarende* metaforer omvendt. Nogle forklarende metaforer er så stærke at de føles naturlige. Hertil hører fx indarbejdede videnskabelige termer som ofte bygger meget direkte på grundlæggende billedskemaer og begrebsmetaforer. Matematiske begreber som subtraktion og addition er eksempler.

Begrebsmetaforer styrer vores opfattelse af verden i al almindelighed og bygger på kropsbundet erfaring, men der er ikke enighed blandt teoretikerne om i hvilket omfang de er henholdsvis medfødte og sociokulturelt erhvervet. Derimod er der enighed om at begrebsmetaforer som regel bygger på

grundniveauekategorier, fordi de beskriver det erfaringsniveau hvor vi lettest interagerer med verden. HJERNEN ER EN BY er en effektiv begrebsmetafor, mens HJERNEN ER EN HOVEDSTAD ikke er lige så indlysende. Lakoff og Johnson har opstillet lister over de mest almindelige begrebsmetaforer. Her er nogle få eksempler: LIVET ER EN REJSE, KÆRLIGHED ER KRIG, KÆRLIGHED ER ET SPIL, TID ER PENGE, AT FORSTÅ ER AT SE, GODT ER OP OSV.

I metaforen overskrider man skellet mellem forskellige kognitive modeller, men normalt kun i den ene retning, fra kilde til mål. Men lige præcis i skønlitterære værker kan nogle mappings være så mærkelige, fx i surrealistiske værker, at bevægelsen kommer til at gå i begge retninger fordi læseren tvinges til også at sætte spørgsmålstejn ved strukturen i kildedomænet. Poetiske metaforer adskiller sig i følge Lakoff og Turner (Lakoff & Turner 1989) fra almindelige begrebsmetaforer ved en højere grad af bearbejdning. Der skelnes mellem tre teknikker:

- Udvidelse
- Bearbejdning
- Sammensætning.

Desuden kan digtere arbejde med genkommende metaforer, der derved får karakter af en slags megametaforer med temakonstituerende funktion. På nettet kan man fx finde en universitetsopgave af Christian Mølgaard som handler om Kingo (Mølgaard 2007). Mølgaard analyserer sig frem til et par tilbagevendende metaforer i *Aandeligt Sjungekor*:

- Nåde er en væske
- Nåde er sollys
- Synd er en væske.

Og herudfra kan man analysere videre på hvorfor Kingo har valgt netop disse metaforer og om de indgår i et system. Nåden som væske kunne associeres med regnen Gud lader skylle ned over den nyskabte jord og med det rensende dåbsvand. Omvendt

kan synd som væske forbindes med slangens gift. Bag ved disse kulturelle metaforer ser man igen en af de fundamentale begrebsmetaforer: ET MENNESKE ER EN BEHOLDER. Og man ser hvordan metaforen af Kingo kan stilles op i et narrativt kontrastforhold: kampen mellem Gud og Satan der kæmper om at fylde mennesket med henholdsvis en rensende eller en forurenende væske.

Litteratur som parabel

De foregående kapitler har handlet om hvordan begreber som er opstået i andre discipliner: lingvistik, psykologi, computer design, programmering og antropologi, er blevet overført på poetik, men de følgende afsnit handler om begreber der er opstået inden for poetikken selv. Blot bliver de nu genbeskrevet på en sådan måde at de kan udledes af mere basale kognitive begreber.

Det gælder fx to af de vigtigste begreber i narratologien: plot og fabel. I kognitiv sammenhæng ses disse begreber ud fra den synsvinkel at alt som kan tænkes, manifesteres for os som historier. Og at det at skabe historier ikke kun er noget subjektivt, men kan forklares kognitivt. Det betyder også at alle de begreber som er blevet præsenteret indtil nu – skemaer, billedskemaer, begrebsmetaforer, diskursverdener osv. – skal omtænkes. De betegner fænomener der kommer til syne for os i dynamiske processer, som minimale narrativer i læseprocessen.

En umiddelbar tekstlæsning vil altid bestå af repræsentationer af dele af teksten hvori der indgår forbindelse mellem de kognitive skemaer og modeller som forfatteren brugte da han skrev teksten, og de skemaer og modeller som læseren stiller med. Begge er krops- og erfaringsbaserede. I en række tilfælde vil de ligne hinanden, i andre vil der være en afstand mellem dem, størst hvor læseren står over for en fremmedartet tekst. Disse repræsentationer udgør råstoffet for al videre bearbejdning, både hos almindelige og professionelle læsere.

At forstå en tekst består imidlertid ikke i at huske alle detaljer i den, der må ske en kondensering undervejs i både den indivi-

duelle læseproces og i den samlede sociale receptionsproces. Læseren opbygger under læsningen en række lokale mikrostrukturer, udkast til en fortolkning, som gradvis bliver mere og mere generaliserede – med mindre læseren føler han mister tråden. Resultatet kaldes ofte en makrostruktur, som skabes ved hjælp af følgende regler:

- Referat
- Sletning af detaljer
- Sletning af større dele
- Generalisering
- Konstruktion, tilføjelse af generaliseringer der stammer fra skematiseret sociokulturel erfaring.

Reglerne udgør en kognitiv taksonomi, hvor man kan bevæge sig mod højere og højere vidensniveauer. Den proces som listen beskriver, er velkendt fra dansktimerne. En makrostruktur som produceres i en dansktime er stort set identisk med hvad man med en hermeneutisk sprogbrug kalder en sluttet fortolkning. Som regel forholder man sig kun i mindre omfang eksplicit til selve fortolkningsprocessen; hvis man gør det, er der tale om den form for metakognition man kalder metodebevidsthed. Listen repræsenterer en sådan metakognitiv forståelse, idet den kan bruges som et værktøj til at spore hvordan en hvilken som helst fortolkning er blevet til.

Der er flere fordele ved bevidst at bevæge sig op på et niveau hvor man ikke længere nøjes med at fortolke tekster, men også analyserer tekstfortolkninger. For det første er en sådan dobbeltbevægelse en forudsætning for at man kan arbejde med en læserorienteret litteraturundervisning uden at havne i en situation hvor en række subjektive fortolkninger står over for hinanden og ingen dialog opstår. For det andet åbner denne refleksive bevægelse for en tværfaglig indsigt i forholdet mellem litteraturfortolkning og al anden kognitiv virksomhed. Og for det tredje kan læremidlerne selv blive genstand for analyse.

Men det er et spørgsmål på hvilket trin i skolesystemet man skal udvikle en så reflektiv viden. Lærebøger bygger nødvendigvis på konstruktioner af makrostrukturer. Skal eleverne på et givet klassetrin stort set godtage hvad der står i fx litteraturhistorierne, for relativt hurtigt at danne sig et overblik over stoffet, eller skal man forlange at de kan gå lærebøgerne efter i sømmene og spørge til hvordan lærebogsforfatterne er nået frem til deres resultater? Hvornår skal man foretage springet fra historie til historiografi? I gymnasireformen fra 2005 har man for første gang vovet at forlange at eleverne foretager et spring op på et metakognitivt niveau – samtidig med at man holder dem fast på en ureflekteret kanon. Det er tilsyneladende en selvmodsigelse og må give anledning til en faglig debat i de kommende år.

I læseprocessen sker der altså en projektion. Hvad er det læseren projicerer over på teksten når han foretager en fortolkning? Det afhænger bl.a. af tekstens karakter. Hvis der er tale om en allegorisk tekst, kan makrostrukturen betragtes som en metonymi for summen af mikrostrukturer, og forholdet mellem makrostrukturen og den mening som investeres i den, kan beskrives som et uproblematisk metaforisk forhold. Der sker en gnidningsløs mapping frem og tilbage mellem kognitive modeller i teksten og læseren.

Men de færreste litterære tekster kan læses simpelt allegorisk. I kognitiv sammenhæng karakteriseres forholdet mellem en teksts mikrostrukturer og dens mening ved hjælp af begrebet 'parabel' eller lignelse. Når man aflæser tekstens billedskemaer og de skiftende forhold mellem figurer og baggrund, sker det ved at man aflæser de små historier de rummer. Forholdet mellem en litterær tekst og forståelsen af den udgøres derfor af en række metaforiske mappinger, med læserens inputrum som kilde og tekstens som mål. Der overføres med andre ord meningsstruktur fra læseren til teksten efter de regler som gælder for mappinger og blend (se s. 87ff.).

Hvis der ikke sker en identifikation af elementer i de to inputrum, sker der ingen mapping, og hvis inputrummene ikke kan indgå i et blend, sker der ingen fortolkning som indeholder nye

emergente træk i forhold til inputrummene. Tekst og læser bringes aldrig til at tale sammen. Når dette sker – hvilket det ganske ofte gør – tvinges læreren ud i didaktiske overvejelser af medierende art. Hvordan faciliterer læreren en forbindelse mellem fx Kingos kristne symbolik og en moderne teenagers verdensbillede?

Blending- og parabelteoriene peger i hvert fald på to didaktiske muligheder. Den ene består i at oprette et metaniveau hvor forskellene mellem samtalepartnerne bliver ekspliciteret. Den anden mulighed består i at trække de narrativer ud af teksten og læseren som man kan, og derefter se på om der skulle være nogle overensstemmelser. Den sidste metode er formentlig en af verdens ældste didaktiske metoder. Hvad der ikke kan forstås umiddelbart af et barn, kan man lave simple fortællinger om. Forståelsen opstår gennem en afstemmende samtale om fortællingerne. I moderne gymnasie- og universitetsammenhæng kan denne metode fx realiseres som kreativ skrivning.

Der kan være tale om flere inputrum alt efter den kontekst læsningen finder sted i. Hvis der er tale om privat lystlæsning, kan læseren nøjes med at foretage en mapping mellem sine egne kognitive modeller og tekstens mikrostrukturer. Men hvis læsningen finder sted i skolen, optræder der pludselig yderligere mindst ét inputrum, og ofte flere, nemlig forskellige læsninger der opstår som følge af disciplinære krav. Der kan være tale om at eleven skal inkludere en mapping fra et inputrum der indeholder resultaterne af en synsvinkelanalyse, eller et andet der indeholder autoriseret viden om forfatterskabet osv. Eller, hvis galt skal være, et rum der indeholder lærerens idiosynkratiske læsning af teksten.

Under alle omstændigheder er resultatet en parabel, en fortolkning i narrativ form. Dette begreb er den kognitive poetiks forsøg på at besvare det videnskabsteoretiske spørgsmål: hvor er meningen – i teksten eller i læseren, eller eventuelt i forfatteren? Stockwell formulerer det således:

*The notion of a parable (or a **parabolic projection**) recognizes that the cognitive model of the literary work is primarily derived*

from the text-reading, but has a structure in which key features are picked out and foregrounded as being highly salient for the reader, or for the reading community as determined in the reader's mind. (Stockwell 2002:125).

Hvordan visse træk bliver udpeget som særligt betydningsfulde (saliente) fremgår af den foregående præsentation af hvordan fiktive rum bygges op på grundlag af kropsbaserede erfaringer. Men kompleksiteten i den række inputrum som kan inddrages i fortolkningsprocessen, garanterer at 'meningen' aldrig vil fremstå blot som en afspejling eller en metonymisk udgave af teksten. Jo mere komplekst teksten er bygget op, jo flere inputrum får læseren mulighed for at bygge sin forståelse, eller sit parabolske, projicerede blend, op af.

Værdien af litterær læsning stammer i meget høj grad fra disse projektioner og de kreative, narrative blend der bliver resultatet af dem. I en del tilfælde har nogle tekster og tekstlæsninger fået en emblematiske karakter. Der er ikke tale om direkte allegorier, men om værker med så tydelige og prototypiske træk at de har tiltrukket sig en hel kulturs opmærksomhed. Det er i meget høj grad den slags værker der udgør en litterær kulturs kanon. Skikkelser som Hamlet, Don Quijote, Don Juan osv. er ikke allegoriske, for de er så rigt beskrevet at der er mulighed for mange læsninger af dem i de værker hvor de forekommer, men de har alligevel en emblematiske karakter der siger noget væsentligt om den kultur de er blevet skabt i, eller om mennesket i almindelighed.

Når H.C. Andersen har klassikerstatus, skyldes det bl.a. at han var i stand til at skabe emblematiske figurer med klart gendelige og typiske træk. Klods-Hans har fx på godt og ondt fungeret som emblemet på dansk mentalitet: den uvidende, glade amatør der bruger sin optimisme, sin humor og sin sunde bondefornuft til på trods af alle odds at vinde prinsessen. Erasmus Montanus' bror Jakob havde samme funktion i Holbergs *Erasmus Montanus*, men har aldrig fået emblematiske status. Måske fordi H.C. Andersens mest fremtrædende sproglige kompetence var

beherskelsen af den sylespidse metonymi – en disciplin Holberg nu heller ikke var så dårlig i.

H.C. Andersens *Klods-Hans* kan også tjene som illustration af hvad et blend er. I eventyret og i titelfiguren indgår elementer mange steder fra: andre litterære tekster, folkeeventyr, forfatterens egne sociale og psykiske erfaringer osv. Da H.C. Andersen skrev eventyret, foretog han m.a.o. en række mappings mellem forskellige inputrum, og ud kom et blend med så mange emergente træk at blendet kunne leve sit eget liv. Den konstruktionsproces gentager læseren, dog sådan at han ikke er i stand til at genkende alle de inputrum H.C. Andersen havde adgang til, men til gengæld tilføjes der nye, læserens egne, som H.C. Andersen til gengæld ikke kendte. Også her opstår der emergente træk som giver historien liv. Læseren føler sig i høj grad nærværende sammen med Klods-Hans og de andre friere på slottet.

Blend på makroniveau kaldes også for intertekstualitet. En kulturs værker lever videre ved at blive citeret direkte eller indirekte i senere værker, eller i nye blend som opstår gennem stadigt nye læses aktivitet. Det at skrive, læse og omstrukturere værker er en kulturs mest betydningsfulde meningsmaskine. Hvis den går i stå, vil der »foreligge en ny situation« af historieomvæltende karakter. Litteraturundervisningen er et systematisk forsøg på at holde denne maskine i gang.

Tekstverdener

Den mest udbyggede kognitive teori om teksten anskuet som en rumlig størrelse er Paul Werths teori om 'tekstverdener' (Werth 1999). Udgangspunktet for teorien er fænomenologiens skelnen mellem autonome og heteronome objekter (Ingarden 1931). Til de første hører fx stemmelokaler og bøger, til de sidste demokrati og litteratur. I en objektivistisk tradition, hvori strukturalistisk litteraturteori hører hjemme, betragtes teksten som et autonomt objekt. I subjektivistiske og læserorienterede teorier bliver interessen for teksten helt overskygget af interessen for læsningen

som et heteronomt objekt. I de medierende fænomenologiske og kognitive teorier betragtes begreber om meningsdannelsen i læseprocessen som en nødvendig del af enhver litteraturteori. Parabelteorien er et eksempel på en sådan teori, teorien om tekstverdener er et andet eksempel. Der er således tale om holistiske tekst-og-læse-teorier.

Forskellen mellem teorien om tekstverdener og de tidligere omtalte rumorienterede teksteorier som teorien om mulige verdener, diskursverdenteorien og teorien om mentale rum, er at tekstverdenteorien tager mere højde for teksters kompleksitet. En verden ses som en sproghandling med to deltagere, en afsender og en modtager, og en repræsentation af kombinationen af tekst og kontekst. Sproghandlingerne finder sted på flere niveauer, således som det er beskrevet i teorien om deixis (se s. 105ff.). På det øverste niveau er der tale om en, ganske vist metaforisk, samtale mellem den virkelige forfatter og den virkelige læser.

Teorien tager altså udgangspunkt i den måde mennesker oplever verden på i det virkelige liv, hvor der hele tiden er en dynamik mellem samtalepartnere, som desuden hele tiden skifter position, og hvor der ikke skelnes mellem en afgrænset 'tekst' og resten af verden. For at samtalen ikke skal ende i uoverskuelig kompleksitet eller kaos, konstruerer samtaleparterne dog også løbende en afgrænsning af hvad der tales om, hvilket i tekstverdenteorien kaldes skabelsen af en 'fælles grund'.

Tekstverdenteorien kan minde om en helt anden teori, Niklas Luhmanns teori om hvad mening er (Luhmann 1984). Den fælles grund kaldes i denne teori for sagsdimensionen, det der tales om, forholdet mellem kommunikationens parter for socialdimensionen, og dertil kommer den tredje dimension, tidsdimensionen, samtalen forløb og dens stadige bevægelse ud mod snart fortid, snart fremtid.

De to teorier kan måske betragtes som komplementære. Luhmanns teori er blevet kritiseret for ikke at tage tilstrækkelig højde for kommunikationens rumlige dimension. Tekstverdensteorien er omvendt meget rumligt, men mindre tidsligt, orienteret. Netop orienteringen mod rumlighed og forestillingen om tekstens

mange verdener som er indfældet i hinanden, giver den smidighed som er nødvendig når man skal analysere meningsdannelse i (læsningen af) litterære tekster. Luhmanns teori er til gengæld mere velegnet når man skal analysere teksten og læsningen i en større samfundskontekst (se s. 156ff.).

I følge tekstverdensteorien reguleres forholdet mellem tekst og kontekst ved at dele af konteksten gradvis bygges ind i teksten i løbet af den diskursive proces. Samtaleparterne, dvs. forskellige forfatter- og læserinstanser, bliver simpelthen enige om hvilken kontekstuel viden der er nødvendig for at forstå teksten. Eller også bliver de ikke enige, og så går kommunikationen formentlig i stå, idet læseren lægger teksten væk. I denne teori har teksten således status som en slags balanceorgan der regulerer kommunikationen.

Når Stockwell præsenterer teorien som den mest avancerede kognitive poetiske teori, skyldes det at den giver plausible forklaringer på flere klassiske problemer: 1) den specificerer hvordan kontekstuel viden bruges økonomisk, dvs. hvor lidt kontekstuel viden man kan nøjes med at inddrage i læsningen uden at den bliver meningsløs, 2) den placerer tekst og kontekst i en uadskillelig enhed, og 3) den beskæftiger sig med hele tekster og de verdener læsningen skaber i læserens sind, ikke kun med korte ytringer, hvilket fx de teorier der er direkte afledt af kognitiv semantik, har en tendens til at gøre.

En tekstverden består af verdensdannende elementer og funktionsfremmende propositioner. De første omfatter tid, rum, karakterer og objekter og danner baggrund for de hændelser der 'foregroundes' i teksten. De sidste bruges i opbygningen af tilstande, begivenheder, handlinger og processer og driver den narrative dynamik fremad. Begge dele er semantiske størrelser som manifesteres sprogligt i tekstens leksikon, morfologi og syntaks. Teorien kan dermed også betragtes som en tekstlingvistisk teori på semantisk grundlag.

En analyse vil bestå i en identifikation af elementer der bygger verden op (tid, sted, personer, objekter), propositioner der angiver mentale processer (følelser, tanker, vurderinger o.l.) og proposi-

tioner der angiver materielle handlinger. Denne del af analysen kan blive en ret mekanisk sorteringsproces og kan kun udgøre skelettet for en videre analyse af hvordan den verden der bygges op i teksten, beriges med andet tekstuel, intertekstuel og kontekstuel materiale, og af hvordan denne inferensproces forløber. Inferensprocessen drives af det forhold at teksten nødvendigvis må være skematisk og metonymisk, og at læserens erfaringer udfylder de huller der opstår pga. tekstens underbestemthed. Fordelen ved en sådan form for analyse består i at man kan gå systematisk frem i specificeringen af hvad der sker i processen. Overblikket skabes bl.a. ved at man kan underinddele teksten/læsningen yderligere.

Tekstverdenteorien opererer i grove træk med at der eksisterer tre lag i teksten: et diskurslag, dvs. »samtalen« mellem forfatteren og læseren, tekstverdenen, som den netop er blevet beskrevet ovenfor, og endelig et antal subverdener som er indlejret i tekstverdenen. Der er tre typer af sub-verdener:

- Deiktiske subverdener: flashbacks, flashforwards, direkte tale, anlæggelse af en karakters synsvinkel o.l. Skift mellem forskellige verdener indikeres af skift i tid, sted og udsigelsesposition. Direkte tale konstituerer dermed en subverden, mens indirekte tale ikke gør. I tilfældet 'dækning' sløres grænserne mellem forskellige verdener.
- Holdningsbestemte subverdener: ønskeverdener, trosverdener, formålsverdener som oftest bæres af de enkelte karakterer. Når en karakter ønsker noget, som enten siges direkte eller blot tænkes, konstitueres der en ny subverden der er bygget op af andre elementer og drives af andre kræfter end tekstverdenen.
- Epistemiske subverdener: hypotetiske verdener.

Læserens oplevelse af at dykke ned i en rig tekstverden er et resultat af at læsningen bevæger sig frem og tilbage mellem en række forskellige verdener på samme måde som man gør i omgang med andre mennesker i den virkelige verden. Nogle

verdener er tilgængelige for nogle karakterer i teksten, andre er tilgængelige for andre, og på samme måde forholder det sig med tekstens forskellige udsigelsespositioner i fortæller- og læserhierarkiet, helt op til toppen hvor diskursverdenen med den virkelige forfatter og læser som kommunikationspartnere befinder sig. Det er denne teori, suppleret med begreber fra Catherine Emmotts kontekstrammeteori (Emmott 1997, 2003), der ligger til grund for analysen af Svend Åge Madsens tekst »Gøgegen« i kapitel 1.

Litteraturforståelse og følelser

Det går som en rød tråd gennem den kognitive poetik at teorier om tekstanalyse og fortolkning ikke er tilstrækkelige til at forstå litteraturens og litteraturlæsningens betydning. Læseren læser ikke med det formål at analysere og fortolke, men for at opleve og gøre erfaringer. Læseren flyttes først og fremmest gennem følelser. Udtrykt i nøgterne kognitive begreber sker det gennem imaginative projektioner som indeholder både kognition og følelser. Integrationen af kognition og følelser kan kaldes 'forståelse', og forståelse kan dermed ses som et resultat af hvad læseren *gør* med teksten.

Denne gøren med teksten beskrives derfor meget passende ofte med en kropsbundet begrebsmetafor: AT LÆSE ER AT REJSE. Læseren bevæges eller flyttes. Læseren er en rejsende der tilpasser sig stadigt skiftende omstændigheder for at få mening i den fiktive verden. Det sker fx gennem deiktiske projektioner der på én gang tillader at man identificerer sig med de handlende og følede personer i tekstverdenen, og samtidig er i stand til at holde styr på de hierarkisk ordnede deiktiske forhold. Man må fx kunne opfatte den direkte tiltale 'du' til en person i teksten som rettet mod denne person og ikke mod én selv.

Det forekommer nærmest selvindlysende, men er ikke desto mindre noget der kræver øvelse. Når man fortæller historier for små børn eller læser højt for dem, er det i meget høj grad be-

herskelse af disse deiktiske manøvrer man øver børnene i. Man kan forestille sig to yderpunkter: læsere der kritikløst identificerer sig med personerne i en fortælling, vil være lette ofre for manipulation vha. narrative midler, fx i reklamer eller propaganda. Og omvendt: læsere der er ude af stand til at føle med personer i den fiktive verden, vil formentlig have svært ved at udvikle empati i almindelighed. Det er en problemstilling som er blevet ekstra betydningsfuld efter udviklingen af meget stærke narrative medier som fx computerspil. Den måde der handles socialt og deiktisk på i omgangen med medierne, hvad enten det er bøger, film eller spil, er formentlig af afgørende betydning for menneskers psykiske og sociale udvikling.

I mere traditionelle kulturer er de »rejseoplevelser« man får ved at dykke ned i noget som moderne mennesker ville opfatte som fiktive verdener, derfor ofte bygget ind i ritualer. Der er tale om lav ritualisering når der fortælles historier ved specielle lejligheder. Steen Steensen Blichers *E Bindstouw* er et forsøg på at bringe viden om og oplevelse af ritualiseret fortællekunst over fra den oprindeligt mundtlige og arbejdssociale kontekst, den fælles strømpestrikning i Midtjylland før industrialiseringen, ind i en skriftlig kontekst, præget af fritidslæsning. Og der er tale om høj ritualisering når myter bruges i forbindelse med religiøse overgangsritualer, hvor fortællingen meget bogstaveligt medvirker til en indgribende flytning af ritualets deltagere fra én samfundsposition til en anden.

I moderne kultur eksisterer der mange ritualer der indeholder narrative elementer: sportskampe, koncerter, teaterforestillinger, gudstjenester o.l., men når det gælder stillelæsning og computerspil, må der skabes konventioner der kan overtage ritualernes funktion. Peter Rabinovitz' teori om forskellige læserpositioner kan læses som en typologi over sådanne internaliserede ritualiseringer (Rabinowitz & Smith 1998). Rabinowitz' udgangspunkt er en kritik af at det abstrakte begreb 'forfatteren', som man kender fra fx biografisk orienteret litteraturforskning, i en del receptions-teorier blev afløst af det lige så abstrakte begreb 'læseren'. I stedet skelner han mellem tre forskellige læseroller:

- The actual audience (den faktuelle læser).
- The authorial audience (den autoriale læser).
- The narrative audience (den narrative læser).

Den 'faktiske læser' er den individuelle læser som læser teksten ud fra sine egne forudsætninger. Denne læser har forfatteren intet kendskab til. Den læser forfatteren forestiller sig at han kommunikerer med, er den 'autoriale læser'. Fiktionens tredje læser, 'the narrative audience', er den læser der lader som om fortællingen er sand. Forfatter og læser har derved indgået en kontrakt om at underkaste sig et fælles ritual der fastlægger deres roller. Hvis læsningen opfattes vha. rejsemetaforen, opfattes teksten som et lidt specielt transportmiddel hvis fremdrift også afhænger af læserens medvirken, og læserens vurdering af hvordan kontrakten er blevet opfyldt, vil afhænge af om læseren føler at han har deltaget som *aktiv* rejsende.

Den amerikanske psykolog Walter Kintsch har opstillet en teori om forståelse, the construction integration model of comprehension, CI-modellen, som er en videreudvikling af makrostrukturmodellen (se s. 133) (Kintsch 1998). Forståelse ses her som en proces i to faser:

- Makrostrukturen konstrueres vha. uddragning af kernen i tekstbasen + læserens inferenser. Denne konstruktion er inkohærent, med elementer der peger i alle mulige retninger.
- Integration. Elementerne i makrostrukturen harmoniseres.

Denne kognitive model er en mere konstruktivistisk konkurrent til en skema- og skript-model. I den sidste bliver forståelsen til ved at læseren under læseprocessen 'slår op' i en slags liste over allerede eksisterende skemaer. CI-modellen hviler derimod på forestillingen om et mere løst organiseret vidensnetværk af skemaer, rammer og propositioner som læseren finder rundt i vha. associationer. Det som betyder noget i netværket, er forbindel-

sernes mængde og styrke, snarere end de enkelte cellers skematiserede indhold. Der opstår en slags substruktur af mening når man starter læsningen, men under læsningen styrkes nogle af forbindelserne i strukturen og andre svækkes, hvorved meningen skabes gennem selektion af forbindelser. Teorien opererer også med forskellige niveauer af mental repræsentation med hver sin afstand til den omverden der repræsenteres:

- *Direkte repræsentation*, det basale perceptuelle og medfødte sensomotoriske repræsentationssystem som er fælles for alle dyr.
- *Episodisk repræsentation*, episodisk hukommelse som kan aktiveres. Dette niveau er også meget omverdensafhængigt, men udviser en begyndende scriptlignende struktur.
- *Billed- og handlingsrepræsentation*, ikke-verbale repræsentationer såsom kropssprog og ansigtsudtryk, forudsætter en social omverden.
- *Narrativ repræsentation*, verbale, lineære, propositionelle repræsentationer, inkluderer semantisk processering, inferenser og induktion.
- *Abstrakt repræsentation*, sproglig, semiotisk, hvor abstrakt tænkning, hypotesedannelse, analyse, deduktion, og logisk tænkning er involveret.

Det er en teori om repræsentationsformernes evolution og udvikling, dvs. både fylo- og ontogenetisk. Hos et nulevende voksent menneske er alle niveauerne til stede som muligheder, idet ingen niveauer går tabt i evolutionens / udviklingens forløb, men lever videre indkapslet i de følgende. Teorien kan minde om Piagets teori om barnets kognitive udviklingsstadier, men har inddraget viden fra senere forskning, bl.a. om hjernens netværksstruktur, hvorved den i neurovidenskabelig henseende mere ligner en konnektionistisk end en repræsentationalistisk model.

Catherine Emmotts teori om kontekstrammer er tidligere blevet brugt i analysen af Svend Åge Madsens »Gøgegen« (Emmott

1997, 2003). En kontekstramme er en mental repræsentation af de forhold der indrammer en kontekst. Rammen opbygges af elementer fra teksten selv og de inferenser den giver anledning til. Det er m.a.o. et begreb der er stort set identisk med Werths begreb om tekstverdenen og dens subverdener.

Teorien skal forklare hvordan læseren holder rede på hvilke informationer der gælder i hver af tekstens episoder, henholdsvis i hele teksten på tværs af episoder. En karakter forandrer sig fx ofte i løbet af en tekst, og læseren skal i hver episode kunne specificere hvad der gælder for den pågældende karakter i hver situation, samtidig med at læseren også må bevare en viden om hvad der gælder for karakteren generelt fra episode til episode. Ellers falder karakteren fra hinanden. En musikalsk parallel består i at lytteren skal kunne genkende motiver fra begyndelsen af et musikstykke når de dukker op senere, samtidig med at motiverne påvirkes af de specifikke kontekster de optræder i. En meget stor del af fornøjelsen ved at lytte til musik afhænger af om lytteren både kan genkende motiver og identificere variationer.

I Emmotts teori forklares dette forhold vha. begrebet kontekstramme, og det specificeres hvordan læseren konstruerer disse rammer på grundlag af teksten. Læseren *aflæser rammens informationer* og registrerer bl.a. hvordan karakterer og objekter *bindes* til den ramme de optræder i og *løses* igen hvis det narrative flow kræver det. Fx hvis en person flytter sig fra ét sted til et andet. Forskellige genrer har forskellige regler for binding og løsnelse. Faktisk genkender læseren ofte en genre på disse regler. Fx kan man opdage at det man troede var et lystspil, viser sig at være en gyser, ved at en person pludselig optræder i en helt anden ramme end forventet.

En række bindinger i en ramme, bevirker at den *præparerer* (priming). Den præparerede ramme er den basisramme som læseren selv føler han befinder sig i. Det har den konsekvens at selv om fx en person ikke eksplicit nævnes i en episode, kan læseren have en fornemmelse af at den pågældende alligevel er til stede i den, fordi rammen tidligere er blevet præpareret på en måde der involverer at den pågældende person hører til der.

Teorien tilbyder således en forklaring på hvordan læseren kan drage inferenser, og hvordan metonymier virker.

Rammemodificering sker efterhånden som der sker skift i binding, præparering og eksplicitering. Fx modificeres rammen hvis en person forlader scenen i en episode og derved eksplicit løsnes fra den. *Rammeskift* sker ved skift i tid og sted. Herved kan der ske en løsnelse af personerne selv om det ikke eksplicit bliver sagt. Den slags rammeskift er øjeblikkelige. En anden form er progressive rammeskift. Her vandrer en person fx fra den ene ramme til den anden, efterladende tidligere rammer med andre personer og objekter bundet til dem, men når læseren forlader en ramme er den ikke længere den præparerede basisramme.

Rammegenkaldelse består i at forladte rammer kaldes frem igen, og her fungerer de metonymiske regler igen. Når en ramme først én gang har været præpareret, kan den genkaldes ved hjælp af flygtige hentydninger. Måske skal et navn på et sted bare nævnes for at læseren kan se hele sceneriet for sig. TV-serier bygger i høj grad på genkendelsens glæde gennem antydninger.

Læseren skal også kunne genkalde sig personers *overbevisningsrammer*. Også her kan forfatteren lege med læserens beredvillighed til at holde sig til rammer, skemaer o.l. ved at lade en person pludselig optræde på en helt overraskende måde som kræver en rammeændring. Også *rammeblanding* forekommer, fx gennem anvendelse af lynhurtige flashback. En karakter kan optræde i flere rammer, fx i flashback, i meget forskellige skikkelser. En karakter er derfor i virkeligheden ofte en samlebetegnelse for flere *karakterudøvere* med samme navn.

Rammereparation forekommer når en ramme er blevet misforstået eller læseren er blevet vildledt. Det svarer til at læseren omfortolker en tidligere fortolkning eller forfatteren indbygger elementer der bevirker at tidligere rammer må omfortolkes. Hvis de nye oplysninger er så overraskende at læseren må se store dele af sin

hidtidige forståelse af teksten blive vendt op og ned, taler man i stedet om *rammeudskiftning*.

Læserens bevægelser ud og ind af rammer kan ikke undgå at vække følelser. Snart befinder man sig i en ramme hvor begivenhederne ses med en fortællers øjne som læseren kan identificere sig med, snart med en fortæller læseren ikke kan identificere sig med. En vis spænding mellem fortæller og læser er en attraktion, men spændingen kan blive så stor at læseren føler lede ved teksten.

Den forsker der har interesseret sig mest for følelsernes betydning i læseprocessen, er David Miall (Miall 2005, 2006). Hans indsats befinder sig inden for rammerne af kognitiv forskning, men samtidig kritiserer han den kognitive poetik for to mangler. Den ene er at teorien, lige som alle andre teorier om litteratur, er spekulativ. Forskerne udtaler sig, med ganske få undtagelser, fx om læserreaktioner uden nogensinde at have undersøgt om sådanne reaktioner kan iagttages empirisk.

Der er dog ved at opstå en forskningsinteresse for empiriske læsere, og ikke blot for modellæsere, og Miall mener at litteraturforskningen står over for et spring frem mod at blive en rigtig videnskab der genererer og undersøger hypoteser. Det vil ske ved både at inddrage metoder fra sociologi/ antropologi, fx klasserumsundersøgelser, og psykologi, laboratorietest, og endelig fra neurobiologien.

En af de simple metoder han har brugt, er at måle læsehastighedens ændringer under læsningen af en tekst. Ændringerne kan derefter fortolkes. Når man kan måle at forfatterens brug af en række litterære teknikker, som fx lydeffekter, spændingsopbygning i slutningen af et romankapitel o.l., nedsætter læsehastigheden, kan det fortolkes på den måde at forhaling fremkalder et større følelsesmæssigt engagement hos læseren. Metoden er beslægtet med psykologiske laboratorieundersøgelser af spædbørns engagement i omverdenen gennem måling af øjenbevægelser og ændringer i sutteaktivitet når børnene får forevist genstande der fremkalder et overraskelsesmoment.

Hans andet kritikpunkt hænger sammen med det første. På grund af de manglende empiriske undersøgelser, er kognitionsforskerne for lidt opmærksomme på hvor stor en rolle følelser spiller i læsningen – på trods af at enhver litteraturforsker må formodes at have personlige erfaringer med følelsernes betydning. De forsvinder blot i de kognitive modeller. Miall er derfor også kritisk over for kognitionsforskernes tendens til at betragte litterær læsning som et psykologisk fænomen uden særtræk. Miall genoptager derimod de russiske formalisters interesse for at definere litteraritet som noget specielt. Dog udskifter han formalismen med en interaktionisme, og det fører ham frem til følgende definition:

Jeg vil anvende termen litteraritet om kombinationen af formelle egenskaber i den litterære tekst og det kompleks af responser, som disse giver anledning til: decentreringen af læseren. Litteraritet er nødvendigvis et resultat af interaktionen mellem tekst og læser og ikke kun en særlig mængde af formelle, tekstuelle træk. Med udgangspunkt i denne definition vil jeg her undersøge tre måder, hvorpå litteraritet manifesterer sig: 1) som en kæde af underliggørelse (defamiliarization) og rekontekstualisering, der følger i kølvandet på tekstuel fremhævelse (foregrounding); 2) som tekstlig og kognitiv dynamik i narrative tekster; 3) og som empati i forbindelse med vores reaktion på personer i fortællinger. (Miall 2005:64).

Inspirationen fra neurobiologien tilbyder nogle nye forklaringer på velkendte fænomener. Miall nævner fx fænomenerne 'negative emotioner' og katharsis. Det er en kendt erfaring at litterære tekster der handler om negative oplevelser, er betydeligt mere spændende end idylliske tekster. Men det er lidt af en gåde, for de fremkalder negative følelser i læseren som normalt undertrykkes. Teksterne kan fx handle om forbrydelser, tabuiseret sex, lemlæstelser og død. Hvorfor er det sådan? Miall citerer en redegørelse for forskellen mellem de emotioner der har at gøre med henholdsvis højre og venstre hjernehalvdel (Borod m.fl. 2002):

En forklaring [af forskellen] henviser til de regler for socialt accepteret adfærd (kontrolleret af venstre hemisfære), som normalt hæmmer de [negative] primære emotioner, som man regner med kontrolleres af den højre hemisfære. (Miall 2005: 69).

Under særlige omstændigheder tillader aktiviteter i venstre halvdel at censuren af aktiviteter i højre halvdel forbigås. Det er tidligere nævnt (se s. 114) at der er en lighed mellem litteraturlæsning og ritualer, og et ritual er netop prototypen på en 'særlig omstændighed'. Årsagen er formentlig at man under ritualet er deltager på nogle andre vilkår end man normalt er samfundsdeltager på. Ritualet er fx inddæmmet, hvorved den angst som fremkaldes af ellers forbudte aktiviteter, dæmpes. Når man læser, er det som at deltage i et ritual. Deltagelsesaspektet kommer i litteraturlæsningen særligt frem i form af empati. Man bliver en anden person, selv man dybest set godt ved man ikke er det. Og en sådan inddæmmet grænsesituation ser ud til at tillade at man giver plads for forbudte følelser.

At omgang med forbudte følelser kan fremkalde en katharsisk renselse, forklarer Miall vha. begrebet 'selvmodificerende følelser', som er et begreb for de forbudte følelsers rekonstekstualisering. Processen er: hybris der efterfølgende modificeres ved hjælp af medlidenhed og frygt. Miall henviser til hjernescanninger der tyder på at denne proces har et modsvar i amygdalas aktiviteter, men han tilføjer forsigtigt at reel viden om den litterære oplevelses hjernemæssige korrelater kræver en langt mere fremskreden forskning end den man har i dag.

Forbindelsen mellem kognitiv poetik og en anerkendelse af følelsers betydning kan også findes hos Peter Stockwell, fx i artiklen *Texture and Identification* (Stockwell 2005). Her konstaterer han at der er et voksende gab mellem den måde tekstkritikere læser tekster på, og den måde almindelige mennesker læser på. Almindelige læsere 'foregrounder' følelser og motivationer. Litterater beskæftiger sig derimod enten med tekstproduktion (kreativ skrivning fx) eller med kontekstuelle metaovervejelser

der kun bruger teksten som anledning til at undersøge noget andet, fx generelle samfundsfænomener.

Når Stockwell, der ellers er sociolingvist, overhovedet interesserer sig for kognitiv poetik, skyldes det at han i denne teori ser en mulighed for at beskæftige sig med et felt der ligger mellem teksten og samfundskonteksten. Feltet kan kaldes en stilistik der har fjernet sig fra formalismen og nærmet sig pragmatisme, sociolingvistik og kontekstorientering. Samtidig trækker stilistikken på erkendelser fra den antikke retorik, fx Aristoteles' tredeling af *ethos*, *logos* og *pathos*, som gav følelserne en vigtig plads: pålidelighed, saglighed og følelsesfuldhed. Og endelig åbner den kognitive poetik for en naturvidenskabelig fundering, også af forståelsen for følelsernes betydning i læseprocessen.

Referencer

- Andersen, H.C. (1855). *Klods-Hans*.
- Andersen, N.M., Terkelsen, R. & Nølle H. (2007). *Sproglig polyfoni: tekster om Bakhtin og ScaPoLine*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Behrendt, P. (2006). *Dobbeltkontrakten*. København: Gyldendal.
- Blicher, S.S. (1842). *E Bindstouw*.
- Bradburn, B. (u.å.). An interview with Reuven Tsur.
www2.bc.edu/~richarad/lcb/fea/tsurin/tsurmain.html
- Brandt, L. & Brandt, P.Aa. (2005). Making Sense of a Blend – A cognitive-semiotic Approach to Metaphor. www.hum.au.dk/ckultur/f/pages/publications/lb/blend_metaphor.html
- Center for Diskursstudier. <http://diskurs.hum.aau.dk/diskurs.htm>.
- Davidson, H.M. (2006). *Litteratur og encyklopædi: Semiotiske og kognitive aspekter af den litterære teksts mening*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Emmott, C. (1997). *Narrative Comprehension: A Discourse Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Emmott, C. (2003): Reading for pleasure: A cognitive poetic analysis of 'twists in the tale' and other plot reversals in narrative texts.
- Gavins, J. & Steen, G. (2003). *Cognitive poetics in practice*. London & New York: Routledge.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansen, T.I. (2006). *Poetik og lingvistik: Om forholdet mellem kognitiv og fænomenologisk litteraturteori*. Odense: Institut for Litteratur, Kultur og Medier.
- Hansen, T.I. (2008). Fænomenologisk læsning. I Fibiger, J., Lütken, G. & Mølgaard, N. *Litteraturens tilgange*. København: Academica.
- Helle, H. (2002). *Forestillingen om et ukompliceret liv med en mand*. København: Samleren.
- Herman, D. (red.) (2003). *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*. Palo Alto: CSLI Publications.
- Holberg, L. (1722). *Jeppe paa Bierget*.
- Holberg, L. (1731). *Erasmus Montanus*.
- Husserl, E. (1995/1900-01). *Logische Untersuchungen*. Thübingen: Niemeyer.
- Høeg, P. (1993). *De måske egnede*. København: Rosinante.
- Høgh, T. (2008). Litterær stomp. Larsson, J. & Lilja, E. (2008). *Konferens volumen nr. 16. Nordiskt Sällskap för Metrisk Studier: Ordspråk, Röstspråk, Kroppsspråk. Om konsternas kommunikationsformer*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Ingarden, R. (1931). *Das literarische Kunstwerk*. Halle: Niemeyer.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens*. München: Fink.
- Jørgensen, B.H. (2003). *Intentionalitet. Om litterær analyse på fænomenologisk grundlag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klausen, S.H. (2004). *Reality Lost and Found: An Essay on the Realism-Antirealism Controversy*. Odense: Syddansk Universitets Forlag.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate*. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987-91). *Foundations of Cognitive Grammar 1-2*. Stanford University Press.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Merleau-Ponty, M. (2006). *Kroppens fænomenologi*. København: Det lille forlag.
- Miall, D. (2005). Mellem tekst og læser. Om litterariteten og dens neuro-psykologi. *Kritik* 174:64-72.
- Miall, D. (2006). *Literary Reading*. Peter Lang.
- Mølgaard, C. (2007). Naade-Dug og Lyste-Drik. <http://knight.smartlog.dk/kingo>
- Oatley, K. (1992). Integrative action of narrative. Stein, D.J. & Young, J.E. (red.) (1992). *Cognitive science and clinical disorders*. San Diego: Academic Press.
- Pedersen, F.B. (1967). *Tekstlæsning*. København: Gyldendal.
- Rabinowitz, P.J. & Smith, M.W. (1998). *Authorizing Readers. Resistance and Respect in the Teaching of Literature*. New York & London: Teachers College Press.
- Scarry, E. (2001). *Dreaming by the Book*. Princeton University Press.
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale N.J.: Lawtence Erlbaum.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics*. London & New York: Routledge.
- Talmy, L. (2000-01). *Toward a Cognitive Semantics 1-2*. MIT Press.
- Tsur, R. (2008). *Toward a Theory of Cognitive Poetics*. SussexAcademic.
- Vosmar, J. (1969): Værkets verden. Værkets holdning. *Kritik* 12. 1969.
- Werth, P. (1999). *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*. Harlow: Longman.
- Zeuthen, N. (2005). Fremad med Helle. Teoretisk cykeltur med opmærksomhedskrævende tekst. *Kritik* 174.

Kapitel 5.

Kognition og kontekst

Det er flere gange blevet nævnt at interessen for kontekstforhold spiller en stadig større rolle for de kognitive teorier. Det ses meget tydeligt hos Peter Stockwell, der ligefrem indleder sin introduktion til kognitiv poetik med at slå fast at litteraturlæsning altid optræder i kontekst, og at teksten læses forskelligt i forskellige kontekster (Stockwell 2002:2ff.). Dvs. at den bruges forskelligt, og dermed bliver mening afhængig af brug.

Der er forskel på at læse en tekst for sin fornøjelses skyld hjemme i en lænestol og at læse en tekst med henblik på at bruge den i skolen, på universitetet eller i en anmeldelse. Det er fire forskellige kontekster som fremhæver fire forskellige slags mening. Stockwell opfatter fornøjelseslæsningen som en slags 'naturligt objekt': *This is reading as an entirely natural phenomenon.* (Stockwell 2002: 1.), mens de øvrige brug af teksten kræver at vi bliver *engaged in a science of reading* (s. 2).

Denne opfattelse er imidlertid tvivlsom. Teksten er allerede under skrivningen en ramme omkring gengivelsen af direkte sansninger og refleksioner over såvel sansningerne som gengivelsen. Og selv en 'naturlig' læsning vil derfor uvægerligt og i hastige bevægelser svinge frem og tilbage mellem oplevelse og refleksion. Det er netop denne fleksibilitet der gør litterær læsning til noget særligt.

Også gode faglige tekster indeholder lag af såvel information som metakommunikation med læseren, men som regel på en

sådan en måde at skribenten følger nogle ret stive faglige genrekonventioner der sikrer at læseren føres hurtigt og sikkert gennem teksten. Litterære tekster derimod mimer hverdagslig sansning og refleksion. I hverdagen indtræder disse svingninger og overgange hurtigt og temmelig usystematisk. Litterære teksters særpræg består i at de både mimer disse bevægelser på en »sømløs« måde der gør at læserne får mulighed for umiddelbar indlevelse, og samtidig indeholder teksterne spor efter bearbejdningen. Litterære tekster består af komplekse lag af sansebaseret virkelighedsgengivelse, kommentarer til hvordan personer i og uden for fiktionen opfatter virkeligheden, og kommentarer til den måde teksten selv gengiver virkeligheden på. Det præcise blandingsforhold varierer fra tekst til tekst, fra genre til genre og fra stil til stil. Al litterær læsning, også lystlæsning, svinger derfor også mellem indlevelse og afstand.

Men det er korrekt at reglerne for hvordan man kommunikerer med og om teksterne, er forskellige alt efter hvilken kontekst læsningen finder sted i. Dette forhold kan analyseres og generaliseres ved hjælp af forskellige teorier: Bourdieus teori om det litterære felt (Bourdieu 2000), sociokulturelle, socialkonstruktivistiske, sociokognitive og sociosemiotiske teorier. Endnu et bud er systemteorien.

Systemteori

Paul Werth skelner (Werth 1999:17) mellem deltagere og ikke deltagere i en diskurs. Deltagerne er ansvarlige for hvordan diskursen formes og hvilken retning den har. Ikke-deltagerne er af to slags. Den ene slags er de enheder der repræsenteres i teksten, fx karakterer. Den anden er iagttagere af diskursen. Denne distinktion er hans redskab til at skelne mellem forfattere og umiddelbare læsere på den ene side og fx lærere, skoleelever, tekstkritikere og forskere på den anden side.

Et bedre redskab til at beskrive denne skelnen findes i systemteorien. I stedet for rammer, kontekster, felter o.l. begreber er

hovedbegrebet 'system'. Fordelen ved dette begreb er for det første at det befinder sig på et højere abstraktionsniveau end de andre nævnte begreber. Systemer findes overalt og er af meget forskellig karakter: mekaniske, biologiske, psykologiske og sociale systemer er hovedtyperne. Det vigtigste fællestræk for systemer er at de vil have en tendens til at konstituere sig ud fra en forskel til omverdenen. Dvs. de får en holistisk karakter, samtidig med at de løbende er nødt til at genskabe sig selv i forhold til hvad der sker internt i systemet og i systemets omverden. En skole forny fx sig selv ved at opdage mangler i sin måde at fungere på, og må samtidig forny sig pga. krav fra omverdenen, som dog må tilpasses skolens karakter. En systemisk analyse kan derfor ret tydeligt skelne mellem forskellige slags faktorer der medvirker til enten stabilisering eller fornyelse af et system.

For det andet er teorien måske allermost velegnet til at beskrive hvordan forskellige sociale systemer fungerer i forhold til samfundet og hinanden. Den sociologiske systemteori er udviklet af den tyske sociolog Niklas Luhmann og tilpasset beskrivelsen af danske uddannelsesforhold af bl.a. Lars Qvortrup og Jens Rasmussen (Luhmann 1984, 1997, 2002. Qvortrup 1998, 2001, 2004. Rasmussen 2002, 2003, 2004). Teorien kan i denne sammenhæng bruges til særligt at afklare tre forhold:

- Hvad er viden? Det vil i gymnasiesammenhæng særligt sige: hvad er det der karakteriserer fx kompetencer og innovation – to af 2005-reformens hovedbegreber.
- Hvilken sammenhæng er der mellem skolen og dens omverden? I denne sammenhæng vil det særligt sige: hvilken viden fra omverdenen er det relevant at omforme didaktiserende, dvs. sådan at den kan bruges i undervisningssammenhæng. Og hvordan finder denne didaktisering sted.
- Hvordan dannes mening?

Her drejer det sig ikke om skolen i al almindelighed, men om danskundervisningen, og specielt litteraturundervisningen. I

Tekstens transformationer (Kaspersen 2005) og i *Forfattere i gymnasiet* (Kaspersen 2007) findes systemteoretisk baserede analyser af forskellige brug af litterære tekster i og uden for skolen. Analyserne viser at der er store og principielle forskelle mellem forskellige systemers kommunikation med og om litterære tekster.

Det som konkret er blevet undersøgt, er hvordan litterære tekster fra 1990'erne bliver brugt henholdsvis i gymnasiet (uddannelsessystemet), af forfatterne selv (kunstsystemet), af anmeldere (medierne) og af professionelle litterater (videnskabssystemet). Der er tale om empiriske case-undersøgelser, og der er brugt en bestemt analysemodel som fokuserer på nogle træk og til gengæld er blind over for andre træk, så man må derfor være forsigtig med generaliseringer, men mønstret ser således ud.

I skolen har kommunikationen bl.a. disse træk:

- *Stil*: Kommunikationen i klasseværelset balancerer mellem frihed (elevernes bidrag) og kontrol (lærerens løbende evaluering af elevbidragene).
- *Relationer*: Bestræbelsen er at relatere teksten og lærerens og elevernes udsagn om den til de kategorier som er etableret i lærebøgerne, fx i standardværker som *Litteraturhåndbogen* og *Litteraturens veje*. Samt til elevernes egne erfaringer.
- *Tema*: Hermeneutisk bestræbelse. Konstruktion af helhedsfortolkninger og historiske perspektiveringer skal give eleverne et læringsudbytte: viden, færdigheder, kvalifikationer, kompetencer, dannelse.

Man kan undersøge hvad forfatterne selv siger om deres tekster ved at læse interview med dem og, ikke mindst, læse deres egne poetologiske tekster. Den forfatter som er blevet undersøgt, er Morten Søndergaard.

Forfatterens egen diskurs i poetologiske artikler og interview:

- *Stil*: Hybrid mellem teori og poesi (karakteristisk for en række forfattere i 1990erne).

- *Relationer*: Forfatteren distancerer sig fra sine umiddelbare forgængere (in casu 1980ernes symbolister) og konstruerer valgslægtskaber med fjernere forfattere og videnskabsmænd (interessen for videnskab og filosofi var karakteristisk for en del forfattere i 1990erne).
- *Tema*: Litteratur og poesi ses som en metode eller en proces som er velegnet til undersøgelse af grænseområdet mellem orden og kaos. Ofte anti-hermeneutisk: undersøgelsen har ikke noget fastsat mål og kan derfor ikke resultere i en helhedsfortolkning (derfor forfatteres ofte gentagne forsikringer om at deres tekster ikke har noget budskab).

Anmeldelser skrives af forskellige typer af anmeldere. Følgende trækker ud til at være gennemgående på tværs af anmeldertyper:

- *Stil*: Tendens til infotainment, anmelderen som fortæller eller næsten-forfatter.
- *Relationer*: Bestræber sig på at skabe et generelt overblik over det samtidslitterære felt. Hvordan placerer denne forfatter sig i forhold til kendte grupperinger?
- *Tema*: Vurdering eller forbrugerinformation. Er bogen værd at læse, og særligt: kommer den med noget nyt?

En del af anmelderne har akademisk baggrund, og de skriver også decideret videnskabelige artikler og bøger. Når de gør det, tilpasser de sig videnskabssystemets regler for kommunikation, som er nogle andre end mediernes regler. Gennemgående træk ved videnskabelige publikationer er disse:

- *Stil*: Akademiske metoder, teorier, begreber og dokumentationsformer kombineret med eller i et spændingsforhold til en bestræbelse på at være åndfuld. Stilen minder m.a.o. i nogle henseender om den måde samfundsforskere skriver på, i andre henseender arbejdes der med en kommunikationsform der skal inddrage

læseren på en måde der har mindelser om skønlitteraturens former.

- *Relationer*: Bestræbelser på at skabe lange linjer i historien, ofte med en ikke før set indfaldsvinkel. Det gælder både henvisninger til andre teoretikere og til nyopdagede slægtskaber mellem den behandlede forfatter og andre forfattere, skabelse af nye grupperinger o.l.
- *Tema*: Hvad er sandheden om forfatteren i lyset af forskerens yndlingsteorier?

Undersøgelserne viser at der sagtens kan være overensstemmelser i detaljerne mellem kommunikationen i de forskellige systemer. Gymnasieelever ser i en vis udstrækning det samme i teksterne som forfattere, kritikere og forskere. Men kommunikationen præges overordnet af reglerne i det system den finder sted i. Disse regler kan systematiseres. Nedenstående figur er udviklet på grundlag af lignende, mere generelle modeller hos Lars Qvortrup (Qvortrup 1998):

System	Kunst	Litteraturreception i medierne	Videnskab	Uddannelse
Medium	Værket	Information	Sandhed	Dannelse / barnet / livslang læring
Kode	Smukt / ikke smukt Sublimt / ikke sublimt	Informativt / ligegyldigt Underholdende / trivielt	Sandt / falsk	Formiddelbart / ikke formiddelbart
Programmer	Æstetik	Journalistiske kriterier	Teorier, metoder	Normativ pædagogik, læreplaner, pensa, kanoner
Funktion	Observation af verden og selv	Irritation af og information til samfundet	Konstruktion af ny viden	Muliggørelse af usandsynlig kommunikation / sortering

Hvad man ikke kan se i dette skema, er hvilke regler 'naturlig læsning' følger. Systemteoriens påstand er imidlertid at den også er systemisk bestemt idet den finder sted i læserens psykiske system, ofte indrammet af det sociale system som kaldes 'intimsystemet'. Luhmanns beskrivelse af hvad der sker her, er ikke ret udfoldet. Pointen i den sammenstilling der foretages i denne rapport af begreber fra henholdsvis kognitionsforskning og systemteori, er at de to teorier kan komplettere hinanden.

Hvis kognitionsforskningens resultater fortolkes i en systemisk sammenhæng, bliver de til en beskrivelse af hvad der finder sted i psykiske systemer under litterær læsning. Og tilsvarende bliver de resultater som hentes ind fra neurobiologien, til beskrivelser af hvad der sker i levende systemer, som fx hjernen eller bestemte cellegrupper i organismen, ligeledes under litterær læsning.

Indtil videre er der blot tale om samlæsninger af resultater fra meget forskellige teorier, og man kan ikke gøre krav på at have opdaget nogen form for kausalforbindelseer. Der er blot tale om korrelationer som man kan forske videre i. Et af de steder hvor man kan se en teori om korrelationer mellem tekst og kontekst, er i Paul Werths teori om hvordan de nødvendige elementer fra omverdenen bygges ind i læsningen sammen med elementer fra teksten, og i Catherine Emmotts teori om kontekstrammer. Et af hovedbegreberne her er 'incrementering', og det kan muligvis danne udgangspunkt for videre empiriske undersøgelser og teoridannelser.

Referencer

- Bourdieu, P. (2000). *Konstens regler. Det litterära feltets uppkomst och struktur*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Kaspersen, P. (2005). *Tekstens transformationer*. Odense: Syddansk Universitet. IFPR.
- Kaspersen, P. (2007). *Forfattere i gymnasiet*. København: Biblioteksstyrelsen.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

-
- Luhmann, N. (1997). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2002). *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2003). Radikal og operativ konstruktivisme. I Bisgaard, N.J. (2003). *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksiøt moderne. Politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzel.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics*. London & New York: Routledge.
- Werth, P. (1999). *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*. Harlow: Longman.

Kapitel 6.

Hvilke konsekvenser har kognitive teorier for litteraturredidaktikken?

Udviklingen af en kognitiv poetik rejser spørgsmålet: hvilke konsekvenser kan og bør dette få for litteraturundervisningen? Som det fremgår af redegørelsen for rapportens formål (se s. 10f.), befinder litteraturundervisningen overalt sig i en situation hvor de traditionelle begrundelser for undervisningen er blevet noget tyndslidte. Det gælder i høj grad også i de gymnasiale uddannelser i Danmark efter 2005-reformen. Ændrer kognitionsforskningens interesse for litteratur på det forhold?

Kapitlet rummer en række afsnit som forsøger at definere hvad didaktik, fagdidaktik og litteraturredidaktik er. Forsøget er dog næsten dømt til at mislykkes, fordi de eksisterende definitioner er meget forskellige, og der argumenteres for at man i stedet skal tage ved lære af de kognitive teoriers brug af prototypebegrebet i stedet for definitioner.

Det første afsnit er derfor en gengivelse af en prototypisk undervisningssituation i en dansktime, hvilket danner afsæt for disussionerne omkring didaktikbegrebet. Den sidste halvdel af kapitlet er et forsøg på at indkredse hvilken indflydelse kognitionsforskningen har, eller kan tænkes at have, på didaktik og undervisning. Denne del er bygget induktivt op, idet resultaterne fra en række empiriske studier og igangværende projekter belyses kognitivt. Den induktive præsentation afsluttes med en opsummering af hvad betegnelsen 'litteraturredidaktik i kognitiv belysning' kan siges at dække over.

2.g i Husumgade

Den prototypiske didaktiske situation er den enkelte undervisningslektion. Her er et uddrag af en typisk time hvor en 2.g. behandler de første sider i Katrine Marie Guldagers tekst *Ankomst, Husumgade* (Guldager 2001:5-8). Timen er fra 2001, den er blevet videofilmet og transskriberet og brugt, men ikke gengivet, i *Litteraturens transformationer* (Kaspersen 2005). Guldagers tekst ser således ud:

Katrine Marie Guldager: af *Ankomst, Husumgade*

I

Du fortjener det, selvfølgelig gør du det. Mr Bright, Mr Ben og El-Said fortjener det ikke, Mr Bright, Mr Ben og El-Said fortjener ingenting. Og ingenting får de. Hør! De siger det jo selv, mens de vrider hænderne og opfører sig som kafka'ske medhjælpere. Det er dig, der fortjener det: Mere af det hele, håndsnyede sko, jakker. *Det kan du da ikke mene.* Jo, man skal først og fremmest tænke på sig selv, på at trække sig op på bredden, der er ingen andre, der gør det (bortset fra Mr Bright, Mr Ben og El-Said): Og der er da ikke nogen, der går og roder i skraldespanden efter mad mere, er der?

Det er synd for dig, og selvfølgelig skal stewardessen komme med en drink, når du nu er så bange for at flyve, og selvfølgelig skal hun komme med én til. Hun er der jo for din skyld, for at uddele servietter og peanuts, for at gøre livet behageligt for passagererne. Det er jo bare dine nerver, og både Mr Bright, Mr Ben og El-Said forstår dig: Hvorfor skal du lide på den måde? Du har jo betalt for at få ordentlig service (37 grader varm).

Du skal tro på dig selv, det skal du også, når du kører med undergrunden i Paris (tænk, at de ikke vil ofre en taxi), og dit foredrag er godt og vigtigt, kreativt og alting. Du skal bare tro på dig selv, på den mærkelige stilhed på Place d'Italie, når tiggeren halter ned gennem mængden. Du skal bare tro på mængden, på stilheden, på de småmønter, du beholder i din lomme.

For du trænger jo til det, til sex, det er ikke noget personligt, du trænger bare så helvedes meget til det, og det er en handel ligesom alle andre, det er i centrum af Amsterdam, det er verdens ældste fag: Sorry, sorry. Bagefter kan du tænke. Endelig. Nu begynder det hele at hænge sammen, nu kan du også få styr på det langdigt, på den forbandede terzine.

Samtalen om teksten indgår i en dobbelttime der igen indgår i et forløb om de sidste fem års litteratur. I den første time har klassen talt om fire digte fra Katrine Marie Guldagers digtsamling *Styrt* (Guldager 1995) som eleverne har haft for hjemme. I løbet af timen uddeler læreren yderligere de første sider af *Ankomst, Husumgade*. Denne bog udkom mens læreren planlagde sit undervisningsforløb, og den ændrede indtrykket af Guldager som en typisk 1990er minimalistisk lyriker så meget at læreren syntes at eleverne skulle præsenteres for teksten hvis de skulle have et dækkende indtryk af tendenser i den nyeste danske litteratur.

Gennemgangen af *Ankomst, Husumgade* er tredelt. Først en lærerstyret indledning der kæder behandlingen af alle teksterne sammen, derefter et gruppearbejde, og til sidst en opsamling. Læreren sætter mundtligt gruppearbejdet i gang med en åben men meget specificeret opgave. Eleverne skal finde forskelle mellem digtene fra *Styrt* og uddraget af *Ankomst, Husumgade*. Eleverne sidder altså ikke med et spørgsmålsark eller en dagsorden. Fremgangsmåden er i overensstemmelse med det princip

som den amerikanske litteraturredaktiker Martin Nystrand på empirisk grundlag har opstillet som det vigtigste for at få gruppearbejde til at lykkes:

Groupwork was successful to the extent that teachers clearly defined goals and tasks at the same time that they encouraged students to generate conclusions, solve open-ended problems, and address authentic questions rather than simply manipulate information and answer study questions. (Nystrand m.fl. 1997:33).

Arbejdet viser sig at blive struktureret over de tre vigtigste motiver eller tvivlsspørgsmål i teksten:

- Hvem er de tre personer der nævnes, Mr Ben, Mr Bright og El-Said?
- Hvem er duet og stemmen?
- Er egoistisk behovstilfredsstillelse i orden?

To grupper er blevet optaget på lydbånd. Den ene gruppe indleder simpelthen arbejdet med at en elev siger: »Jeg har fundet en lille forskel«. Lærerens opgave fungerer altså efter hensigten, og det er påfaldende at de to grupper derefter diskuterer stort set de samme spørgsmål uden at være styret af læreren, nemlig de tre ovennævnte. Til gengæld løser de opgaven forskelligt. Den ene gruppe får ret hurtigt afklaret det første spørgsmål: hvem er de tre personer der nævnes, mens de ikke får præciseret stemmens status. Den anden gruppe når ingen afklaring med hensyn til de tre personers identitet, men får til gengæld karakteriseret stemmen entydigt. Spørgsmålet om hvor vidt egoisme er i orden, får ingen af grupperne svaret entydigt på.

Men alle tre motiver behandles derefter i den følgende klassesamtale. Læreren har gået rundt fra gruppe til gruppe og beder en af eleverne indlede klassesamtalen på grundlag af hvad hun har hørt eleverne sige under arbejdet. Men samtalen besværliggøres af at eleverne har vanskeligt ved at afgøre om teksten er ironisk eller ej. Som afslutning på klassesamta-

len inddrager læreren derfor en udtalelse fra Katrine Marie Guldager som ikke lader tvivl om hvilken fortolkning der er den autoriale: teksten er ironisk og går imod egoistisk behovstilfredsstillelse. En afslutning der består i oplæsning af den virkelige forfatters udsagn, er effektiv og stærkt afrundende (Kaspersen 2005:248f.).

Uddraget fra den opsamlende klassesamtale om *Ankomst, Husumgade* lige efter gruppearbejdet ser således ud:

L: Vi bliver nødt til at stoppe her, det bliver vi faktisk nødt til hvis vi skal samle op. Ja, jeg tror vi giver ordet til, til Lotte.

Lotte: Det er fantastisk. Øhm, hvad skal jeg sige.

L: Jamen jeg hørte dig sige nogle ting dernede. Prøv.

Lotte: Jamen, jeg fandt aldrig helt ud af hvad det var jeg sagde, tror jeg. Nej, det var fordi vi sad og diskuterede om de tre mænd der, som vi snakkede om, om de var, fordi der var nogle der havde forstået på det at de var højere lag, men som egentlig ikke havde gjort noget for det. Og så var der så nogle af os der havde forstået det som om de var et lavere lag som dem i de højere lag ikke syntes havde fortjent noget. Øhm, men som egentlig fortjente noget. Åh, det giver ikke mening, det jeg siger, det er også det jeg sagde (gruppen ler).

L: Nej, nej, nej. Er der nogen der overhovedet ikke et øjeblik er i tvivl om hvordan det forholder sig med de tre Mr. Bing og Ben og El-Said. Så kom med det. Elisabeth.

Elisabeth: Ahm, jeg ved ikke, altså er de ikke bare ens, sammen med ham bipersonen.

L: Hvad betyder 'ens sammen med'.

Elisabeth: Ens, i samme båd eller kolleger. Fordi de gør jo de samme ting.

Dreng: Åh, det tror jeg ikke.

L: Bjørn.

Bjørn: Det er sådan nogle, det er sådan nogle rigtige, ja, udskud, eller hvad skal man sige.

L. Aha, aha. Det kan man jo så blive nødt til at bevise når der er så mange der har kunnet opfatte det modsatte.

Bjørn: Ja, det er lige det, øh altså, jeg ved ikke hvad jeg skal svare, om det der, »Mr. Bright og Mr. Ben og Mr. El-Said fortjener ingenting«.

L: Hør, hør. Hør lige efter hvad han siger.

Bjørn: »og ingenting får de«, ja ikke, altså.

L: Jo, jo. Uhhu.

Peter: Det er også det der i starten med.

L: Peter.

Peter: Jamen, »du fortjener det, selvfølgelig gør du det«. Og de der tre fortjener det ikke.

L. Aha.

Peter: Det siger i hvert fald også noget om at de ikke har det så godt som ham i starten.

L: Lotte.

Lotte: Jeg vil sige. Altså jeg ved ikke helt om det er sådan man skal opfatte det, men jeg føler måske at det er en som er højere end jeg-personen, som siger de ting »fordi de fortjener ingenting«, og så dernede, »for man skal først og fremmest tænke på sig selv, på at trække sig op på bredden, der er ingen andre der gør det, bortset fra de der tre«. Og de fortjener så måske egentlig noget, fordi de hjælper andre mennesker. De andre de tænker kun på sig selv.

L. Men hvis vi nu skal ende et sted med Mr. Bright, Mr. Ben og Mr. El-Said. Er de underhunde eller overhunde. Jeg tror vi bliver nødt til at slå fast nu, også fordi det ringer snart. De er underhunde. På hvilket niveau. Nu skal I kigge, altså det er jo ikke sikkert de bor i Husumgade, vel. Mr. Ben, Mr. Bright og Mr. El-Said. Hvad. Hvad. Det er tre navne som selvfølgelig også skal klinge på en god poetisk måde sammen. Hvor er de henne, sådan nogle mennesker. Med de navne der. Øhm. Anna. Tal højt.

Anna: Det lyder som svensk. Storby.

L. Storby. Svensk storby

Pige: Naarj.

L: Svensk, finsk, hvad, El-Said. Må jeg få et bud på El-Said. Hvor er vi henne.

Dreng: Ægypten.

Dreng: Saudi Arabien.

L: Peter.

Peter: Ja, jeg ved ikke, et eller andet sted, Saudi Arabien, Tyrkiet.

L: Eller, det er den arab.

Peter: Det er også ligegyldigt. Det er noget.

L: Det er den arabiske verden, ikke. Det kan også være Indien. Det *kunne* også være i vores del af Europa hvor.

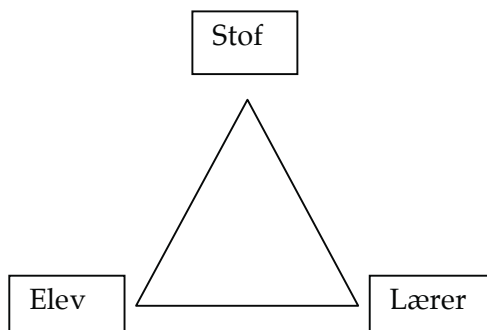
Dreng: Altså, de er grønthandlere, indvandrere.

L: Ja, altså, det er den *anden* verden. Det er den anden verden. Nå, der er (skriver på højre tavle). Der er nogle der får, og der er nogle der ikke får, ikke.

Gengivelsen her er stærkt præget af at situationen er løftet ud af sin oprindelige kontekst og sat ind i en ny. Fra det fysiske klasseværelse med dets indlejring i en skolebygning, opbygget med lokaler og møbler, befolket med mennesker der er placeret på bestemte positioner, som kommunikerer vha. tale- og kropssprog – til en rapport, der benytter sig af skriftsprog, og som skrives og læses langt væk fra den beskrevne klasserumssituation, som ophørte med at eksistere for en del år siden. Læseren skal fx hele tiden kompensere for manglen på tonefald, pegen med fingre, blikretninger, hovedbevægelser osv., altså fra næsten alle meningsgivende indeksikalske tegn. Lærere bliver da også tit chokerede når de ser udskrifter af deres egne timer: det var da ikke sådan det foregik!

Den didaktiske trekant

En undervisningssekvens er en meningsskabende situation der udspiller sig inden for en tidsramme på få minutter, men alligevel kan den analyseres på mange måder. Selv om den ser enkel nok ud, er undervisningssituationen så kompleks at enhver beskrivelse er nødt til at reducere kompleksiteten drastisk. Det gælder særligt når man forsøger at opstille grafiske modeller over den. Der er fx en præcedens for at beskrive situationen vha. den didaktiske trekant, som i sin mest simple form ser således ud:



Trekanten kan omformes til en række spørgsmål og derved udvides:

- Hvad skal der undervises i? Stof.
- Hvem skal undervises? Eleverne.
- Hvordan skal der undervises? Lærerens valg af metode.
- Hvorfor skal der undervises? Omverdenens legitimering af undervisningen.
- Hvor og hvornår skal der undervises? Skolens undervisning i forhold til den læring der finder sted overalt. De fysiske og organisatoriske omgivers betydning.

Didaktik kan defineres som refleksion over undervisning, og trekanten og spørgsmålene beskriver didaktiske forhold i almindelighed. Fagdidaktik kan tilsvarende defineres som refleksion over undervisning i fag. Men man kan rejse flere indvendinger mod de to modeller. De er statiske og lukkede og siger ikke meget om følgende forhold:

1. Størrelsernes indbyrdes forhold.
2. Didaktikken som proces.
3. De enkelte størrelses sammensatte karakter.
4. Didaktikkens skoleomverden.
5. Forholdet mellem skolen og dens omverden.

Størrelsernes indbyrdes forhold: didaktik og fagdidaktik mellem pædagogik og fag

Forholdet mellem størrelserne er dynamisk. Forskellige teoretikere har forsøgt at karakterisere denne dynamik der samtidig har noget at gøre med forholdet mellem almen didaktik og fagdidaktik. Bo Steffensen har således opstillet en figur, der kan læses både statisk og dynamisk:

	HVAD	HVORFOR	HVEM	HVORDAN
Almen didaktik	6) Indhold Overfaglige temaer og problemstillinger	–	4) Elev	5) Undervisningsformer og arbejdsformer: projektarbejde, »story line«, undervisningsdifferentiering
↑	↑			≠
↓	↓		–	
Fagdidaktik	2) Fag: viden/systematik	1) Begrundelse for valg af indhold		3) Metodik: lærebøger

Modellen viser at man i et fagdidaktisk perspektiv må tage udgangspunkt i punkt (1) hvor underviseren selekterer ud fra punkt (2) og dernæst vælger faglig metodik (3) ud fra sammenhængen mellem begrundelser og den faglige systematik. Dernæst ser man på elevforudsætninger (4) og overvejer supplerende almene arbejds- og undervisningsformer (5) der i den sidste ende ikke må være i uoverensstemmelse med den formelle undervisnings generelle formålsbestemmelser. Modellen er i virkeligheden cirkulær idet (2) (og (1)) må hænge sammen med (6). Spørgsmålet er hvor man starter sine refleksioner og valg, hvad der styrer hvad. Starter man med (1) er den fagstyrede interesse i centrum. Starter man med (4), er det eleven der tages som udgangspunkt. Begge dele er to sider af samme didaktiske sag, og ingen af siderne kan und-

væres. Man kan hverken leve med en fagstyret terpeskole eller med en elevstyret aktivitetsskole (Steffensen 2003:317f.).

Steffensens figur overskrider samtidig skellet mellem almen didaktik og fagdidaktik. Forholdet mellem de størrelser der indgår i den didaktiske trekant, viser sig at være forskelligt alt efter om man anlægger en alment didaktisk eller en fagdidaktisk synsvinkel på dem. Ved at sammenstille de to synsvinkler i én figur etablerer Steffensen samtidig en tredje synsvinkel med metakarakter. Ellen Krogh karakteriserer fagdidaktik således:

Fagdidaktik er en bro mellem pædagogik og fag, siger den norske naturvidenskabsdidaktiker Svein Sjøberg (2005). Broen forudsætter et godt brohoved på begge sider, dvs. forankring i både fag og pædagogik. Betegnelsen fagdidaktik signalerer at det er didaktikken der er i fokus når pædagogikken kobles med fag, dvs. den del af pædagogikken der beskæftiger sig med undervisning og læring. (Krogh 2006:185).

Her placeres yderligere en tredje, fjerde og femte størrelse, nemlig pædagogik, fag og læring. Didaktikken bestemmes som den del af pædagogikken der beskæftiger sig med undervisning og læring, og fagdidaktikken som den del af didaktikken som kan kobles til fag. Forholdet mellem undervisning og læring specificeres ikke, men undervisning kan defineres som en form for kommunikation der sigter målrettet på læring. Didaktik bliver til refleksioner over dette forhold.

Omvendt kan man finde eksempler på fagdidaktikere der opfatter fagdidaktikken som en faglig disciplin med en mere eller mindre fast kobling til pædagogikken – ofte en ganske løs kobling (Päffgen 2006). Der er m.a.o. ikke enighed om hvor tætte koblingerne mellem de forskellige størrelser er eller bør være. Den sidste formulering signalerer desuden at der heller ikke er enighed om hvorvidt didaktik fortrinsvis er en deskriptiv eller en normativ disciplin.

Didaktikken som proces

Den snævre didaktiske proces kan beskrives vha. en proces-model:

Planlægning af forløb → Planlægning af lektion → Gennemførelse af lektion → Evaluering af lektion → Gennemførelse af resten af forløb → Evaluering af forløb.

Men hertil kommer at den snævre proces er indlejret i en bredere professionslivsproces som omfatter lærerens uddannelse, akkumulerede praktiske erfaring og akkumulerede teoretiske viden om undervisning og læring.

Denne brede proces overskrider grænsen mellem undervisningen og dens omverden, dels den omverden der består i skolen som helhed, dels den omverden der består i videnskaben, og den bevæger sig på flere refleksionsniveauer. Specielt spørgsmålet om hvilket forhold der er mellem akkumuleret praktisk erfaring i skolen, der ofte har karakter af tavs viden, og teoretisk viden, som kan akkumuleres et helt liv igennem på efter- og videreuddannelser, kræver refleksion, både hos den enkelte lærer og i uddannelsessystemet som helhed. Det er ikke muligt for lærere, der jo beskæftiger sig professionelt med videnstilvækst, at ignorere relevante teoretiske udviklinger som opstår uden for skolen, men det er også velkendt at ophobning af teoretisk viden absolut ikke automatisk fører til bedre undervisning.

Som et vigtigt eksempel på hvordan teoretiske diskussioner har influeret læreres daglige undervisning, kan man tage den langvarige almindidaktiske strid om hvorvidt undervisning skal være overvejende lærerstyret eller elevstyret. Man skelner fx ofte mellem høj og lav styring. En model udformet af Steen Beck (Beck & Gottlieb 2002:86) skelner på traditionel vis mellem høj og lav styring, men modellen er desuden udbygget til en firefeltsfigur med de to akser: høj-lav styring og afstand-nærhed. Herved fremkommer fire lærerroller: skulptøren og træneren, som begge benytter sig af høj styring, men adskiller sig fra hinanden ved at være henholdsvis fjernt fra og tæt på eleverne, og konsulenten

og deltageren, der benytter sig af lav styring og er henholdsvis fjernt fra og tæt på eleverne.

Denne model er betydeligt mere raffineret end ældre modeller der kun skelner mellem to størrelser, fx deduktiv og induktiv didaktik, monologisk og dialogisk undervisning, eller 'tankpasserpædagogik' og elevens 'ansvar for egen læring'. Den er udviklet ved at Beck har inddraget og operationaliseret en vis mængde teoretisk viden, og den er da også optaget i den vigtigste lærebog i gymnasiepædagogik *Gymnasiepædagogik – en grundbog* (Damberg, Dolin & Ingerslev 2006). Denne bog repræsenterer derved et skridt op i refleksionsniveau i forhold til tidligere lærebøger til pædagogikum, og man må formode at de lærerkandidater der bruger den nye bog, bliver sat i stand til at bevæge sig på et højere teoretisk niveau end tidligere kandidater kunne. Om de også underviser bedre, er en anden sag. Det er kun de teoretiske forudsætninger for undervisningen der ændrer sig ved læsning af teorier. Hertil kommer den omtalte praktiske erfaring og tavse viden.

Men teoriudviklingen standser selvfølgelig ikke her. Psykologen Martin Holmgaard Laursen skelner fx ikke mellem deduktiv og induktiv didaktik, men mellem tre størrelser: deduktiv, induktiv og abduktiv læring og undervisning (Laursen 2005). Tilføjelsen af en abduktiv læreproces bunder i en helt almindelig erfaring. Man vender og drejer et problem uden at kunne finde en løsning på det. Der hjælper hverken logisk uddragning fra kendt viden (deduktion) eller indsamling af mere og mere viden (induktion). Men så går man en tur, og somme tider sker der det at en løsning dukker op ud af tågerne, nærmest af sig selv. Der er tale om en tredje slags tankeproces eller læring, men hvordan skal man karakterisere den? Laursen vælger at kalde den for abduktiv læring. Betegnelsen stammer fra den amerikanske logiker C.S. Peirces teori om slutningsformer:

Abduktion er ifølge Peirce det tredje led i den videnskabelige tænkning. Det er det led, hvor man udleder en dristig hypotese, der evt. kan medvirke til en ny forståelse. Peirce indrømmede,

at der også var et andet ord for abduktionsbegrebet: at gætte. Vi gætter ofte – både rigtigt og forkert. Alligevel mener Peirce, at det statistisk set er påfaldende, hvor mange gange et gæt viser sig at føre os længere frem mod en mulig løsning, når vi står over for en problematisk situation. (Laursen 2005).

Indførelsen af et tredje begreb bidrager til at fjerne den normative, eller ligefrem moraliserende, tendens der ligger i den kendte skelnen mellem deduktiv og induktiv pædagogik. Det har i mange år været sådan at den første form blev betragtet som gammeldags og udemokratisk, mens den sidste var den politisk korrekte form. Nu kan man i stedet operere med tre *deskriptive* begreber:

Deduktiv læring: undervisning og læring der bygger på det princip, at den lærende præsenteres for en regel, et princip eller en teori, som tilstræber at give vedkommende en øget forståelse af et givent område eller felt. Man udleder det specifikke ud fra de almene regler eller principper.

Induktiv læring: Undervisning eller læring der bygger på det princip, at den lærende uddrager viden og erkendelse fra vedkommendes egen erfaringsdannelse. Det kan enten være gennem tidligere erfaringer eller gennem erfaringer eller eksperimenter i et givent læringsmiljø. Man slutter eller generaliserer fra de specifikke erfaringer til det almene.

Abduktiv læring: Undervisning og læring der bygger på det princip, at den lærende selv fremkommer med hypoteser, fortolkninger eller løsningsmodeller som mulige bud på en given problemstilling, udfordring eller undren. Disse bud efterprøves eller vurderes løbende. (Laursen 2005).

Hvilke didaktiske konsekvenser har en sådan begrebsopstilling? Den vigtigste konsekvens er at det bliver muligt at diskutere hvilke former der passer til hvilke undervisningssituationer. Herved nærmer undervisningsprocessen sig forskningsprocessen.

Ingen forsker kunne finde på at give afkald på nogen af de tre muligheder, men veksler mellem dem, alt efter hvad situationen kræver. Og sådan bør det nok også være i undervisningen.

Laursen peger selv på Thomas Ziehes pædagogiske teori om 'god anderledeshed' som et grundlag for en didaktik der benytter sig af abduktive strategier (Ziehe 2000). Eleverne frigøres ikke bare så de rent induktivt kan finde på deres egne løsninger – det vil ofte munde ud i gentagelser af stereotypier der bygger på hver elevs begrænsede erfaringer. Og man går heller ikke tilbage til en simpel deduktiv regelindlæring. Man sætter eleverne fri, men pålægger dem samtidig visse begrænsninger i deres udforskning, og man vurderer løbende resultaterne.

Om Laursens 'tredelte model' er så vigtig at lærere bør stifte bekendtskab med den, må fremtiden vise. Der er altid et vist udbud af teorier og modeller der forsøger at kvalificere sig på det pædagogiske marked. Det vil senere blive diskuteret om den kan bruges i forbindelse med udviklingen af en litteraturdidaktik på kognitivt grundlag (se s. 219).

De didaktiske størrelses sammensathed

Hver af de enkelte størrelser er sammensat, sådan at der åbnes for talrige problematikker når man går ind i dem. Man kan fx pege på spørgsmålet: *hvordan* skal der undervises? Aspektet vedrører så forskellige delelementer som valg af læremidler, af arbejdsformer, af spørgeteknik, af arbejdsformer og af evalueringsformer. Hvert af elementerne er desuden forbundet med hinanden både lineært og i feedback processer.

Spørgsmålet: *hvad* skal der undervises i, er med jævne mellemrum genstand for diskussion. Det drejer sig om pensum. I dansk-undervisningen fx om den rette balance mellem fagets tre områder: litteratur, sprog og medier. For at skære gennem den debat er balancen i læreplanen for stx nu lagt fast i forholdet 2:1:1. Litteratur er på papiret stadig danskfagets vigtigste område. En mere specifik variant af indholdsdiskussionen er den regelmæs-

sigt tilbagevendende kanondebat. Ifølge den tyske litteraturredaktiker Elisabeth Päßgen (Päßgen 2006) er de vigtigste temaer i kanondebatten:

- Forholdet til traditionen vs. nutids- og fremtidsorienteringen.
- Kanonens bidrag til den almene dannelse.
- Kanonens grundlag i æstetiske vurderinger.
- Valget mellem en klassisk, en national eller en verdenslitterær kanon.

Selv om kanondebatten har det med at vende tilbage med mellemrum, vender den aldrig tilbage til det samme udgangspunkt. Forestillingen om at kanonlæsning kan genkalde traditionen, er urealistisk, fordi selve debatten har ændret forudsætningerne. Man kan opstille tre karakteristika ved debatten efter år 2000:

- Kanon er blevet kanonisering.
- Der har dannet sig en kanonologi.
- Det normative præg er blevet svækket. Fra uantastelig rettesnor til beskrivende tekstlister (læreplaner, curricula).

Kanon er blevet en proces, kanonisering, og dermed udsat for postmoderne refleksion og relativering. Hvis man kaster sig ud i en kanondebat, bliver man deltager i en reflekterende diskussion, hvad enten man er tilhænger eller modstander af en kanon. Genindføring af kanon er derfor ikke en tilbagevenden til traditionen, men blot et standpunkt i en debat der hele tiden ændrer sig, ofte i form af arbitrære modebevægelser som sættes i gang af politikere, embedsmænd, erhvervsfolk og medier. Selve begrebet kanon har efterhånden fået en historie, og derfor har der også dannet sig en lære om kanons egenskaber og udvikling, en kanonologi. Og der findes så mange forskellige kanoner at ingen af dem har et uantasteligt præg. De forskellige dele af undervisningssystemet, forfatterne, læserne, eleverne – alle opererer med kanoner.

Didaktikkens omverden og omverdenens didaktisering

Undervisning foregår ikke i isolation fra resten af verden. På skolen er den omgivet af en række andre aktiviteter der ikke er didaktiske; skoler er fx i stigende grad blevet organisationer hvor der træffes beslutninger på samme måde som i private virksomheder omkring markedsføring, ledelse, investeringer, samarbejde og fusioner med andre skoler osv.

Hertil kommer at skoleverdenen eller uddannelsessystemet heller ikke er isoleret. Som det fremgår af analysen af forholdet mellem tekst og kontekst (se s. 155ff.), kan der anlægges en systemteoretisk betragtning på forholdet mellem de meget forskellige funktionssystemer som et moderne samfund i historiens løb er blevet differentieret ud i.

Uddifferentieringen af funktionssystemer hviler på behovet for at få specialitydelser. Hvert system står over for det krav at det skal yde noget til de øvrige systemer og til samfundet som helhed. Det gælder også for en så specialiseret ydelse som litteraturundervisning. Det er disse krav der bevirker at legitimeringsdebatter er et jævnlige tilbagevendende fænomen.

Systemteoriens analyser er ret abstrakte. Det samme gælder de beslægtede analyser der hviler på et sociosemiotisk grundlag. Nordmanden Sigmund Ongstad og den første professor i danskfagets didaktik i Danmark, Ellen Krogh (Krogh 2003, 2008), er eksponenter for denne teoretiske tilgang. Det følgende hviler på et foredragsmanuskript af Ongstad fra ca. 2004:

Fagdidaktikk som felt har endret seg dramatisk, nærmest paradigmatisk de 10-15 siste årene, og hva feltets kunnskapsstatus egentlig er, synes vanskelig å fastholde. Ja, en kan betvile i hvilken grad det egentlig eksisterer ett felt en kan kalle fagdidaktikk. Det har tradisjonelt vært hevdet at det er delaspektene didaktikk og fag som konstituerer fagdidaktikkbegrepet. Denne oppfatningen utfordres imidlertid av en rekke, nye, alternative tilnærminger, som åpner for en videre og mindre normativ forståelse. Derfor

inspiseres i denne sammenheng forhold i og rundt fagene og fagdidaktikkene som kan bidra til en prosess en kan kalle didaktisering av kunnskap og forskning. Særlig fokuseres det på samfunnsøkonomiske og diskursive/kommunikative endringsbetingelser. (Ongstad u.å.).

Når man bruker begrebet 'didaktisering' i stedet for 'didaktik', betrakter man noget der hidtil er blevet opfattet som et produkt, som en proces. Det er en postmoderne definitionsmanøvre som er fremtvunget af en samfundsudvikling der omstrukturerer, nedlægger og opretter fag og vidensområder i rask tempo. Man er dog nødt til at være opmærksom på at ordet 'didaktisering' i forvejen bruges som en bred betegnelse for den proces der består i at noget stof tilrettelægges sådan at det kan bruges i undervisningssammenhæng. Ongstad bruger en henvisning til engelskdidaktikeren Elbow til at indkredse hvad han selv forstår ved didaktisering:

Dermed gir han indirekte en radikal oppskrift på fagdidaktikk: fag må i langt større grad enn tidligere også forstå seg selv som en stadig skiftende prosess, og ikke bare som et ferdig definert produkt. Jeg tolker Elbow dithen at uansett hvor en institusjonelt legger 'faget', kan en ikke lenger skille mellom kunnskapen og kunnskapen om kunnskapen, eller i våre termer et fag og dets didaktikk. (Ongstad).

Didaktisering og fagdidaktik er altså identisk med et spring i refleksionsniveau. Mens den traditionelle brug af begrebet didaktisering hviler på den forestilling at et stof som stammer fra skolens omverden, kan tilsættes skolens didaktiske overvejelser uden at stoffet ændres i sin kerne, signalerer den postmoderne begrebsbrug at stoffet ændrer sig radikalt ved denne transformation. Selve faget bliver til fagdidaktik.

Et andet ord for nogenlunde den samme refleksive proces er 'metakognition'. Efter 2005-reformen af det danske gymnasium kræves det af eleverne at de ikke blot kognitivt tilegner sig fagligt

stof og dermed skaber ny viden for sig selv, men at de også er i stand til at dokumentere at de kan reflektere over hvordan denne viden er blevet til (videnskabsteori), og hvad den skal bruges til (kompetencer), i stadig nye kontekster (fagligt samspil). De skal kunne reflektere metakognitivt, eller have viden om didaktiseringsprocessen, om man vil.

Det er endvidere nogenlunde den samme tankegang der ligger bag Lars Qvortrups arbejde med at pøde Gregory Batesons begreb om viden af forskellige ordner (refleksionsniveauer) på Niklas Luhmanns systemteori (Ovortrup 1999, 2001, 2004). Men der er en forskel mellem systemteori og sociosemiotik som bl.a. kommer frem i Ongstads tekst på denne måde: *det er tenkning rundt og om og med språk eller semiotikk som i stadig større grad påtvinger enhver kunnskap eller ethvert kunnskapsområde å forstå seg selv* (Ongstad u.å.).

Ongstad ser udviklingen af en fagdidaktik som et sprogligt eller semiotisk fænomen som samtidig er underlagt samfundsudviklingen – som derved selv får et sprogligt og semiotisk præg. Heraf betegnelsen 'sociosemiotik'. I systemteoretisk sammenhæng fokuseres der ikke i samme grad på sprogets og diskursivitets egenudvikling, og i kognitive teorier tillægges førsproglig kognition en afgørende betydning.

Teoriens forudsætning er 'den sproglige vending', og Ongstads vigtigste analysebegreb er det triadiske forhold mellem form, indhold og funktion, som stammer fra lingvistikken, og som Ongstad bruger til at analysere alle samfundsfænomener med. Man kan måske sige at Ongstad pga. sit udgangspunkt i sprog- og litteraturundervisning bruger et begreb fra undervisningsverdenen og sprogundervisningen til at karakterisere alle processer i et videnssamfund der mere og mere kommer til at ligne én stor læreanstalt eller forskningsinstitution. Skole og omverden gennemtrænger hinanden i en stadig forandringsproces med en undervisende/lærende kommunikationsproces i centrum. Et sådant syn giver fagdidaktikken, eller rettere de uhyre mange forskelligartede fagdidaktiske refleksioner, en status som den tværvidenskabelige grunddisciplin.

De sociosemiotiske kontekstteorier føjer sig til det kompleks der ofte går under betegnelsen 'Theory', en samling af beslægtede teorier med udgangspunkt særligt hos Michel Foucault. Fordelen ved dette teorikompleks er at det kan begribe fænomener der ligger på tværs af traditionelle grænser mellem fx tekst og omverden, eller som i didaktikkens tilfælde, mellem den konkrete undervisningssituation og det der influerer på den. Ulempen ved teorierne er at de risikerer at miste fokus og kommer til at handle om alting.

En af de teoretikere som Ongstad gentagne gange henviser til som en forsker der har bidraget til udviklingen af fagdidaktikken, er den danske musikdidaktiker Frede V. Nielsen (Nielsen 1994, 2004). Han har bl.a. opstillet en model over fire former for fagdidaktik:

Basisfagsdidaktik	Udgangspunkt: Videnskabsfaget eller kunsten
Etno-didaktik	Udgangspunkt: Elevernes hverdagserfaringer
Udfordringsdidaktik	Udgangspunkt: De store samfundsproblemer
Eksistensdidaktik	Udgangspunkt: Menneskets eksistentielle livsvilkår

(Nielsen 2004)

Basisfagsdidaktik er nok hvad man traditionelt forstår ved fagdidaktik. En særligt traditionel form for basisfagsdidaktik går under betegnelsen 'nedsivningsmodellen'. Her er lærerens udgangspunkt den viden som opbevares i videnskabsfaget – eller i en kunstart hvis der er tale om et kunstfag – og den didaktisering læreren foretager, er beskeden; ofte bruges der blot et anerkendt lærebogssystem. Men der er også mere avancerede former for basisfagsdidaktik hvor graden af bearbejdelse er større og mere reflekteret.

De andre former ser temmelig almindidaktiske ud, men er fagdidaktiske i den forstand at det ikke er det pædagogiske der er udgangspunktet for de didaktiske overvejelser. Det bliver

særligt tydeligt i redegørelsen for eksistensdidaktikken. Nielsen argumenterer for at undervisningsfaget musik må bygge på en eksistensdidaktik fordi man aldrig har kendt et samfund der ikke havde en eller anden form for musik. Det er åbenbart et menneskeligt eksistentielt grundvilkår at udtrykke sig musikalsk, og det bør være grundlaget for en musikdidaktik.

Det samme kunne man med mindst lige så god ret sige om fiktion, hvilket medie den end udtrykker sig i. Det er naturligvis ikke alle samfund der har litteratur i bogstavelig forstand – det kræver jo et skriftsprog – men fortællinger findes overalt. Hvis man mener at teorier som kognitiv lingvistik og poetik har noget for sig, vil man endda opfatte projicerende narrativitet og metaforbrug som kognitive grundvilkår der rækker bagom sproget, også det mundtlige sprog. Det vil derfor ikke være urimeligt at sige at en kognitiv didaktik er en eksistensdidaktik i Niensens forstand.

Litteraturdidaktik

Som det fremgår af sidste afsnit, er didaktik og fagdidaktik begreber der befinder sig i en ekspansionsfase. Til den ene side er fag ved at blive et element i fagdidaktikken, og til den anden side dækker didaktik en del områder som man tidligere benævnedes pædagogik. Didaktikken suger betydning til sig fra andre, ældre, begrebskomplekser – i Ongstads tilfælde fx fra retorikken og lingvistikken – og gør krav på at kunne begrebsbestemme områder der for nylig er dukket op i det postmoderne samfund og som ellers modsætter sig bestemmelse.

Litteraturdidaktik er en specifik form for fagdidaktik, og man skulle tro at de to begreber derfor har nogenlunde de samme egenskaber. Men litteraturdidaktikken refererer dog ikke til en generel størrelse som 'fag', som kun fremkalder vage forestillingsbilleder og derfor kan indholdsudfyldes på mange forskellige måder. Begrebet refererer til konkrete tekster, læsemåder og undervisningsformer, og derfor er der et anderledes tæt forhold

mellem fag og litteraturdidaktik end man får indtryk af når man læser alment fagdidaktiske kontekstanalyser. Tilsvarende forskelle mellem fagdidaktik og andre enkeltfags didaktik kan sikkert observeres generelt, og det betyder at et fags eller en faglig disciplins didaktik ikke kun er en delmængde af fagdidaktik. Nye træk kommer til syne i det øjeblik man går ned i det konkrete fags didaktik.

Selvom der har eksisteret en undervisning i dansk litteratur på gymnasieniveau, og refleksion over denne undervisning, siden 1770'erne, findes der meget få mennesker i Danmark der betegner sig som litteraturdidaktikere. Antallet er aktuelt formentlig under fem personer. Det er der flere årsager til. Der findes masser af udøvende dansklærere, der bl.a. underviser i litteratur, som ikke regner sig for didaktikere. De gennemfører ganske vist dagligt didaktiske overvejelser, men opfatter det som en underordnet del af deres praktiske arbejde – deres gøren. Der findes også en del universitets- og seminarielærere der lærer kommende grundskole- og gymnasielærere at undervise i litteratur. Men de er sjældent så specialiserede at de vil kalde sig litteraturdidaktikere. Enten er de litteraturforskere eller læseforskere, eller også er de danskdidaktikere eller tekstdidaktikere.

Et godt eksempel på denne tilstand er en konference om litteraturdidaktik som blev afviklet på Frederiksberg Seminarium i foråret 2009. Samtlige oplægsholdere var litteraturforskere med en biinteresse for didaktik. Dette valg af oplægsholdere, og endda på et seminarium der ellers beskæftiger sig med undervisning og pædagogik, dokumenterer at den almindelige måde at betragte litteraturdidaktik på, er at det er en disciplin under fagene dansk og litteraturvidenskab. Det er et synspunkt der er velkendt fra hermeneutikken. Det er en hermeneutisk grundsætning at en litterær tekst indeholder metoden til sin egen forståelse og dermed også til sin egen didaktik. Litteraturdidaktik bliver derved stort set identisk med hermeneutik.

Dette synspunkt er også det bærende i gymnasiets danskundervisning. Målet i en dansktime er at nå frem til en tekst-

fortolkning der får alle elementer i teksten til at falde på plads i et meningsmønster, og gerne i det meningsmønster som allerede står i litteraturhistorien. Bestræbelsen er blevet karakteriseret og problematiseret af Anne Borup som 'den danske modernismekonstruktion' (Borup 2000). Den blev diskuteret af bl.a. Anne-Marie Mai og Frans Gregersen i samleværket *Midt i ræset* (Dalsgaard, Hansen & Ingerslev (red.) 1998) med forslag til alternative fremgangsmåder, den er dokumenteret i *Tekstens transformationer* (Kaspersen 2005), og den dannede baggrund for det forslag om andre fremgangsmåder som diskuteres i *Fremtidens danskfag* (Gregersen m. fl. 2003). Udviklingen i danskfagets didaktik efter 2005 synes at være den at den hermeneutiske bestræbelse i kraft af kanonlæsningen er blevet bevaret, og måske endda styrket, i de almindelige dansktimer, mens den er blevet ændret i det faglige samspil. Men denne udvikling er stadig udokumenteret, og det er derfor uklart om litteraturundervisningen har fundet nye didaktiske ben at løbe på i samspil med andre fag.

I det hele taget er den gymnasiale dansk- og litteraturredidaktiks historie ikke ret velbeskrevet. Finn Hauberg Mortensens *Danskfagets didaktik* (Mortensen 1979) er det eneste eksempel på en samlet fremstilling, og den slutter midt i 1970'erne. Ellen Kroghs *Et fag i moderniteten* (Krogh 2002) fokuserer på skrivedidaktik. Hvis man vil have et overblik må man altså selv stykke det sammen. Men kan hente en del viden ved at læse tyske fremstillinger. I Tyskland er der en lang tradition for didaktisk forskning, og her kan man også følge en definitionsdebat der ligner den som gælder for fagdidaktik i almindelighed. I et oversigtsværk som Abraham og Kepsers *Literaturredidaktik Deutsch* (Abraham & Kepsers 2006) kan man fx læse følgende:

Literaturredidaktik beschäftigt sich mit der »Theorie des Lehrens und Lernens von Literatur in Lernkontexten« – so heisst es in einem viel gelesenen Einführungsband (Päffgen 1999:7). Dabei erscheint Literatur als Gegenstand, den wir alle gut zu kennen glauben: eine mehr oder minder grosse Anzahl bedruckter Blätter,

zusammengehalten von zwei Buchdeckeln. (Abraham & Kepser 2006:10).

Men sådan forholder det sig ifølge Abraham og Kepser slet ikke i virkeligheden. Pääffgens definition, som dog blot er syv år ældre end deres egen, tager fx ikke højde for medieudviklingen, og genstandsperspektivet skjuler at det vigtige ved litteratur er »was Menschen damit machen und warum«. I det perspektiv skal litteratur ikke ses som en genstand, men som et handlingsfelt, som ganske vist indeholder genstande, men også en del andre fænomener der kræver at blive begrebet vha. konstruktivistiske teorier som diskursanalyse og systemteori. Også mediepsykologiske overvejelser må der til, og Abraham og Kepser konkluderer derfor at den didaktiske beskrivelse må gennemføres på en række niveauer: et mikroniveau (individet), et mesoniveau (gruppen) og et makroniveau (samfund, nation, kultur). Abraham og Kepsers egen definition på litteraturredidaktik lyder derfor således:

Literaturredidaktik beschäftigt sich folglich mit der wissenschaftlichen Erschliessung des kulturellen Handlungsfeldes »Literatur« in Bezug auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lehr-/Lernkontexte. (Abraham & Kepser 2006:8).

Denne definition synes at være brugbar, bl.a. fordi det historiske perspektiv er indbygget i den, og fordi det betones at literaturredidaktik skal være videnskabelig, dvs. at den skal leve op til de samme videnskabsteoretisk begrundede krav som man stiller til alle andre videnskaber. Kravet om kontekstbevidshed svarer til Ongstads tilsvarende krav i hans diskussion om fagdidaktikens status. Litteratur og litteraturundervisning har ikke længere den samme status som tidligere, men må fx ses i lyset af at en traditionel kulturelite er blevet afløst af en ny medieelite. En nutidig literaturredidaktik må kunne løse den opgave at pege på hvilken plads litteratur og litteraturundervisning skal have i denne nye situation som bl.a. er karakteriseret ved erkendelsen

af at læring og undervisning ikke kun finder sted i skolen, men også i andre kontekster.

Didaktiske praksismodeller

I 2001-02 foretog jeg observationer af danskundervisning i tre klasser, en 2.hf, en 2.g og en 3.g på to forskellige gymnasier (Kaspersen 2005). Her forsøgte jeg bl.a. at karakterisere forskellige variationer inden for det kendte mønster: analyse-fortolkning-perspektivering. Observationerne blev analyseret efter inspiration fra metoder der i en del år er blevet brugt på Center on English Learning and Achievement (CELA) på State University of New York i Albany, som jeg først stiftede bekendtskab med efter at observationerne var transskriberet. Den teoretiske ramme der blev brugt, var Niklas Luhmanns systemteori, bl.a. hans teori om meningsdannelse i kommunikation – tilpasset klasserumsforhold. Luhmann opererer med tre dimensioner i meningsdannelsen: en sagsdimension (hvad tales der om), en socialdimension (hvem taler til hvem på hvilken måde) og en tidsdimension (hvornår siges hvad, og hvilke tidsbestemte fænomener fra tidens omverden trækkes ind i samtalen, litteraturhistorie eller eleverfaringer fx).

Selv om undervisningen i litteratur pga. teksternes karakter nødvendigvis må bevæge sig på kanten af kaos for at være litteraturundervisning, og ikke blot undervisning der benytter sig af litteratur til forskellige formål, så opstår der alligevel orden og mønstre. Et af undersøgelsens resultater er påvisningen af at de mønstre der skabes i samtaleløb, har stærke ligheder med æstetiske og argumentative former som man kan finde dem i æstetiske og argumenterende tekster. At sådanne mønstre ikke *altid* skabes, påvises gennem en analyse af et elevoplæg. Alle oplæggets øvrige kvaliteter ufortalt, har det blot en akkumulerende form, information føjes til information uden at kæden af informationer bliver ordnet på nogen synlig måde. Der opstår ikke et tydeligt mønster.

Mønstrene viser sig på alle niveauer fra bagvedliggende generelle didaktiske modeller over planlægning af undervisningsforløb og planlægning og gennemførelse af den enkelte time til valget af arbejdsform i den konkrete situation. Der er ikke noget endeligt antal af former, men nogle formelementer går igen. Nogle af dem kan ordnes i modsætningspar:

- lineære vs. cirkulære former
- spiralstrukturer vs. kredsende strukturer
- dramaturgisk ordnede former vs. associative
- børende gådeløsning vs. kredsende afsøgning
- tematisk gennemgang vs. linje for linje gennemgang.

Modsætningsparrene er opstillet så man kan se at der tilsyneladende er et gennemgående modsætningsforhold mellem pointerede og kredsende former. Tre former for timegennemførelse kan trækkes frem som særligt påfaldende. Den ene form er den dramaturgiske opbygning af timen som man ser det reneste eksempel på i en time om en tekst af Morten Søndergaard i 2.g. Formen hænger nøje sammen med det æstetiske krav om opbygning af en spænding mellem en række iagttagelser som man ikke løbende kan overskue, men hvor spændingen udløses til sidst i den samlede fortolkning. Den anden form er en lineær form som ligner en argumenterende afhandling: opstilling af problem, systematisk behandling, konklusion. En time om en tekst af Katrine Marie Guldager i en 3.g kan tjene som eksempel:

1. time: indledende fremlæggelse af helhedsopfattelse, derefter analytisk opsplitting.
2. time: samlende fortolkning gennem stadierne: identifikation af et rejsemotiv → kompositionsanalyse → tematisk analyse → indkredsning af livssyn → litteraturhistorisk perspektivering → forfatterskabsperspektivering → analyse af udsagn og udsigelse → analyse af læserappel.

Timerne er logisk sammenhængende som en argumenterende artikel. Den tredje form er en kredsende model hvor fortolkningen opstår gennem gruppearbejde og efterfølgende fremlæggelse af alle gruppers resultater. I en time om en tekst af Søren Ulrik Thomsen i en 2.hf er den lineære styring minimeret, men man kan observere hvordan opsamlingen af gruppernes arbejde alligevel, gennem en sofistikeret konstruktion af timens socialdimension, resulterer i en helt igennem sammenhængende fortolkning.

Et andet resultat er opdagelsen af de forskellige didaktiske modeller eller 'stærke pædagogiske ideer' som synes at ligge bag hver af lærernes undervisning i de observerede timer. Lighederne mellem undervisningen i de tre klasser er langt større end forskellene og skyldes det altdominerende ideal om en udtømmende analyse og sammenhængende fortolkning, men forskellene er alligevel interessante.

Undervisningen i 3.g kan karakteriseres som 'klassisk'. Vægten ligger på dokumenteret tekstanalyse og -fortolkning og historisk perspektivering. Læreren lægger vægt på at nå frem til bestemte fortolkninger, men tillader eleverne at arbejde med divergerende fortolkninger. Elevernes senere eksamenskarakterer viser at målet med undervisningen til fulde blev nået. Undervisningen i 2.g har de samme træk, men derudover arbejder læreren med at basere den litterære fortolkning på systematiske sproglige iagttagelser og øvelser.

Undervisningen i 2.hf er en del mere eksperimenterende med det formål at overskride grænsen mellem en skolediskurs og elevernes forskellige diskurser. Læreren gennemfører eksperimentet med inddragelse af en hel række konkrete didaktiske metoder: stemmebrug, bevægelsesmønster, tavleskrivning, turtagningsstyring, spørgsmåls- og responstyper, vekslen mellem indsamling af oplysninger, uddybning og sammenfatning.

Undervisningens kompleksitet gør at det er futilt at udtale sig om om den ene model er 'bedre' end den anden. Det siger næsten sig selv at den klassiske model allerede er udbygget til

en nærmest optimal form, ellers ville den ikke være klassisk. Finn Hauberg Mortensen beskriver hvordan lærerne i 1973 stod noget tøvende overfor hvordan de skulle undervise efter den nye bekendtgørelse fra 1971 (Mortensen 2003:186), men i 2001 havde formen akkumuleret 30 års erfaringer og lå yderst fast. De værdifulde erfaringer skal ikke kasseres, men det kan være noget svært at se hvilke udviklingsmuligheder formen har i sin rene skikkelse. Som Susanne V. Knudsen (Knudsen 2000) har påvist, har nogle universitetslærere udviklet formen til en grad af perfektion så den kommer til at ligne et ritual.

De eksperimenter med videreudbygning af den klassiske form som man ser tilløb til i 2.g og i større stil i 2.hf er ikke omkalfatrende, sådan som fx en overgang til projektorganiseret undervisning ville være. Eksperimenterne bygger videre på den kendte form. Hvis man ønsker at bevare og videreudbygge de kompetencer som den mere traditionelle undervisning giver, må man enten fastholde denne form eller eksperimentere med den så den bedre er i stand til at matche omverdenens stigende kompleksitet. Derfor er de beskrevne beskedne eksperimenter interessante. En konsekvent overgang til projektundervisning vil ikke kvalificere de kompetencer man allerede kender, fx elevernes kompetence i at læse og samtale om en tekst så de er i stand til at konstruere en mening i samtalen som lever op til tekstens kompleksitet. Det vil, som Lars Qvortrup har påvist, være nogle helt andre kompetencer der opbygges (Qvortrup 2001:108).

Siden 2001 er projektarbejdet blevet indført i gymnasiet i stor stil, men analysen giver stadig et godt billede af lærernes litteraturredidaktiske valg i praksis. Forslag til videreudvikling af klasseundervisningen som i højere grad inddrager elevernes erfaringer, er også stadig aktuelle. Man kan fx pege på bevægelsen 'Lernen durch Lehren', som bygger på elementer af elevaktivering på et forsvarligt fagligt niveau (http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren). Spørgsmålet er nu om de indsigter der stammer fra teorier om kognition, også kan bruges i en sådan udvikling.

Almen didaktik i kognitiv belysning

Hvorfor hedder dette afsnit ikke bare 'kognitiv didaktik' eller 'kognitivistisk didaktik?' Betegnelsen kognitiv didaktik er ikke heldig, eftersom al læring er kognitiv, og da didaktik sigter på læring, må al didaktik også tage højde for kognitive forhold. Al læring involverer aktivitet i hjernen. Der eksisterer ganske vist netværk af neuroner andre steder end i hjernen, fx det enteriske nervesystem der fungerer som en slags hjerne for maven og tarmen. Det sidder i mave-tarm systemets væg og fungerer i princippet gennem synaptisk transmission ligesom centralnervesystemet. Dette system regulerer mave-tarm-kanalens funktioner og reagerer på indre og ydre påvirkninger af mange slags. Der er altså tale om et system der kan beskrives vha. af systemteori, men man vil næppe kalde de ændringer i reguleringen som påvirkninger af systemet kan give anledning til, for læring.

En anden indvending mod den konstatering at al læring involverer kognition, kommer fra organisationsteorien. Her taler man, under påvirkning af systemteorien, om 'den lærende organisation' (Senge 1999), men udtrykket er bogstaveligt taget meningsløst og skal opfattes som en nyttig metafor. I systemisk henseende består organisationer af kommunikation der er rettet mod beslutningstagning, og denne kommunikation er helt afhængig af omgivende psykiske systemer som fungerer kognitivt. Uden enkeltpersoners tankevirksomhed, ingen organisatoriske beslutninger.

Medieudviklingen har dog medført at sociale systemer er blevet udstyret med noget der ligner kognitive egenskaber. I en ikke-skriftlig kultur dør et sprog når den sidste udøver af det er død. Et ritual som ikke huskes af nogen enkeltperson, er væk for altid. Men med skriftens opfindelse, og siden med opfindelsen af bøger, film og elektroniske medier, kan man godt metaforisk tale om at en kultur er udstyret med hukommelse, tænkning osv.

Særligt i forbindelse med udviklingen af netbaseret IT-teknologi kan man tale om at kognition og læring er 'distribueret'. Det gælder fx begrebet 'pervasive e-læring'. Niels Henrik Helms og

Flemming Hundebøl fra KnowledgeLab på Syddansk Universitet har gengivet en definition på fænomenet som stammer fra Manuel Castells' *The Rise of the Network Society*:

Interconnected information-processing devices, coming in multiple formats. In this new technological system computer power is distributed in a communicated network built around web servers using common Internet protocols (...) accessing the network from a variety of single-purpose, specialized devices distributed in all spheres of life and activity (,,,) and ultimately everywhere. These devices, many of them portable, can communicate with themselves, without needing their own operating system. Thus computing power, applications, and data are stored in the servers of the network itself: websites communicate with each other, and have at their disposal the necessary software to connect any appliance to a universal computer network. (Helms & Hundebøl 2006).

Også betegnelsen 'kognitivistisk didaktik' er uheldig. Det er en betegnelse der overbetoner læringens biologiske kontekst, og tilsvarende underbetoner den sociale kontekst. Selv om al kognitiv aktivitet involverer hjerneaktivitet, spiller den sociale kontekst næsten altid også en rolle. Det er ganske vist muligt at lære næsten uden kontakt med andre mennesker, men selv ensomheden er et socialt fænomen. Den forudsætter at man lever i et samfund hvor ensomhed er mulig, og at man bag sig har en opdragelse og socialisering som gør at man overhovedet kan overleve og er disponeret for læring.

Derfor burde man egentlig stille sig tilfreds med en vag betegnelse som 'didaktik der er informeret af viden om visse resultater fra ny kognitionsforskning' eller lignende. Når betegnelsen 'kognitiv didaktik' alligevel bruges, er det med disse præciseringer in mente. Spørgsmålet er nu: hvad kan kognitionsforskningen bidrage med til udviklingen af didaktik og fadidaktik?

Kognitionsteorien kan kaste nyt lys over definitionsproblemerne. Som man kan se i præsentationen af Sigmund Ongstads definitionsdiskussioner (se s. 178f.), er det meget vanskeligt at

fastholde nogen afgrænsninger i en verden hvor alt tilsyneladende har indflydelse på alt andet. Kognitionsforskningens forslag om at arbejde med prototyper i stedet for definitioner er et forslag til en løsning af dette problem (se s. 79). I stedet for at lede efter henholdsvis almindidaktikkens og fagdidaktikkens grænser, beskriver man fx en prototypisk fagdidaktik og måler derefter afvigelser i forhold til prototypen i hvert enkelt tilfælde.

Også blandingsteorien kan medvirke til en afklaring. Litteratur, pædagogik, videnskabsfag og undervisningsfag kan opfattes som inputrum der kan mappes på hinanden og derefter indgå i forskellige blend: litteraturredidaktik, fagdidaktik og almindidaktik. Derved undgår man diskussioner om hvilket område der evt. er det overordnede. Som påvist kan litteraturredidaktik fx ikke opfattes som en simpel delmængde af fagdidaktik. Hver gang man konstruerer sig frem til et nyt blend vil det være karakteriseret af emergente egenskaber som ikke findes i de oprindelige inputrum.

Prototypiske former for almen kognitiv didaktik kan man i øjeblikket særligt finde i grundskolen. Det gælder fx SKUB-projektet i Gentofte kommune og andre projekter der hviler på Howard Gardners (Gardner 1983) teori om de mange intelligenser. Og det gælder også en række forsøg med brug af læringsstile, som fx bygger på Kolbs læringsteori (Kolb 2000) og på Dunn & Dunns teori (Dunn, Dunn & Perrin 1994). Kolbs læringsteori har også vakt opmærksomhed i gymnasiet, fordi Knud Illeris har brugt teorien til at karakterisere forskellige arbejdsformer (Illeris 1999). Han bruger fx teorien normativt til at begrunde hvorfor projektundervisning er den bedste didaktiske form. Dette er eksempler på undervisning hvor man anvender de samme almenpædagogiske principper uanset fag, og ideerne har vakt både begejstret tilslutning og kritik.

Vibeke Damlund og Henrik Rander har fx undersøgt de didaktiske former som kan anvendes i Det Åbne Læringscenter, som er en del af erhvervsuddannelsesreformen fra 2000, og som er beskrevet i et hefte fra Undervisningsministeriet med titlen *Det*

Åbne Læringscenter (Pedersen 2000). Princippet om det åbne læringscenter stammer fra England, men indgår også i Erling Peterssons velkendte karakteristik af de tre didaktiske læringsrum: undervisningsrummet, studierummet og praksisrummet. Begrebet 'læringsstil' er hentet fra den kognitive litteratur og er derefter blevet brugt til at karakterisere aktiviteterne i Det Åbne Læringscenter, hvor eleverne kan kombinere aktiviteter fra de forskellige læringsrum. Damlund og Rander kritiserer fx brugen af begrebet læringsstil:

Visse steder arbejder man på at forfølge ideen om læringsstile temmelig konsekvent. Man tester eleverne på netop læringsstilen med henblik på at skabe sig et overblik over elevgruppens forskellige præferencer for målrettet at kunne udnytte dette i undervisningen. I vores tænkning indebærer dette imidlertid en række problemer. For hvad der ikke er besvaret i forståelserne omkring læringsstile er dels, om de er konstante over tid (Kolb peger faktisk på, at dette ikke er tilfældet), hvorvidt læringsstile måtte være afhængige af fagområde (eller intelligens for at referere til Howard Gardner), hvorledes læringsstile spiller sammen med undervisnings faciliteter og teknologier, og endelig kan man spørge sig om det frugtbare i at fastholde elever i, hvad der kan aflæses som foretrukken læringsstil? (Damlund & Rander u.å.)

En kritisk fremstilling af brugen af Gardners principper findes i Theresa Schilhabs og Bo Steffensens *Nervepirrende pædagogik* (Schilhab & Steffensen 2007). Howard Gardner deltog i Jerome Bruners arbejde med kognitiv psykologi omkring 1960 og er lige som så mange andre også blevet inspireret af hjerneforskningen. Hans teori om 'de mange intelligenser' har fået en umådelig gennemslagskraft i skoleverdenen i USA og også i Danmark (Gardner 1983). I Schilhab og Steffensens indledning konstateres det imidlertid at der indtil videre er meget langt fra de begyndende resultater inden for hjerneforskningen til en praktisk neuropædagogik, og i kapitlet »Modulopdelte intelligenser: berigelse og begrænsning« af Ingrid Arild Jensen kritiseres Gardner-pædago-

gikken for at hvile på en forældet opfattelse af hvordan hjernen fungerer. Hjernen er ikke modulariseret i den udstrækning Gardner tror, men er mere fleksibel.

Der er derfor al mulig grund til at være tilbageholdende med at proklamere at hjerne- og kognitionsforskningens resultater uden videre kan omarbejdes til en didaktisk model der løser alle undervisningens problemer, sådan som der er en tendens til hos fx entusiastiske Gardner-tilhængere. Indtil videre må man væbne sig med tålmodighed og undersøge hver teori, hvert fag, hvert didaktiske område osv. for sig, for at kunne vurdere hvad der kan bruges til hvilke formål.

Modeller over kognitive processer, som fx Hogans model over hukommelse (se s. 54) peger tilsyneladende på at en kognitiv didaktik må være *procesorienteret* og bygge på en række faser: at fange opmærksomhed (perception), at bruge korttidshukommelsen (sammenhæng i kortere frekvenser), at trække på lagre af skemaer (aktivering af langtidshukommelsen), og at omformatere skemaer. Noget kunne også tyde på at man skal tage hensyn til at pigers og drenges hjerner ikke fungerer helt ens. Måske er *dialogdidaktik* meget velegnet til undervisning af piger, mens drenge måske snarere skal undervises ved hjælp af en *spildidaktik*.

Hvad opdagelsen af spejlneuroner og andre motoriske resonanssystemer i hjernen kan føre til i didaktisk henseende er endnu uklart, men opdagelsen har i hvert fald allerede medført en fornyet interesse for forskellige former for imitation. Det ser ud til at man må gentænke forholdet mellem imitation og refleksion. Og det kan få stor betydning for litteratur- og anden kunstdidaktik, fordi kunstarterne har et nært forhold til kropslighed og imitation.

I denne rapport henvises der til mere specifikke teorier: kognitiv psykologi, lingvistik og poetik. Målet er også mere specifikt: at undersøge muligheden for en fornyelse af litteraturdydidaktikken. I de følgende afsnit vil denne mulighed blive diskuteret ud fra præsentationen af nogle konkrete eksempler. Til slut vil der ske en opsamling af diskussionen.

Gensyn med Husumgade

Kan nogle af de præsenterede kognitive begreber bidrage til en forståelse af hvad der foregik i den 2.g-time om Guldagers *Ankomst, Husumgade* som blev præsenteret tidligere (se s. 163ff.)? Guldagers tekst er blevet behandlet i yderligere to observerede klasser, og iagttagelser fra disse timer vil også blive inddraget.

Den måde grupperne i 2.g organiserer deres arbejde på, lægger op til at man kigger på deiksisforhold (hvad er det for en stemme man hører?), stereotyper (hvad er det for nogle personer der nævnes?), og tekstverdener (i hvilke 'verdener' bedømmes den egoistiske behovstilfredsstillelse hvordan?). I ikke-gengivne dele af klassernes samtaler spiller scenarier og scripts også en rolle (hvad er det for nogle situationer der skildres?).

Det volder alle tre klasser forbløffende store problemer at afgøre hvor stemmen kommer fra. Det mest overraskende er at vurderingen af om stemmen skal forstås ironisk eller bogstaveligt, svinger frem og tilbage, selv hos enkeltelever, der undervejs skifter mening flere gange. I to af klasserne er der en elev der afgør dette spørgsmål vha. en visualisering. De refererer begge til billedet af en person der har en engel bag det ene øre og en djævel bag det andet, og som skiftevis lader fristelse og kontrol styre sine tanker. En visualisering er en konstruktion af et visuelt kognitivt skema med hierarkiserede figur/grund forhold.

Denne visualisering er en meget præcis rumlig repræsentation af tidslige forhold i det deiktiske hierarki. Der er en diskret turtagning mellem to stemmer der hidrører fra en indre dialog hos en af tekstens karakterer. Hvis teksten havde været et udsnit af et drama, kunne de to stemmer have stået tydeligt hver for sig hvis de blev tilordnet hver sin krop, men nu tilhører teksten en genre som er vanskelig at bestemme, og forståelsen lettes gennem den beskrevne visualisering.

Teksten er ikke et drama, men er den en fortælling eller et digt? Der er fortællende træk i teksten, men samtidig er den grafisk ordnet som små digte. Det er en hybridform som var yndet blandt en del forfattere i 1990'erne, og som kritikeren Lars

Bukhdahl døbte 'Ritter Sport formatet', en kortprosa-genre der leger med spændingen mellem et halvvejs narrativt, kaotisk indhold og en strengt tilskåret grafisk form. Også Bukhdahl leger her med en visualisering, og sender oven i købet også en lille hilsen til læserens smagsløg.

Fordi teksten ikke er et rigtigt drama, må man også supplere den enkle deiktiske analyse der går ud på at der er tale om en karakters indre dialog. Hvilke udsigelsesinstanser formidler denne indre samtale? For nemheds skyld gengives Stockwells figur over det deiktiske hierarki endnu engang:

Virkelig forfatter					
TEKST	Ekstrafiktional stemme				
		Implicit forfatter			
			Fortalte fortæller(e)		Karakterer
			Fortalte læsere		
		Implicit læser			
	Modellæser				
Virkelig læser					

Hvis man går et skridt op i hierarkiet fra karakterniveauet, kan man konstatere at der ikke er nogen fortalte fortællere eller læsere i teksten. De er afløst af de to stemmer i den indre dialog. Men yderligere et trin højere oppe støder man på to størrelser som er der, nemlig den implicite forfatter og læser. Den implicite forfatter er den stemme der har arrangeret teksten, fx foretaget redigeringen af hvad man hører de indre stemmer sige, og den

implicitte læser er den læser som er så meget på linje med den implicitte forfatter at han/hun fx forstår ironien. Jeg skriver udtrykkeligt ikke »tekstens ironi«, for det karakteristiske ved en kognitiv måde at operere med et deiktisk hierarki på, er jo at teksten ikke eksisterer uafhængigt af læsningen. Hvis ikke en eneste elev i klasserne havde opfattet en ironi i den implicitte forfatters valg af stemmerne fra den indre dialog, ville de ikke være i stand til at udfylde rollen som implicitte læsere.

Yderligere et trin højere oppe høres den ekstrariktionale forfatters stemme, men selvfølgelig kun af den modellæser der er i stand til at genkende den. Faktisk kredser en del af undervisningen i denne 2.g netop om konstruktionen af disse deiktiske instanser, for læreren har valgt at gennemgå flere tekster af Guldager. Der ved forsøger hun at konstruere en ideal- eller modellæser som kan høre om denne tekst ligner Guldagers andre, eller om der skulle være en udvikling i forfatterskabet. Og det spil går eleverne interesserede ind i. At identificere noget man opfatter som en persons udvikling, er umiddelbart interessant for de fleste.

Endelig kan man sige at også den virkelige forfatter spiller en rolle. Når eleverne har vanskeligt ved at fortolke teksten, skyldes det muligvis at det tredje afsnit tilsyneladende er skrevet af en mandlig implicit forfatter, mens den virkelige forfatter er en kvinde. Eller handler teksten måske om en kvinde der køber en prostitueret? Spørgsmålet kan ikke besvares, og denne ubestemthed er både forvirrende og effektiv. Også de virkelige læsere involveres. Det sker da diskussionen om teksten drejer i retning af inddragelse af personlige holdninger og erfaringer. I én gruppe diskuterer eleverne fx deres holdning til tiggere på gaden ud fra fælles erfaringer fra en studierejse. Og en stor del af klassediskussionen drejer sig om politiske holdninger. Når man har købt og betalt for sin flyrejse, hvor meget kan man så tillade sig at hundse med stewardessen? Noget der ligner et skel mellem liberale og socialt engagerede elever tegner sig ret tydeligt i alle tre klasser.

Når eleverne ikke var i stand til at læse teksten som ironisk på en simpel måde, kan det skyldes endnu et krøllet deiktisk forhold.

Den mest skarpsindige læser i de tre klasser var en elev i 3.g, der i en skriftlig kommentar bemærkede at teksten vinder ved at blive læst selvironisk. Efter at have trøstet sig med velfortjent købesex, er du'et i stand til at skrive en terzine. Ingen andre, heller ikke lærerne, havde bemærket at duet altså måtte være en lyriker der skrev bedst i slebne verssmål lige efter at han/hun havde købt sex. »Hvordan bliver den terzine lige«, som eleven skrev.

Personerne er stereotyper, og en del af tekstens attraktion ligger i stereotypsammenstød. Eleverne er i tvivl om om Mr. Bright, Mr. Ben og El-Said hører til i samfundets top eller bund, men de hefter sig ved at de under alle omstændigheder er snyltere. At personerne skulle høre til i samfundets top, er antagelig ikke intenderet af den implicite forfatter, men det er tankevækkende at læserne reagerer ud fra nogle stereotype forestillinger om at der er snyltere i samfundets top. Den virkelige forfatter opnår derved en pædagogisk-politisk effekt fordi teksten bliver diskuteret i en dansktime, nemlig at få de virkelige læseseres egne stereotype forestillinger frem og sat i pinligt relief. Det ville ikke kunne ske med samme effekt gennem ensom lystlæsning.

Jegets/duets egne stereotype forestillinger bliver udstillet ved at han/hun taler i et sprog som et par af eleverne undrede sig over. Det lyder påtaget, syntes de. Og det bekræftedes af den virkelige forfatter, da hun i et interview afslørede at jegets/duets replikagtige tanker var inspireret af citater fra reklamer der skal overtale en absurd forkælet køber til at trøste sig med yderligere luksusforbrug »fordi du har fortjent det«.

Teksten benytter også scenarier, scripts, rammer og tekstverdener. En elev foreslog at teksten skulle læses som en samling små historier. Først er der en historie som ikke kan siges at have hverken scenarie- eller scriptkarakter. Men den kan analyseres ved hjælp af et tekstverdenbegreb. Der er i hvert fald fire subverdener på spil: 1) én hvor et jeg taler til et du i en verden der kun rummer jeg, du og tre personer og hvor jeget insisterer på duets ret til luksusforbrug. 2) Derefter en subverden som har en kafkask karakter. Den rummer de tre allerede nævnte personer, men nu i en litterær ramme, de er *kafkaske*

medhjælpere. 3) Derefter en subverden hvor forbruget afvises som umoralsk. 4) Og endelig en negeret subverden hvor det benægtes at nogen stadig kunne finde på at rode efter mad i skraldespande.

Udvalget af subtekstverdener som afløser hinanden inden for få sætninger, udgør teksturen og betinger læserens oplevelse af at der er nuancer og liv i teksten på trods af dens skitseagtige præg. De følgende afsnits scenarietypen bevirker at en del af eleverne fik lejlighed til at inferere på grundlag af egne erfaringer. Først er der et flyscenarie, så et Paris-scenarie, og til sidst et Amsterdam-scenarie. Særligt det sidste aktiverede et af elevernes konceptuelle skemaer: AMSTERDAM ER SYNDENS HOVEDSTAD. Indskrevet i scenarierne er der små scripts: i flyet serveres drinks og peanuts, i Paris møder man en tigger, og i Amsterdam handles der sex. Skildringerne er stærkt metonymiske og forudsætter at læserne kender de skemaer der antydes.

Skemabrudet ligger i at det åbenbart er en litterær personlighed der opfører sig undertrykkende og småligt. Hvis det havde været en forretningsmand, ville det bare bekræfte et skema som de fleste bærer på. Men en digter der benytter sin belæsthed til at foragte folk der ser lige så latterlige ud som kafkaske medhjælpere, som pukker på sin følsomhed som undskyldning for at opføre sig urimeligt over for en stewardesse, som er fornærmet over at han/hun ikke har fået betalt en taxa på vej hen til det sted hvor han/hun skal holde et kreativt foredrag, som er for nær til at give en tigger en skilling og som undskylder sin liderlighed og sit sexkøb med henvisning til at prostitution jo er verdens ældste erhverv *sorry, sorry*, er selvmodsigende ynkelig. Og det skemabrud var altså også for underligt til at kunne opfattes helt – undtagen af én elev.

Et par billedskemaer spiller en vis rolle. Drengegruppen får hurtigt sat en etiket på de tre personer netop fordi de benytter et billedskema til at forstå dem med. De er ud-skud. I den grad ude og ikke inde. Og Lotte benytter et beslægtet skema når hun skelner mellem nogle der er oppe og andre der er nede. Det samme skema benytter læreren og udbygger det samtidig til en metafor:

er personerne over-hunde eller under-hunde? OP ER GODT, NED ER DÅRLIGT, som George Lakoff har fastslået.

Formålet med denne analyse har været at sandsynliggøre at et kognitivt begrebsapparat kan bruges i undervisningen på to måder. Læreren får en række metabegreber til at forstå elevernes læsninger. Og nogle af disse begreber kan også præsenteres for eleverne, sådan at de får et sprog de kan tale om teksterne og læsningerne i. Det er svært at sige om fortolkningsprocessen ville være forløbet mere effektivt hvis læreren og eleverne havde haft et begrebsapparat til deres rådighed som både kan bruges at analysere fortolkningerne og teksten med. De fleste af eleverne er trods alt i stand til gennem en række svinkeærinder at fortolke teksten rimeligt uden at bruge et eneste analysebegreb, og den ene elev der vover sig ud i en mere sofistikeret fortolkning, gør det ikke pga. sit kendskab til analysebegreber. Men de ville muligvis have fået et mere præcist indtryk af kvaliteten i Guldagers æstetiske arbejde med en tekst der ellers synes besnærende enkel, nærmest banal.

Og man kan også håbe på at et sådant kendskab kunne medvirke til at man kan bevare en elevcentreret didaktik i det danske gymnasium uden at undervisningen forfalder til løse samtaler om hvem der nu tilfældigvis synes hvad om teksten. Læreren i 2.g brød resolut igennem vrøvlet og forlangte en bestemt læsning fordi tiden var ved at være brugt, men uden at argumentere begrebsligt for den. Det kunne hun måske have gjort hvis hun havde kendt de præsenterede begreber.

En fænomenologisk-kognitiv litteraturredaktik

Der eksisterer muligvis allerede en kognitiv didaktik på gymnasieområdet. Kasper Lezuik Hansen har i *Kort og godt om kognitive metaforer* i hvert fald givet et forslag til hvordan man kan bruge Lakoffs begrebsmetaforer (Hansen, K.L. 2006). Desuden eksisterer der en lignende men langt mere gennearbejdet didaktik på seminarieområdet, nemlig i Thomas Illum Hansens *Procesorienteret litteraturpædagogik* (Hansen, T.I. 2004). Og endelig må man formode

at der i disse år kommer en del nye gymnasielærere til som har brugt begreber fra den kognitive semantik på universitetet.

Begge de nævnte bøger er udkommet på Dansk Lærerforeningens Forlag, og Thomas Illum Hansen står også i spidsen for et nyt bogprojekt på samme forlag, *Litteraturforståelse på kognitivt grundlag*, som desuden har deltagelse af Helle Munkholm Davidsen, Martin Reng, Carsten Dilling og Peter Kaspersen. Teori-præsentationen bliver skrevet af Thomas Illum Hansen, og det følgende er mere eller mindre citater og referater fra hans arbejde, hvoraf en del er upublicerede arbejdspapirer. *Litteraturforståelse på kognitivt grundlag* bygger på seks påstande:

- Tænkning er kropslig
- Tænkning er stemt
- Tænkning er topologisk
- Tænkning er metonymisk
- Tænkning er metaforisk
- Sproglige mønstre er betydningsmønstre.

Kropslighed, stemthed (priming og følelsesappel) og mening er grundlæggende forudsætninger for enhver form for menneskeligt liv – og litteraturlæsning. De tre begreber topologi, metonymi og metafor er valgt frem for en række af de andre begreber der optræder i bl.a. Stockwells bog. Valget af dem hviler på en teori om at der findes tre slags mentale skemaer:

- *Sanseskemaer*, der strukturerer sansningen og som gør at vi kan genkende sanselige fænomener. De er før-begrebslige og før-sproglige.
- *Formskemaer*, der er topologiske skemaer for vores forståelse af generelle former og mønstre.
- *Begrebsskemaer*, der strukturerer vores eksplicite viden om genstande, begivenheder og scenarier.

Sanseskemaer og formskemaer er enten medfødte eller dannes i løbet af de første leveår, begrebsskemaer bygger på sanseskemaer

og formskemaer. Erkendelsen af omverdenen bliver dermed dobbeltbestemt, nedefra af konkrete og detaljerede sanseskemaer og formskemaer og ovenfra af mere abstrakte begrebsskemaer. Begrebsskemaerne er identiske med fx script, scenarier og stereotyper. Denne skemabrug ligger bag det meste af vores hverdags-tænkning, den specificeres i sprogets semantik, og yderligere i den enkelte teksts sprogbrug, og under læsningen af litterære tekster integreres skemaerne på forskellige måder. På tekstens niveau kan man skelne mellem disse funktioner:

- En topologisk, ved at formskemaerne, som kommer til udtryk i småordene, bruges til at strukturere selve opmærksomhedens felt.
- En metonymisk, ved at den leksikalske semantik aktiverer begrebsskemaer, sådan at tomme pladser bliver udfyldt.
- En metaforisk, ved at den leksikalske semantik integrerer begrebsskemaer fra forskellige domæner.

Det er en meget vigtig pointe at det altså ikke kun er de leksikalske ord, de åbne ordklasser som substantiver, verber og adjektiver, der har et semantisk indhold, men også de lukkede ordklasser, som består af de småord der på næsten usynlig måde danner sprogbrugens skelet.

I læseprocessen sker der en projektion (læserens subjektive input projiceres over på teksten), en topologisk skematisering (læseren strukturerer det leksikalske indhold rumligt), en metonymisk implikation (læseren aktiverer de skemaer teksten peger på) og en metaforisk integration (læseren blander skemaer fra forskellige domæner). En anden vigtig pointe er dermed at de velkendte stilistiske begreber metonymi og metafor i denne teori bruges i en mere generel betydning, nemlig som betegnelser for to helt simple og grundlæggende tanke- eller slutningsformer.

En kort ytring læses som en detaljeret beskrivelse af en hel verden gennem metonymisk inferens (slutning). Neurovidenskaben forklarer dette ved at skematiserede input, som opbevares kort tid

i arbejdshukommelsen, kan aktivere matchende skemaer inden for samme domæne fra langtidshukommelsen. Og tilsvarende vil metaforisk inferens aktivere skemaer fra andre domæner der forbindes gennem lighed. Metonymiske inferenser foregår som regel så hurtigt og automatisk at man ikke bemærker dem, men de kan blive synlige i læsningen af de litterære tekster fordi forfatterne benytter metonymier som arbejdsredskaber. Metaforiske inferenser er meget mere påfaldende, og i visse perioder har man mere eller mindre sat lighedstegn mellem lyrik og metaforik.

I litteraturundervisningen gør man disse halvt ubevidste forhold til genstand for faglig opmærksomhed. For lærerens vedkommende vha. en professionel faglighed, for elevernes vha. det som Vibeke Hetmar har kaldt 'elevfaglighed' (Hetmar 1996). Også Ongstads positioneringsbegreb kan bruges til at karakterisere henholdsvis lærerens og elevens positioner i undervisningen. Fænomenologisk kan man tale om 'rettethed' eller 'intention'. I en dansktime er både læreres og elevers opmærksomhed rettet mod teksten på en anden måde end i fritiden. Og denne form for rettethed kan så yderligere forklares sociologisk vha. Luhmanns teori om samfundets forskellige funktionssystemer. Når samfundet bruger ressourcer på at opøve denne opmærksomhedsrettethed – som ikke kommer af sig selv, men kræver mange års træning – skyldes det at resultaterne af træningen: elevkompetencer og almen dannelse, kan bruges i andre samfundssystemer.

Hermed er grundlaget for en form for litteraturdidaktik på kognitivt grundlag præsenteret. Men hertil kommer yderligere overvejelser over hvad man som lærer så skal gøre. Her kan man hente et par yderligere begreber fra fænomenologien:

- *Underbestemthed*: et begreb for alle de betydninger som er del af en tekst uden at være direkte fremstillet, og som læseren derfor oplever som tomme pladser der skal udfyldes.
- *Overbestemthed*: et begreb for alle de mønstre i en tekst der binder den sammen, og som er med til at styre læserens udfyldning af tomme pladser.

For at bringe underbestemthed og overbestemthed i spil arbejdes der i projektet med en procesmodel for tekstarbejdet med følgende trin:

- Prototypiske tekstmønstre styrer læserens opmærksomhed *forud* for læsningen. Disse mønstre må læseren skaffe sig kendskab til *under* læsningen. Hvor hjælper de, og hvor hæmmer de en forståelse? Hvad skal der evt. indhentes af viden for at forstå teksten?
- Den *første* gennemlæsning er i øvrigt stemt og kropslig: rives læseren med af teksten?
- Den *anden* gennemlæsning består i en kognitiv analyse hvor læseren fokuserer på topologiske, metonymiske og metaforiske mønstre.
- I en *tredje* gennemlæsning kan læseren yderligere fokusere på bestemte træk som har vist sig særligt interessante.

De forskellige læsninger kan præsteres af både eleverne og læreren, og de kan fordeles på henholdsvis forberedelse og undervisningssituation. Tidshensyn kan gøre at det ikke er realistisk at udfolde alle tre læsninger separat. Modellen skal derfor opfattes som en analytisk model. Læsningerne kan i realiteten være kombineret i samme aktivitet.

I forberedelsen og/eller undervisningen arbejdes der med arbejdsspørgsmål der har til formål at bevidstgøre alle de kognitive mønstre som virker selvfølgelige og derfor er ubevidste. Et eksempel, som også stammer fra Thomas Illum Hansen, er følgende arbejdsspørgsmål til Emil Årestrups *På Sneen*. De stammer oprindeligt fra en fænomenologisk analyse af digtet som er lavet af Jørn Vosmar (Vosmar 1969). Digtets to første strofer lyder således:

*Hen over Torv og Gade,
Hvor Sneen laa, den hvide,
Belyst af Nattens Maane,
Jeg saa dig hastigt skride*

*I eventyrlig Skjønhed,
Krystalklar, straalte Staden,
Og som et magisk Luftsyn
Blændede Slotsfacaden*

Arbejdsspørgsmålene til digtet lyder således:

1. Hvor er duet?
2. Af hvilket køn er duet?
3. Hvor er jeget?
4. Af hvilket køn er jeget?
5. Bevæger jeget sig?
6. Er duet alene?
7. Er sneen på torvet uberørt?

Som det kan ses, er spørgsmålene stillet sådan at helt fundamentale og formentlig ubevidste mentale skemaer hos læseren aktiveres. Det har to effekter. For det første bliver læseren bevidst om hvilke kognitive skemaer han har aktiveret for at komme frem til en forståelse af digtet. For det andet er dette forudsætningen for at læseren kan forstå tekster der bygger på andre skemaer end hans egne. Sammenlignet med mere traditionelle arbejdsspørgsmål bevæger disse sig altså ned på et helt elementært forståelsesplan, og netop derved åbner de for den metakognition der i 2005-reformens læreplaner er så hedt efterstræbt.

Forfatterskole for unge

I 2006 gennemførte jeg for Medie- og Biblioteksstyrelsen en undersøgelse af tre læselystprojekter (Kaspersen m.fl. 2008). Det ene var 'Forfatterskole for unge i Brønderslev'. Projektet er et kursus i kreativ skrivning af én uges varighed i sommerferien for 13-16-årige fra hele landet. Der er 30 pladser på hvert kursus, og der er gennemgående 300-400 ansøgere.

På kurset bliver eleverne undervist i kreativ skrivning, og kurset afsluttes med at hver elev skriver en novelle. Årets novel-

ler udgives i bogform, i øjeblikket er det Daneklærerforeningen der står for disse udgivelser (Brønderslev Forfatterskole 2007). Lærerne er professionelle forfattere, og en af lærerne, Cecilie Eken, har udgivet en bog om sin litteraturredidaktiske metode til brug for undervisningen af mindre børn (Eken 2007). En del af de didaktiske iagttagelser som jeg gjorde i undersøgelsen, kan belyses vha. kognitive begreber. Set i dette perspektiv var de vigtigste iagttagelser disse:

1. Kursets tiltrækningskraft ligger i foreningen af lyst og professionalismisme.
2. Kursets ugeplan havde selv karakter af en fortælling.
3. Undervisningen var interaktiv.
4. Der er et stort behov for at udbygge en bufferzone mellem formel og semiformal læring.

Det første punkt er særligt tankevækkende fordi man tit har opfattet lyst og professionalismisme som modsætninger – også når det gjaldt læsning og skrivning. Hvor tit har man ikke hørt påstanden om at danskundervisningen ødelægger læselysten. Men her forholdt det sig nærmest omvendt. De unge nød i fulde drag at der blev stillet krav til dem om at skrive gode historier. De havde stor respekt for lærerne. Og de fik læst og påskrevet når lærerne var utilfreds med deres bidrag.

Kognitiv poetik fokuserer netop på dette krydsfelt. Det som sætter læsningen i gang, er lysten til aktivt at involvere sig i de verdener forfatteren opbygger i teksten. Den lyst optimeres i skriveprocessen, og den kræver både analytisk og kreativ indsigt. Til gengæld bliver fortolkning til en biting. At forfattere ikke interesserer sig ret meget for fortolkning, fremgår også af en undersøgelse jeg har foretaget af hvad der sker når forfattere overtager danskundervisningen i gymnasiet. Undersøgelsen er publiceret i *Forfattere i gymnasiet* (Kaspersen 2007). I kognitiv belysning er indlevelse og analyse mere interessante end fortolkning.

Det andet punkt viser at når man underviser i æstetik, er det en god ide selv at bruge æstetiske didaktiske principper. Kurset havde en meget fast ugeplan, men eleverne fik den ikke i hånden. De skulle have fornemmelsen af i ugens løb at blive ført gennem en labyrint hvor der kunne ske uventede ting undervejs. Det samme gjorde sig gældende i en del af de enkelte øvelser. Eleverne blev forberedt på skrivning gennem afslapningsøvelser, drømmerejser o.l. forbundet med fortælling. De skulle have fornemmelsen af at bevæge sig ind i specielle rum når de skrev.

Dette er fuldstændig i overensstemmelse med de kognitions-teoretiske opdagelser som er blevet beskrevet ovenfor. Det at læse – og at skrive – er nært forbundet med oplevelsen af at bevæge sig gennem rum. George Lakoff har udtrykt det sådan at det at læse kan beskrives vha. en grundlæggende begrebsmetafor: AT LÆSE ER AT REJSE.

Det tredje punkt peger måske på det vigtigste princip i en kognitiv litteraturredidaktik, nemlig at undervisningen skal være interaktiv. Stillelæsning er interaktiv uden at man kan se det. Litteraturundervisningens vigtigste princip er at denne interaktivitet bliver gjort synlig og hørbar. Et af de bedste eksempler var da Cecilie Eken ledede en struktureret brainstorm hvor hun og eleverne i en fuldkommen medlevende, konstruktiv og konfliktfyldt ideudveksling efterhånden byggede en tekstverden og en historie op med personer, konflikter, steder osv. Resultaterne blev skrevet op på en tavle mens brainstormen foregik, og alt mens Cecilie Eken småspillede nogle af scenerne undervejs. Den fiktive verdens kropsbaseret var synlig for enhver.

Det fjerde punkt er en slags konklusion eller pointe og refererer mere til en systemteoretisk betragtning end til en kognitiv. Det var en forudsætning for undervisningen at den fandt sted i en bufferzone mellem skole og fritid. Denne placering gjorde at eleverne på én gang kunne bære sig ad som elever, der accepterede at sidde på skolebænken i deres sommerferie, og samtidig følte frihed til at inddrage private følelser og kunnen i situationen.

Undersøgelsen har også relevans for danskundervisningen i gymnasiet. Kreativ skrivning er en litteraturredidaktisk metode

som er blevet brugt på universiteterne i USA siden starten af 1900-tallet, og den har siden bredt sig til andre lande i en række forskellige former og på alle niveauer i uddannelsessystemet. Når den har fået så stor udbredelse, skyldes det at den har spillet en rolle som den vigtigste konkurrent til den nærlæsningsmetode som var det didaktiske aspekt i den litterære teori 'New Criticism'. Hvor nærlæsning koncentrerede sig om analyser af tekststrukturer, var kreativ skrivning koncentreret om skriveprocessen.

Den vandt yderligere i udbredelse ved at danne et endnu tydeligere alternativ til dekonstruktion og Theory, oprindeligt litterære teorier som fjernede sig mere og mere fra arbejdet med teksten. Interessen for det kreative, tekstlige arbejde, drevet af følelser og praktisk håndlag, peger frem mod en ny opfattelse af de humanistiske fags rolle i det senmoderne samfund som er beskrevet af den australske litterat Paul Dawson i *Creative Writing and the New Humanities* (Dawson 2005). Dawson har undersøgt brugen af kreativ skrivning i USA, England og Australien og er kommet frem til at kursister finder undervisningen brugbar ud fra meget forskellige ønsker:

1. Ønsket om at udvikle sig selv ved at skrive.
2. Ønsket om at udvikle skrivekompetencer, literacy, til praktiske formål.
3. Ønsket om at beherske håndværket: genrer og skrive-teknikker.
4. Ønsket om at opnå bedre litteraturforståelse ved at flytte sig fra skolens synsvinkel og se litteraturen inde fra litteraturen selv.

Kurserne kan indrettes mere eller mindre ensidigt efter et enkelt af disse ønsker, eller der kan være tale om kurser med en bredere profil. Selv om målene med de forskellige former for kreativ skrivning er vidt forskellige, udspringer de alle af en forestilling om kreativitet. Det kan derfor være interessant at se på en definition på kreativitet. Dem findes der mange af. Nogle

er mest psykologisk orienteret, andre mere socialt. Her er en relativt socialt orienteret definition:

Creativity is not purely an individual performance. It arises out of our interactions with ideas and achievements of other people. It is a cultural process. Creativity prospers best under particular conditions, especially where there is a flow of ideas between people who have different sorts of expertise. It requires an atmosphere where risk-taking and experimentation are encouraged rather than stifled (...) Creativity flourishes where there is a systemic effort to promote it. (Robinson 2001:12).

Der er den pointe i at bruge Ken Robinsons definition her at han netop har beskæftiget sig med hvordan man gør undervisning mere kreativ. Der kræves en systematisk indretning af undervisningen med lejlighedsvis brug af eksperter fra flere områder, i litteraturundervisningens tilfælde fx forfattere.

Man kan også finde mere kognitivt orienterede teorier og definitioner end Robinsons, fx hos hjerneforskeren Antonio Damasio hvis teori om forholdet mellem størrelser som emotioner og følelser og mellem kernebevidsthed og udvidet, selvbiografisk bevidsthed er blevet meget udbredt (Damasio 1999). Damasio's teorier bygger på empirisk forskning men er omstridte fordi der er blevet sat spørgsmålstejn ved gyldigheden af hans metoder. Forholdet mellem litteraturteori og kreativitet er beskrevet i Rob Popes *Creativity: Theory, History, Practice* (Pope 2005).

Fortæl om din største læseoplevelse, var et af punkterne på et spørgeskema eleverne i Brønderslev fik udleveret. Et enkelt eksempel kan belyse læsningens frie kræfters spil:

Det var den at Harry Potter 6 udkom på dansk. Jeg havde lige været nede og købe den, men havde samtidig lånt Midnight Predator af Amelia Atwater-Rhodes. Jeg havde ventet i snart et år på den nye HP-bog men Midnight Predator fangede mig inden, så jeg ikke fik læst i HP den nat, men til gengæld fik jeg læst den

anden færdig. Man så billederne tydeligt fra den og handlingen fangede virkelig en. (Kaspersen 2008).

Citatet viser hvilken kraft læselysten er. Men den viser også at læselysten ikke uden videre kan dyrkes i skolen. Man kan ikke gennemføre danskundervisningen om natten under dynen, og det vil heller ikke være rimeligt kun at læse fantasy eller andre genrer der suger læserne ind i en malstrøm af følelser. Men som man kan se på ovenstående oversigt over de studerendes motiver til at tage kurser i kreativ skrivning, er der også andre muligheder.

Det må være et mål for litteraturredidaktikken at opstille forslag til hvordan man kan oprette en bufferzone hvor elevernes læselyst og andre kognitive evner kan bruges som drivkraft i højere grad end det er tilfældet i gymnasiet i dag. Ved at inddrage forfattere og kreativ skrivning opretter man denne zone i selve skolen, hvilket godt kan lade sig gøre i kortere perioder.

Madsen i kognitiv belysning

Lad os forestille os at en lærer har ladet sig inspirere af ideer fra kognitionsforskningen. Hvordan ville hans/hendes didaktiske overvejelser over en gennemgang af Svend Åge Madsens »Gøgegen«, eller sagt mere trendy: det didaktiske design, så se ud? Hvor forskellige ville de egentlig være fra de overvejelser vedkommende ville gøre sig uden kendskab til kognitionsforskning? Udgangspunktet er den analyse som er præsenteret på s. 23ff. Hvis man bruger en modificeret udgave af Thomas Illum Hansens procesmodel som skabelon, skal læreren først og fremmest planlægge forberedelsen og gennemgangen i faser:

Fase 1. Hvad kan få en dansklærer til at vælge Svend Åge Madsens »Gøgegen« som tekst? Man kan forestille sig en hel række årsager:

- Kvalitetskriteriet: Svend Åge Madsen er en anerkendt forfatter, og mange dansklærere læser hans tekster for deres fornøjelses skyld.

- Formatkriteriet: det er svært at finde tekster af Madsen af en længde der passer til undervisning, som regel er de for lange. Denne tekst er ganske vist lang, men går måske an.
- Læreplanskriteriet: teksten kan bruges til at opfylde et kriterium i læreplanen.
- Elevkriteriet: teksten passer til elevernes faglige niveau og til deres erfaringer.
- Periodekriteriet: teksten kan bruges til at karakterisere en periode med.
- Temakriteriet: teksten kan bruges fordi den passer ind i en bestemt tematisk læsning.
- Samspilskriteriet: teksten passer ind i et tværfagligt forløb.

Lærerens overvejelser over tekstens brug afhænger af hvilke kriterier der ligger til grund for valget. Holder begrundelserne for valget? Hvad skal der evt. indhentes af viden for at eleverne kan forstå teksten i den valgte sammenhæng? Det er et klassisk didaktisk spørgsmål, men i lyset af kognitionsforskningens resultater skal læreren også overveje hvordan han forestiller sig at eleverne læser teksten. Hvilke mentale modeller eller kognitive skemaer kan det tænkes at læsningen fremkalder hos eleverne? Hvilke kan der arbejdes videre med?

Overvejelserne over om teksten passer til elevernes faglige niveau og til de erfaringer man må regne med de har, er selvfølgelig vigtige. »Gøgegen« er ikke sprogligt svær at læse, derimod kan man godt spørge sig selv om eleverne har erfaringsmæssige forudsætninger for at interessere sig for teksten. Der findes en hel del forskning som beskæftiger sig med elevens smag, men man kan indtage to meget forskellige holdninger til spørgsmålet. Den ene, som har været almindelig i peroder hvor en klassisk erfaringspædagogik har været i højsædet, går ud på at man skal vælge elevvenlige tekster. Den anden, som fx forfægtes af Thomas Ziehe, går ud på at eleverne skal møde den berømte 'gode anderledeshed' (Ziehe 2000).

De undersøgelser jeg selv har foretaget, peger i samme retning (Kaspersen 2005). I et interview med en gruppe elever roste eleverne deres dansk lærer for at være god til at finde interessante tekster. Og der var enighed om at det interessante bestod i at teksterne indeholdt et element af genkendelighed og samtidig en udfordring, et eller andet skævt og fremmedartet. Det er i overensstemmelse med Ziehes tankegang, og det svarer meget godt til verserende forestillinger omkring 'stilladsering' af elevers læring (Wood, Bruner & Ross 1976, Tønnes Hansen & Nielsen 1999).

Stilladseringsmetaforen er i denne sammenhæng interessant fordi den blev udformet i miljøet omkring Jerome Bruner, en af pionererne inden for kognitionsforskningen, og samtidig den person der mere end nogen anden skabte en interesse for Lev Vygotskys sociokulturelle teori i Vesten (Vygotskij 1971). Metaforen er fuldstændig i overensstemmelse med gængse kognitivistiske teorier, som netop hele tiden kredser om forholdet mellem veletablerede kognitive skemaer og litterære teksters manipulering af dem. En god litterær tekst yder i sig selv den efterspurgte stilladsering af elevers bekendtskab med det fremmede. Interaktionen mellem teksten og læsningen af den er en didaktisk metode.

Vygotsky interesserer sig også for den medierede interaktion, hvor teksten optræder som medie, men forestiller sig at stilladseringen opstår i en social situation, ofte i undervisning. I følge kognitiv tankegang er undervisningen ikke en forudsætning, men undervisningen kan udnytte den stilladserende effekt som allerede ligger i læserens interaktion med teksten. Og i følge systemisk tankegang vil der være forskel på hvordan teksten anvendes, alt efter hvilket system interaktionen med den foregår i.

Den stilladsering som der arbejdes med i skolen, er bestemt af skolens specifikke samfundsfunction, og det kan til tider nærmest dræbe teksten når den nok er god, men ikke er så nem at gøre undervisningsegnet. Det er en latent fare ved særligt tematiseret og tværfaglig undervisning at litterære tekster i sådanne sammenhænge skal bruges til at illustrere hvordan bestemte temaer, eller ligefrem 'sager', kan behandles litterært. En sådan brug af

teksterne strider mod kognitive poetiske principper. Det er ikke det at en tekst behandler et bestemt tema der gør den kunstnerisk interessant. Temaet er en biomstændighed.

Madsens tekst må siges at leve op til kriteriet om spænding mellem velkendthed og fremmedhed, selv om den ud fra en tematisk betragtning måske ville tale endnu mere direkte til læsere der er lidt ældre end gymnasieelever – fx på Viktorias alder, dvs. i 20erne.

Og endelig et spørgsmål der lægger op til didaktikhistoriske overvejelser: Hvordan har andre brugt Madsens tekst(er)? Det er helt almindeligt at man som lærer på forhånd orienterer sig i hvad der er skrevet om en forfatter i litteraturhistorier, monografier, analyserende artikler o.l. Og det lader sig også nemt gøre. Men med den større betydning didaktiske overvejelser har fået, er der også opstået et behov for systematisk historisk viden på det didaktiske område. Den er til gengæld ikke uden videre tilgængelig. Man kan prøve sig frem ved at læse gamle lærebøger eller låne kollegers notater. Men ellers må man til didaktikkens hjemland, Tyskland, for at få systematisk viden om litteraturredidaktikkens historie (se s. 222f.).

Fase 2. Hvordan skal der lægges op til en første læsning som er stemt og kropslig?

Som man kan se i analysen, har Madsen selv arbejdet helt bevidst med stemthed. Den stemning som præger dagligstuescenariet i »Gøgegen« kommenteres og omarbejdes eksplicit i bogen *Leve-måders* sidste kapitel. Hvor dagligstuen i »Gøgegen« fremtræder som en normal dagligstue, er den i sidste kapitel blevet et dødens sted. Hvis læreren vil have indsigt i hvordan eleverne spontant har læst teksten da de forberedte den hjemme, kan han fx bede dem om umiddelbart efter læsningen at skrive en tospaltet log over deres læsning. I venstre spalte kan der noteres forslag til fortolkning, i højre de spontane tanker og følelser som går gennem eleven under læsningen. Loggen kan bruges som udgangspunkt for arbejdet med teksten i klassen.

Dobbeltspaltet logskrivning er en almindelig aktivitet inden for processkrivningen. Den er alment fagdidaktisk i den forstand at den kan bruges i alle fag, men den har også et særligt forhold til danskdidaktik fordi det traditionelt har været i danskundervisningen at sproget selv er blevet gjort til genstand for reflekteret undervisning. I andre fag er sproget blevet brugt som et simpelt redskab. I gymnasiet efter 2005-reformen er der blevet ændret på dette forhold. Dansk er blevet frataget en del retterreduktion som nu er knyttet til andre fag. Kun en fremtidig evaluering kan dokumentere hvilke konsekvenser dette forsøg på at sprede oprindeligt danskfaglige aktiviteter ud over flere fag, har haft. En forskergruppe på Syddansk Universitet under ledelse af Ellen Krogh er gået i gang med dette arbejde.

Metoden har en tredobbelt teoretisk begrundelse. Kognitivt set hviler den på den teori at forskellige typer af kognitive processer kan manifesteres i forskellige former for sprog. Psykosemiotisk på den teori at selve skriveprocessen former eller virker tilbage på den kognitive proces. Og sociosemiotisk på den teori at man under skriveprocessen, eksplicit eller implicit, skriver til en modtager. I det øjeblik skrivningen finder sted i en undervisningskontekst bliver den sociale funktion selvfølgelig helt eksplicit, og allermest eksplicit hvis logskrivning bruges som evalueringsinstrument. Der er principielle forskelle mellem de tre teorier, men de strider egentlig ikke mod hinanden så længe man ikke insisterer på at kun én af dem kan være korrekt.

Fase 3. Hvordan skal den anden gennemlæsning, med dens opmærksomhed på topologiske, metonymiske og metaforiske mønstre, struktureres?

Det er urealistisk at forvente at eleverne læser teksten igennem flere gange derhjemme, så denne anden gennemlæsning skal opfattes som den læsning der finder sted under arbejdet i klassen, formentlig bedst i grupper. Læreren kan støtte læsningen ved hjælp af arbejdsopgaver af forskellig slags som fokuserer på at få klarlagt hvordan læserens og tekstens brug af skemaer er. De følgende spørgsmål er blot eksempler.

- Hvor gamle er Anton og Doria?
- Prøv at fastlægge personernes bevægelser i dagligstuen (eller et andet sted) ved hjælp af præpositionerne. Undersøg om der er præpositioner der ikke beskriver konkrete bevægelser. Hvis der er, hvad beskriver de så?
- Hvor står *den gamle portvin*, og hvor kommer glassene fra?
- Hvor befinder fortælleren sig?
- Hvad foretager Anton sig efter at Doria er gået ind i soveværelset?

Alternativer til blot at besvare spørgsmål er fx følgende aktiviteter:

- Skriv Anitas svarbrev til Viktoria. Undersøg i klassen hvad I hver for sig har skrevet.
- Forestil dig at du befinder dig i samme situation som Viktoria: du vil gerne have både en karriere i en kreativ branche og et barn. Hvad ville du gøre? Hvad er det acceptabelt at gøre?
- Skriv Dorias tanker ned da Anton meddeler at han gerne vil have et barn med en anden kvinde.
- Undersøg sproget i Antons replikker. Fortælleren karakteriserer selv Antons sprog som *tillært, lidt pertentligt*. Hvilke sproglige midler har forfatteren brugt til at demonstrere det? Prøv at omskrive replikkerne til sprogbrug der ikke er præget af tillært pertentlighed. Karakteriser disse andre sprogbrug ved at sammenligne dem med Antons. Diskutér hvad der ligger til grund for forskellig sprogbrug. Her kan benyttes sociolingvistiske begreber.
- Sammenlign sproget i de to slags tekst, den løbende fortælling og AN-afsnittene. Find fx begrebsmetaforer eller semantiske størrelser som manifesteres grammatisk eller i længere sproglige forløb. Her kan benyttes lingvistiske begreber fra både strukturel, funktionel og kognitiv lingvistik.

- Hvilken af disse to begrebsmetaforer beskriver bedst hvad der foregår: LIVET ER ET SPIL eller LIVET ER EN KAMP. Eller er der en tredje der er bedre?
- Skriv en lille madsensk historie, imitér fx hans skrivemåde i AN-afsnittene. Hvilke sproglige valg traf du undervejs?
- Oplæsning og dramatisering. En elev læser højt og afbryder oplæsningen med mellemrum. Andre elever, så mange som der nu er behov for, får til opgave at opføre den netop oplæste episode med egne ord. Formålet er ikke at lave skuespil men at gøre personer, scenarier og script synlige og hørbare gennem rollespil.

Fase 4. Hvilke træk i teksten har vist sig så interessante at der skal fokuseres ekstra på dem?

Arbejdet i denne fase vil afhænge af hvad der er sket i de foregående faser. Hvis man går ud fra de første sider i teksten, ville det være oplagt at bede eleverne om at undersøge subjekt- og agensforholdene. Opfattelsen af personerne vil, hvad enten det er bevidst eller ej, afhænge af den måde forfatteren har bygget sætningerne op på. Bed fx eleverne om at finde alle subjekterne i Antons replikker på den første side. Hvordan er de i overensstemmelse med det prototypiske subjekt (se s. 112)? Sammenlign dem evt. med den måde subjekterne konstrueres på i AN 1.

Et andet påfaldende træk ved teksten er den regelmæssige vekslende mellem to helt forskellige slags tekst. Undersøg fx hvordan forfatterhierarkierne ser ud i de to teksttyper (se s. 107). Hvis det er et formål med undervisningen at karakterisere Svend Åge Madsen sådan at eleverne får en fornemmelse af hvad en typisk Madsen-tekst er, skal man give dem uddrag af ældre tekster i forfatterskabet og foretage sammenligninger. Herved kan man forsøge at gøre dem til modellæsere.

Hvis tekstvalget har været styret af et ønske om at bruge en litterær tekst i et tværfagligt samarbejde, kunne man hefte sig ved den rolle populærvideenskabelige teorier spiller. Er det mu-

ligt for eleverne at finde frem til hvilke teorier der bliver talt om i de radioudsendelser som tilsyneladende styrer Anton Usbeks liv? Man kan fx bede dem finde teorien om 'det selviske gen' (Dawkins 1977), efterspore den rolle Dawkins er kommet til at spille i medierne, og hvordan han selv og andre efterfølgende har diskuteret hans teori på nettet. Hvilken videnskabelig status har teorier om gener nu? Hvilket lys kaster det over livet i det senmoderne samfund at teorier kan få denne betydning? Man kan fx inddrage Anthony Giddens' karakteristik af brugen af ekspertsystemer (Giddens 1996). Hermed har man inddraget teorier og teoriformidling fra tre fakulteter.

Litteraturredidaktik i kognitiv belysning

I dette afsnit forsøges der en kortfattet perspektiverende opsummering af enkelte af de iagttagelser der er gjort i de foregående afsnit.

Den helt afgørende gevinst ved at lade sig inspirere af kognitive teorier til at forny litteraturredidaktikken ligger muligvis i at de giver læreren et redskab til, ikke blot tekstanalyse, men analyse af tekstfortolkninger, egne og elevers. Hvilke problemer opstår der i elevernes forståelse når de forsøger at projicere deres hverdags erfaringer, der som regel vil være skematiserede, over på teksterne?

I gymnasiet ligger der desuden en gevinst i at eleverne selv får indsigt i disse processer – projicering, skematisering, implicering og integrering – både i praksis og i teorien. Eftersom de samme kognitive processer fungerer i alle livets situationer, ikke bare under læsningen af litterære tekster, kan denne praktiske og teoretiske indsigt desuden danne grundlag for en fuldt integreret tværfaglighed som går på tværs af alle fag- og fakultetsgrænser, og for ren og skær selvindsigt og livsvisdom.

Denne gevinst er bedst blevet dokumenteret af Birte Sørensen, som har gennemført et forskningsprojekt hvor hun har undersøgt grundskoleklassers måde at fortolke tekster på i dansktimerne

(Sørensen 2001, 2002). Her karakteriserer hun meningsdannelse set i en kognitiv optik således: den er processuel, førsprogligt og sprogligt narrativ, skematiseret og blendet.

Hun giver flere eksempler på hvordan elever projicerer medbragte skematiserede erfaringer over på teksterne. Tom Kristensens *Henrettelsen* læses fx uvilkårligt ud fra et krimiscript. Derfor spejder eleverne i teksten efter det element der skal gøre teksten fortolkelig, nemlig afsløringen af om jeget, som står over for at blive henrettet, er skyldig eller ej. Men denne oplysning kommer aldrig. Af denne grund er de ude af stand til at indtage rollen som implicitte læsere, de forstår simpelthen ikke den implicitte forfatters valg af oplysninger og den måde de gives på. Det er et forhold læreren må tage højde for.

Den forskningsmetode Sørensen har brugt, er identisk med et bestemt didaktisk greb: meddigting. Dette forhold illustrerer at det at bruge kognitivt inspirerede metoder i undervisningen, giver undervisning et præg af forskning, forudsat metoderne bruges som udgangspunkt for refleksion. Læreren skærer en del af teksten væk, ofte slutningen eller begyndelsen, og eleverne skal derefter selv skrive teksten færdig. Det er en metode der stammer fra den elevcentrerede didaktik, fx anbefales den i Vibeke Hetmars *Litteraturpædagogik og elevfaglighed* (Hetmar 1996). Men i Birte Sørensens brug af metoden er den blevet refleksivt fordoblet. Eleverne sættes fri til at fortolke som de vil på en produktiv måde, men resultaterne af deres skrivelser bliver derefter gjort til genstand for undersøgelse. Det kan ske i selve timen, eller forskeren kan skrive om resultaterne bagefter. Under alle omstændigheder repræsenterer metoden et forsøg på at gøre selve undervisningen forskende ved at bruge en abduktiv metode. Det abduktive i denne form for didaktik ligger i at eleverne, når de meddiger, præsterer et udkast eller en hypotese, som derefter kan efterprøves.

Birte Sørensen analyserer fx hvilke blend der opstår i elevteksterne. Teksternes blend af fx eventyrrum og hverdagsrum i de små klasser udgør et fantastisk, mangedimensionalt materiale til indsigt i elevernes tænkemåde og i deres måde at bruge

sproget på. Torben Brostrøm har engang udtalt at han elskede at undervise i litteratur fordi teksternes sprogliggørelse af private erfaringer gjorde at erfaringerne mistede deres private karakter, og derfor blev det muligt at samtale om dem på en både distanceret og engageret måde. De blendede elevtekster Birte Sørensen gengiver, viser hvordan dette kan foregå på grundskoleniveau på en produktiv og kreativ måde der rækker ud over den blotte og bare samtale om teksten.

Birte Sørensen beskriver forskellen mellem den måde elever i 4. og 8. klasse griber opgaven an på. Mens de små elever blander eventyr- og intimrum i et sprog der svinger ret ukontrolleret frem og tilbage mellem de to rum og som rummer mange sprogmagiske elementer, fx meget gamle, uforståelige udtryk, rim- og rytme-strukturer o.l., blander de store tilsyneladende mere direkte fiktive rum med rum der rummer sociale erfaringer og holdninger, fx til hvad der er retfærdigt.

At meddigte, videredigte eller skrive kreativt er ikke en form for didaktik der spiller nogen stor rolle i gymnasiet, men den blev brugt i forbindelse med de forfatterbesøg jeg arrangerede i en række gymnasieklasser i 2006-2007. I *Forfattere i gymnasiet* (Kaspersen 2007) er der en liste over en række af de metoder forfatterne brugte. Som forventeligt er gymnasieelevernes måde at blende på mere sofistikeret og reflekteret end de yngre elevers. Som eksempel kan nævnes en pige der skrev en historie om en sengevæder. Alle troede et øjeblik at det var et selvportræt, og der bredte sig en stemning der svingede mellem pinlighed og sensation. Stemningen ændrede sig brat da pigen grinende afslørede at det overhovedet ikke var private oplevelser der var blevet blendet ind i den historie. Efter denne anskuelsesundervisning kunne samtalen let ledes ind i mere generelle overvejelser over forholdet mellem fiktive og faktive tekster og forskellige former for blend.

Fra disse skolebesøg er det min erfaring at opgaver der involverer kreativ skrivning, måske fungerer allerbedst i etnisk sammensatte klasser. Den mapping mellem private erfaringer og formkrav som litteraturen repræsenterer, er et meget effektivt

middel til at delagtiggøre andre i sine erfaringer på en objektivret måde. Det nye blandingsobjekt som blendet udgør, er meget velegnet til at danne udgangspunkt for samtaler om eksistentielle spørgsmål, samtidig med at alle er nødt til at medoverveje hvilken rolle det sproglige udtryk spiller for meddelelsen.

Et forsøg på at karakterisere en kognitiv didaktik og litteraturredidaktik kunne derefter se således ud:

- Den er orienteret mod kognitive *skemaer og brud på skemaer*.
- Den er *dynamisk* idet den løbende forholder sig til sprogliggørelsen af biologisk, psykologisk og socialt betingede erfaringer.
- Den forholder sig overskridende og konfronterende til forskellen mellem *før-sproglig* og *sproglig* erkendelse.
- Den er *processuel og narrativ* fordi læreren bedst udnytter dens dynamiske karakter ved at organisere undervisningen som en proces i flere faser.
- Den er *æstetisk og kreativ*, fordi læreren kan udnytte sin viden om erkendelsens karakter ved selv at konstruere narrative, kropslige og stemningsskabende undervisningsdesign som aktivt vil arbejde med blend af erfaringer og formkrav.
- Den har en *metakarakter* der fx gør læreren i stand til at afveje hvornår undervisning skal sigte mod deduktive, induktive eller abduktive læreprocesser.
- Den understøtter i særlig grad *abduktiv* læring, fordi den er fokuseret på forholdet mellem den litterære teksts og læsningens skematiske begrænsninger og mulige brud på skemaer gennem afprøvende skrive- og læseprocesser.
- Den skal ses i sammenhæng med en *funktionel* litteraturredidaktik.
- Den skal ses i sammenhæng med kognitiv og funktionel *lingvistik* og *semiotik*.

Kognitiv litteraturdidaktik kan bruges til læsning af såvel ældre som helt nye tekster. Den repræsenterer derfor også en fornyelse af kanondidaktikken. Problemet ved den kanondebat som har det med at dukke op med mellemrum, er at den som regel er igangsat af frygtreaktioner. Nogen – politikere eller fagfolk – opdager til deres skræk at en del af kulturarven er ved at blive trængt ud af skolen. Oftest som følge af at den allerede er trængt ud alle andre steder i samfundet. Skolen skal derefter reparere på dette begrædelige forhold.

Den nemmeste reaktion består derefter i at råbe vagt i gevær og kræve kulturarven genindført. Men det er en illusion at kunne genindføre noget i en skikkelse der allerede er mere eller mindre død. Hvis man vil genoplive kulturarven, er det derfor ikke gjort med at koncentrere sig om det didaktiske *hvad*: opstilling af lister over kanoniske tekster som man kræver at der skal undervises i. Man må gå det meget sværere skridt videre der består i også at se på det didaktiske *hvordan*.

Som Birte Sørensens undersøgelse viser, skal der ikke meget afstand i tid, kulturform og sprogform til før eleverne er ude af stand til at forstå en tekst. I en traditionel kanondidaktik vil læreren derfor føle sig tvunget til at bruge en ret deduktiv orienteret didaktik. Der findes lærebøger, fx litteraturhistorier, som indeholder de oplysninger eleverne har brug for. Samtidig har de fleste lærere et ideal om at eleverne skal være aktive. Gennemgang af kanoniske tekster vil derfor meget ofte bestå i på en snedig måde at lade en tilsyneladende ret fri tekstgennemgang pege frem mod en fortolkning der i hvert fald ikke strider mod litteraturhistoriens facitliste. Deduktiv undervisning forklædt som induktiv undervisning.

Den kognitive didaktik anviser to andre veje. For det første kan man gøre undervisningen mere abduktiv, dvs. lade eleverne komme med reelle udkast til forståelse af teksten. Hvis de er reelle, vil de ofte ramme langt ved siden af hvad der står i litteraturhistorierne. Ikke ret mange nulevende, etnisk danske elever vil formentlig kunne forstå fx Kingos opvurdering af lidelse i det dennesidige liv. I mange henseender er elever fra Mellemøsten

bedre rustet til at forstå førmoderne tankegange i den danske kulturarv. For det andet kan man derefter gøre disse udkast til genstand for behandling på et højere refleksionsniveau. Det samme gælder de fortolkninger som står i lærebøgerne.

Det er en hindring for at anvende denne form for didaktik at lærerne som regel ikke er rustet til det. Det kræver nemlig en indsigt i ikke bare litteraturhistorie og -teori, undervisningsplanlægning og -gennemførelse, men også i litteraturredidaktikkens historie, sociologi og kognitive fundament. Man kan eksempelvis ikke forholde sig refleksivt til hvordan de kanoniserede fortolkninger af kanoniske tekster er blevet til, eller hvilke didaktiske overvejelser de har givet anledning til, hvis man ikke ved det.

Hvis man vil læse samlede fremstillinger af litteraturredidaktikkens historie, må man som tidligere nævnt tage en omvej over Tyskland. Af Elisabeth Pääffgens grundbog (Pääffgen 2006) kan man uddrage følgende liste over paradigmer i den tyske kanonididaktik:

- Den klassiske kanon før 1800. Kanon og tradition falder sammen.
- Den nyhumanistiske kanon fra Rousseau, Kant, Humboldt og frem. Kanon og identitetsdannelse = almen dannelse.
- Den reformpædagogiske afkanonisering 1910ff.
- Afkanoniseringens sejr ca. 1970.
- Forsøg på genkanonisering fra ca. 1980 med skiftende legitimeringer.

Listen kan danne udgangspunkt for en diskussion af det sidste og endegyldige didaktiske spørgsmål: *hvorfor* skal man dog dette? Og den diskussion kan næsten kun føres hvis man også har indsigt i litteraturredidaktikkens samfundsfunktion.

Referencer

Abraham, U, & Kepser, M. (2006). *Literaturredidaktik deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Beck, S. & Gottlieb, G. (2002). Elev – student. *Gymnasiepædagogik* 31 / 32. Odense: Syddansk Universitet, IFPR.
- Borup, A. (2000). Den danske modernismekonstruktion. Ud af modernismen – ind i litteraturen. *Kritik nr. 147*. København: Gyldendal.
- Brønderslev Forfatterskole (2007). *Vendt på orange*. Frederiksberg: Daneklærerforeningens Forlag.
- Dalsgaard, I., Hansen, M. & Ingerslev, G. (1998). *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*. København: Daneklærerforeningen.
- Damasio, A. R. (1999). *Fornemmelsen af det der sker*. København: Hans Reitzels forlag.
- Damberg, E., Dolin, J. & Ingerslev, G.H. (red.) (2006). *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Damlund, V. & Rander, H. (u.å). Udvikling af didaktikken i Det Åbne Læringscenter. *Agora*. CVU Storkøbenhavn.
- Dawkins, R. (1977). *Det selviske gen*. København: Fremad.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Oxford: Routledge.
- Eken, C. (2007). *Fra første linje: skriv med en forfatter i 3.-6. Klasse*. Frederiksberg: Daneklærerforeningen.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzel.
- Gregersen, F. m. fl. (2003). *Fremtidens danskfag: en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriet.
- Guldager, K.M. (1995). *Styrt*. København: Gyldendal.
- Guldager, K.M. (2001). *Ankomst, Husumgade*. København: Gyldendal.
- Hansen, K.L. (2006). *Kort og godt om kognitive metaforer*. København: Daneklærerforeningen.
- Hansen, T.I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. København: Daneklærerforeningen.
- Hansen, T.I. (2006). *Poetik og lingvistik*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hansen, T.I. (2008). Fænomenologisk læsning. I Fibiger, J., Lütken, G. & Mølgaard, N. *Litteraturens tilgange*. København: Academica.
- Helms, N.H. & Hundebøl, F. (2006). *Pervasive teknologier, kontekst og læring*. Syddansk Universitet. Knowledge Lab.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Illeris, K. (1999). *Læring, udvikling og kvalificering*. Roskilde: RUC.

- Kaspersen, P. (2005). *Tekstens transformationer: en undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Syddansk Universitet. IFPR.
- Kaspersen, P. (2007). *Forfattere i gymnasiet*. København: Biblioteksstyrelsen.
- Kaspersen, P. (2008). Gymnasial litteraturredidaktik. Damberg, E. & Haue, H. (red.) (2008). *Ung og på vej – Festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik*. Gymnasiepædagogik nr. 71. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kaspersen, P., Abrahamsen, M., Kjertmann, K. & Sørensen, A.S. (2008). *Tre Læselystprojekter: En evaluerende undersøgelse*. www.bs.dk.
- Knudsen, S.V. (2000). Normer og niches – stemmer og køn i en højere uddannelse. I Hermansen, M., Haastrup, K. & Olesen, H.S. (eds.). *Læringslandskaber – artikler Om læring og fagdidaktik*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Kolb, D.A. (2000). Den erfaringsbaserede læreproces. Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Roskilde: RUC 2000.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Syddansk Universitet. DIG.
- Krogh, E. (2006). Fagdidaktik. Damberg, E., Dolin, J. & Ingerslev, G.H. (red.) (2006). *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Laursen, M.H. (2005). Den tredelte model – om abduktiv, deduktiv og induktiv læring og undervisning. www.abduktiv.dk/index.php?Artikler:Den_tredelte_model
- Mortensen, F.H. (1979). *Danskfagets didaktik*. København: Samleren.
- Mortensen, F.H. (2003 (1979)). Kan man få at vide, hvad der sker? I Mortensen, F.H. (2003). *Læselist. Artikler om dansk litteratur i gymnasiet, 1975-2003, bd. 1. Gymnasiepædagogik nr. 41*. Odense: DIG. Syddansk Universitet.
- Nielsen, F.V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk.
- Nielsen, F.V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. Schnack, K. (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København: DPU.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and the learning in the English classroom*. New York & London: Teachers College Press.
- Ongstad, S. (u.å.). Fag i endring. Samfunnsmessig og kommunikativ didaktisering av kunnskapsområder. www.ped.gu.se/konferenser/ammesdidaktik/ongstad.pdf.

-
- Pedersen, P. (2000). *Det Åbne Læringscenter*. København: Undervisningsministeriet.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, History, Practice*. New York & London: Routledge.
- Päffgen, E. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: learning to be creative*. Capstone.
- Senge, P. (1999). *Den femte disciplin. Den lærende organisations teori og praksis*. Århus: Klim.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur, forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Sørensen, B. (2002). Kognition og litteraturpædagogik. *Kognition & Pædagogik* nr. 45, 2002. 12. Årgang.
- Tønnes Hansen, J. & Nielsen, K. (red.) (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Århus: Klim.
- Vosmar, J. (1969). Værkets verden. Værkets holdning. *Kritik* 12.
- Vygotskij, L.S. (1971). *Tænkning og sprog 1-2*. København: Hans Reitzel.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*. nr. 17.
- Ziehe, T. (2000). God anderledeshed. Knudsen, A. & Jensen, C.N. (red.) (2000). *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Kapitel 7.

Sammenfatning og perspektivering

I afsnittet *Hvad er formålet med rapporten?* (se s. 9ff.) står der at målet med rapporten er at diskutere hvilke konsekvenser ny viden om kognition har eller bør have for litteraturundervisningen. Det hævdes at en litteraturdidaktik på kognitivt grundlag vil kunne bruges til fire ting:

1. Den vil kunne styrke fagligheden i litteraturundervisningen. Den formulerer en ny legitimitet for undervisningen ved at udpege hvilke kognitive kompetencer litteraturundervisning giver.
2. Den vil kunne levere et solidt teoretisk fundament for læserorienteret undervisning.
3. Den vil kunne styrke sammenhængen mellem danskfagets tre dele: sprog-, litteratur- og medieundervisningen.
4. Den vil gøre det lettere at inddrage litteratur- og danskundervisningen i tværfaglige sammenhænge.

Har rapporten kunnet bekræfte at ovenstående påstande kan forsvares, og at en kognitiv litteraturdidaktik dermed vil kunne give litteraturundervisningen en ny legitimitet?

Kompetencer

De teoretiske og empiriske undersøgelser jeg har gennemført, tyder på at litteraturlæsning og -undervisning giver nogle gan-

ske bestemte kompetencer, og at udviklingen af en kognitiv didaktik kan styrke dem. Birte Sørensen (Sørensen 2002) gør opmærksom på at der er et brud mellem den læseundervisning som sker i de mindste klasser og litteraturundervisningen i de store klasser. I de store klasser går lærerne ud fra at eleverne fuldt ud behersker læsning og at man derfor kan koncentrere sig om teksternes litterære kvaliteter, men man er blevet mere og mere opmærksom på at denne forudsætning i mange tilfælde ikke holder. Det Strategiske Forskningsråds udmelding af en pulje til uddannelsesforskning i 2008 pegede netop på læsning også i de store klasser som et fokuspunkt. Birte Sørensen peger på en af årsagerne til de uhensigtsmæssige forhold:

Det underlige er, at forskning i læsning og forskning i litteraturpædagogik synes at være to ganske adskilte verdener, og det til skade for begge. Læseforskningen har hentet sin viden i de lingvistiske og kognitive videnskaber, men ikke inddraget de litteraturteoretiske, hermeneutiske vidensområder, mens litteraturpædagogikken med netop disse områder som basis nok i et vist omfang har inddraget visse sprogteorier, bl.a. semantik og semiotik – men er gået uden om kognitionsforskningen, når lige undtages den forskning, der er led i en bred pædagogisk tænkning, fx om læring. (Sørensen 2002).

Det fremgår af rapporten at det nye fænomen 'kognitiv poetik' bygger på en forening af de teorier som Sørensen nævner, og forskellige forsøg på at bruge indsigten fra disse teorier i didaktisk sammenhæng er også blevet præsenteret. Titlen på David Mialls bog *Literary Reading* (Miall 2006) er et signal om at læsebegrebet har holdt sit indtog i litteraturforskningen. Og Peter Stockwell (Stockwell 2002) hævder at kognitiv poetik er en teori om *læsning* af skønlitterære tekster, ikke om teksterne isoleret set. Miall har endvidere forsøgt at indkredse litteraturens vigtigste opgave i læseprocessen; det er at skabe 'dehabituation', kompetence til at leve sig ind i fremmede verdener.

Jeg har forsøgt at opstille en lidt længere liste over de kompetencer litteraturlæsning og -undervisning giver. Det karakteristiske er at der indgår et moment af overskridelse i alle listens punkter. Litteratur ser ud til at være et redskab eller en metode til udforskning af næsten alt det man kan forestille sig – realiseret i sprogets medie:

- receptivitet og kreativitet
- konkrete sansninger og abstrakt refleksion
- personlig erfaring og empati
- genkendelse og fremmedhedsoplevelser
- konfrontation med verdens kompleksitet og reduktion af denne kompleksitet ved hjælp af tekstens og læsningens kompleksitet.

Der er ikke noget overraskende i den liste, og man kunne opstille andre. Det overbevisende er at den er empirisk efterprøvet gennem klasserumsobservationer og teoretisk underbygget af teorier som ellers optræder adskilt: kognitionsteorier, systemteori og socialsemiotiske teorier.

Hvilken betydning har sådanne tanker for litteraturredidaktikken? Den vigtigste konsekvens er at den binding til hermeneutiske metoder som har præget gymnasiets danskundervisning i næsten hele fagets levetid, bør løsnes. Erkendelse, også på basis af litteraturlæsning, hviler på et meget bredere grundlag end man hidtil i praksis er gået ud fra. Dette grundlag er udviklet i de teorier som er blevet præsenteret i rapporten, og som peger på litteraturlæsning som en metode til erkendelse bredt.

Der er mange tegn på at dansk allerede har mistet sin status som det bærende dannelsesfag i gymnasiet. Dannelsesbegrebet er blevet udvidet, men dansk er tilsyneladende ved at blive splittet mellem to tendenser: der skal vogtes over kulturarven, og der skal udvikles rent pragmatiske kompetencer, fx i en genreorienteret skriveundervisning som lige så godt kan ligge i andre fag end dansk. Isoleringen af den kanoniske læsning og flytningen af retterreduktion fra dansk til andre fag er et usvigeligt sikkert

tegn på at denne tankegang er udbredt – uden for dansklærernes kreds. Hvis man tager konsekvensen af den indsigt som de præsenterede teorier tilbyder, er der en mulighed for at skabe en fagkonception som kan bære danskfaget fremad.

Teoretisk fundament for læserorienteret litteraturundervisning

I rapportens sidste kapitel er der blevet præsenteret en del forslag til didaktiske initiativer. Det er karakteristisk for dem at de bygger oven på teorier og former som dansklærerne allerede kender og anvender. Fænomenologiske teorier og fremgangsmåder spillede en stor rolle på universitetet i 1950erne og 1960erne, inden de blev fortrængt af strukturalistiske, freudianske og marxistiske teorier. Og der er stadig ældre dansklærere der husker dem. Fænomenologien er desuden tæt forbundet med hermeneutikken, ikke mindst med den udgave af den som har præget en del danskundervisning de sidste ca. 15 år, den læserorienterede. Fænomenologien interesserer sig mere for læserne end den ældre hermeneutik gjorde. Og der er argumenteret for forbindelsen mellem fænomenologi og kognitivismen.

Problemet med elevorienteret undervisning har været at den nemt ender i noget der for mange, også eleverne, lyder som almindelig uforpligtende snak og syneseri. Empiriske undersøgelser dokumenterer at den kommunikation der foregår i en dansktime, er så kompleks at den kan være meget svær at følge med i, selv når man sidder og kigger på transskriptioner bagefter (Kaspersen 2005). Det kan være svært at dokumentere hvad eleverne har lært.

En umiddelbar gevinst ved at arbejde med kognitive begreber består i at den form for tekstlæsning som på en gang er det danske gymnasiums styrke og svaghed, dialogen som inddrager både tekstiagttagelser og eleverfaringer, kan begrundes teoretisk. Og dermed kan den også udvikles. Det kræver et spring i didaktisk refleksionsniveau af læreren, og i gymnasiet muligvis også af eleverne.

Traditionel elevorienteret didaktik er overvejende induktiv. Men didaktisk professionalismisme ligger bla. i at kunne vurdere hvornår man skal bruge hvilken af de tre tidligere nævnte hovedformer for didaktik: deduktiv, induktiv og abduktiv. Visse former for viden er akkumuleret og hierakiseret i en århundredelang proces, og man kan spare uendelig megen tid ved ikke at gentage denne proces, men nøjes med at præsentere eleverne for den viden processen har kastet af sig.

Omvendt kan man i andre situationer lade eleverne bruge deres egne erfaringer. Og endelig viser der sig et vidtstrakt felt hvor spillet mellem frihed og begrænsninger er selve drivkraften i læringen og undervisningen. Spillet består i at eleverne nok præsterer egne udkast, fx til analyser og fortolkninger, men at udkastene derefter gøres til genstand for faglig refleksion. Min påstand er at inddragelse af viden fra kognitionsforskningen styrker den faglige refleksion og dermed også indsigten i hvornår man skal bruge den ene, den anden eller den tredje strategi. Og viden om kognitive processer understøtter måske i særdeleshed en abduktiv strategi.

Styrkelse af sammenhængen mellem fagets dele

Muligheden for en undervisning der går på tværs af litteratur og sprog ligger i selve rapportens koncept. Når man forsøger at forny litteraturredidaktikken ved at henvise til den teoretiske udvikling i lingvistikken, giver det sig selv – på det teoretiske plan. Den kognitive poetik som Stockwell præsenterer, er helt afhængig af den hurtige udvikling af den kognitive lingvistik. Hvis man som dansklærer har været væk fra lingvistikken i en årrække, bliver man slået med forbløffelse over så meget denne videnskab har udviklet sig siden strukturalismens og den generative lingvistikks glansperiode.

I rapportens tekstanalyser og i forslagene til arbejdsopgaver til Svend Åge Madsens »Gøgegen« kan man se nogle ret beskedne forsøg på at omforme disse tendenser til praktisk didaktik. Men

det må erkendes at forsøgene er spage. Der er visse forudsætninger som skal være opfyldt for at man kan fortsætte med den udvikling:

- Sprogundervisningen i gymnasiet skal i højere grad inddrage semantiske forhold ved siden af strukturelle og funktionelle. Det er en stor udfordring for denne udvikling at der knap nok er lavet danske oversættelser af de amerikanske begreber som totalt dominerer denne videnskab. Der er tale om et eklatant eksempel på domænetab for det danske sprog. Hvordan får man omformet de teorier og analyser som der fx arbejdes med i Lingvistkredsen (Engberg-Pedersen 2005) til undervisningsbrug?
- Litteraterne skal overskride skellet mellem lingvistik og litteraturteori.
- Der skal oparbejdes et litteraturdidaktisk miljø som har den nødvendige viden til at kunne omdanne lingvistik og litteraturteori til didaktik.

En af årsagerne til at den sidste og afgørende forudsætning kun i meget ringe grad er opfyldt, er den næsten konsekvente adskillelse af grundskolen og ungdomsuddannelserne i Danmark. Det gælder selvfølgelig på selve skolerne, men det gælder i lige så høj grad for den forskning der er knyttet til de to skoleformer. Feltet er opdelt i nærmest diminutive miljøer, og den viden man har det ene sted, kendes ikke af de andre.

Noget tilsvarende gælder spredningen af de få litteraturdidaktikere på forskellige faginstitutioner: Gitte Ingerslev på DPU (Ingerslev 2004), Karin Esmann på ILKM på Syddansk Universitet (Knudsen 1998), Svend Skriver og Tina Høgh på Nordisk Institut på Københavns Universitet. Der er dog taget initiativer til at opbygge både nationale, nordiske og internationale netværk på modersmålsdidaktikkens område, se fx www.danskfagenesdidaktik.dk, men det må erkendes at Danmark er langt bagud i forhold til alle andre nordvesteuropæiske lande.

Rapporten har ikke beskæftiget sig med forholdet mellem litteratur- og mediedidaktik, hvilket er en stor mangel. Der arbejdes med mediedidaktik i en række miljøer, og det er en fremtidig opgave at samarbejde litteraturdydidaktik og visse dele af mediedidaktikken til en fiktionsdidaktik. Det er vigtigt af to årsager. Mens interessen for litteratur måske er stagneret, er interessen for mediefiktion i al almindelighed nærmest eksploderet. Og i særdeleshed gælder det blandt drengene. Arbejde med sprog og litteratur i en multimedial sammenhæng er et arbejdsfelt af kolossal betydning i skolen.

Noget lignende gælder oparbejdelsen af en didaktik som medreflekterer brugen af de digitale medier, ikke blot i form af brugen af medieprodukter, men også som redskaber i undervisningen. Nikolaj Frydensbjerg Elf har fx behandlet remedieringen af H.C. Andersen-tekster i en ph.d.-afhandling i undervisnings-sammenhæng (Elf 2008). Jeppe Bundsgaard har beskæftiget sig med læsning på skærmen, ligeledes i en ph.d.-afhandling, og senere i almindelig bogform (Bundsgaard 2005, 2009), og Marie Falkesgaard Sloth arbejder på en ph.d.-afhandling hvor hun sammenligner brugen af lærebøger og elektroniske læremidler i gymnasiets litteraturundervisning. Man kan desuden i almindelighed henvise til Jeppe Bundsgaards hjemmeside www.jeppe.bundsgaard.net/top/index.php, hvor der er mange didaktiske overvejelser.

Styrkelse af tværfaglige sammenhænge

Et af formålene med at kræve at eleverne skal deltage i tværfaglige forløb, er at de skal udvikle metakognition. I Steen Beck og Ulla Wogensens *Tænkeredskaber* (Beck & Wogensen 2008) citeres den amerikanske udviklingspsykolog John Flavell for det synspunkt at Piaget havde ret når han påstod at der først er basis for at gennemføre metakognitiv refleksion når man har nået en vis alder, faktisk netop den alder som elever har når de starter i gymnasiet. Metakognition defineres som:

- Viden om og kontrol i forhold til person-aspektet (hvordan arbejder jeg bedst?)
- Viden om og kontrol i forhold til opgaveaspektet (hvad skal jeg vide og kunne for at løse opgaven?)
- Viden om og kontrol i forhold til strategiaspektet (hvad skal jeg gøre?)

Hertil kommer en teori om hvilke faser den metakognitive proces gennemløber: initialrefleksion, procesrefleksion og bearbejdningsrefleksion. Begrebet metakognition har sit udspring i kognitionspsykologien, og netop tværfaglighed i kognitions-teoretisk belysning er et interessant område. Som det allerede er antydnet, åbner beskæftigelsen med kognitive sammenhænge muligvis for hvad man kunne kalde en ægte tværfaglighed.

Kravet om tværfaglighed kom under betegnelsen 'fagligt samspil' for alvor ind i gymnasiet med reformen i 2005. Det optræder i forskellige skikkelser på de forskellige gymnasiale uddannelser. Lilli Zeuner har undersøgt hvilke typer af interdisciplinaritet der i praksis er blevet anvendt, og hendes konklusion er at parallellæsning mellem fagene er den helt dominerende form, i Zeuners terminologi kaldet 'induktiv interdisciplinaritet' (Zeuner m.fl. 2006).

Det kan ikke siges at indfri de høje forventninger der lå bag reformen. Parallellæsning er en form for tværfaglighed som fx ikke giver eleverne meget mere metakognitiv kompetence end enkeltfaglig undervisning. I det lange løb er det ikke tilfredsstillende. Hvis man skal bruge så mange ressourcer på fagligt samspil som man gør, må det være fordi tværfaglighed er en nødvendighed for at få belyst noget man ellers ikke kan få indsigt i. Så vidt jeg kan se, er der tre muligheder for det:

1. Interdisciplinaritet på grundlag af en social, kulturel og historisk enhedsteori med tilhørende metoder.
2. Interdisciplinaritet på grundlag af en kognitiv enhedsteori med tilhørende metoder.

3. Interdisciplinaritet på grundlag af kreativitet og formidling.
4. Kombinationer af 1, 2 og 3.

Rapporten argumenterer for at de kognitive teorier må kunne danne grundlag for interdisciplinær undervisning af type 2, og at de nyeste teoridannelser netop søger at forene kognitive og sociale forklaringsmodeller. Hvilket grundlag der er tale om, kan man måske få et indtryk af i Lakoffs og Núñez' bog *Where Mathematics Comes From* (Lakoff & Núñez 2000) og Lakoffs analyse af samfunds- og medieforhold i *Don't think of an elephant!* (Lakoff 2004). I begge tilfælde hævder Lakoff at der bag de vidt adskilte domæner ligger de samme begrebsmetaforer som styrer al tænkning.

Matematikdidaktik er et internationalt forskningsområde som er mere udviklet end litteraturredidaktik, hvorfra man yderligere kan hente en del inspiration. Konceptet 'realistisk matematik' kan tjene som eksempel. Udgangspunktet er den samme 'gode anderledeshed' som tidligere er nævnt. Matematikkens funktionsbegreb er helt anderledes end dagligsprogets brug af ordet, og for at kunne bruge begrebet i matematiktimerne må eleverne yde den præstation at lære at skelne mellem de to anvendelser. I traditionel matematikundervisning foregår det gennem tilegnelse af fagets bygning af hierarkisk ordnede begreber. Eleverne bliver så at sige ført fra et hverdagsrum ind i et videnskabsrum, uden nogen forklaring. Traditionelt har matematiklærerne ikke brugt tid på at reflektere over forholdet mellem fagterminologi og hverdagsprog. Men en didaktisering af faget medfører at netop den slags refleksive overvejelser indbygges. Eller sagt på en anden måde: en basisfagsdidaktik og en etnodidaktik indgår i en ny syntese (se s. 181).

Særligt i hollandsk matematikdidaktik har man forsøgt sig med en løsning på denne didaktiske udfordring som man kalder 'realistisk matematikundervisning' (RME), hvor man forsøger at bygge bro mellem elevernes hverdagserfaringer og noget som kaldes 'matematisk realitet'. I Danmark har bl.a. matematik-

didaktikeren Claus Michelsen (Michelsen 2001) interesseret sig for en sådan form for didaktik. Den kan opsummeres gennem følgende spørgsmål:

- Do the students rely on their own domain-specific knowledge?
- Do the instructional activities provide the expected traction for the students' informal solution procedures?
- Do the solutions that the students develop offer possibilities for vertical mathematization?
- Do the students mathematize their own informal mathematical activities?

(van den Akker m.fl. 2006)

Udgangspunktet for denne didaktik er den hollandske matematiker Freudenthals opfattelse: at matematikundervisning skal ses som en aktivitet, ikke som en produktoverføring. Det kræver at eleverne ikke starter med at forkaste deres hverdagsviden om matematiske emner, men i stedet formulerer det som den sunde fornuft siger dem er realt. Realitet er et produkt af fortolkning og sansning. Undervisningen består derefter i hvad der kaldes 'guided reinvention'. Guidningen skal føre frem til løsninger som erfares som en ny realitet, en matematisk realitet. Der er altså tale om en progression, som kan antage to former, en horisontal, hvor eleverne matematiserer indtryk fra omverdenen, og en vertikal, hvor de matematiserer deres egen matematiske aktivitet. Der er tale om kontinuerte overgange fra proces til produkt (viden), den såkaldte proces-produkt-dualitet.

Lærerens opgave består derfor i at skabe situationer hvor eleverne erfarer et behov for at danne matematiske redskaber til at forstå situationer som de opfatter som reale. Det kaldes også 'didaktisk fænomenologi'. En anden betegnelse er en 'emergent-modellerende heuristik'. Dvs. man starter med at opstille modeller for umiddelbart sansede-fortolkede fænomener og fortsætter med at opstille nye modeller for den emergende virkelighed der bliver resultatet af tidligere opstillede modeller.

Hvad har det med kognitiv litteraturredaktik at gøre? Det som er fælles, er forestillingen om at virkelighedsfornemmelse konstrueres i et samspil mellem sansning og fortolkning. Og at der i arbejdet med teksten/det matematiske materiale indgår stadier der bygger på at forskellige hjernemoduler gradvis bliver aktiveret. Det at skabe matematisk realitet i en fremadskridende proces har slående lighedstræk med læseprocessens skabelse af diskursverdener, tekstverdener og metaforisk mapping. Processen kan muligvis også beskrives som en fremadskridende dannelse af integrerede begrebsnetværk, også kaldet 'blending'. Hvis disse iagttagelser er korrekte, ligger der et endnu ikke særligt opdyrket tværfagsdidaktisk felt foran forskere og uddannelsesdesignere fra flere fag, deriblandt dansk.

Empirisk litteraturforskning

Men der er brug for meget mere, og meget mere direkte forskning på dette område. I øjeblikket er der i de forskningsmiljøer der beskæftiger sig med 'designforskning', en generel tendens til at se kritisk på det meste af den hidtidige pædagogiske forskning fordi den har givet for vage handlingsanvisninger. I stedet skal forskere arbejde mere direkte sammen med praktikere ved at opstille forsøgsdesign som kan ændres efterhånden som observationer og erfaringer tilsiger det.

Designforskning er beslægtet med den noget ældre aktionsforskning, som også bygger på et samarbejde mellem forskere og praktikere, men i den nye udgave sker der en stærkere teoretisk bearbejdning. Nikolaj Elf (Elf 2008) har arbejdet med en designforskningsmodel, og også Tina Høgh fra Københavns Universitet har gennemført forsknings-/udviklingsprojekter i gymnasiet i mundtlig fremførelse, med ret vidtrækkende konsekvenser for litteraturredaktikken, på et empirisk grundlag (Høgh 2007).

Indtil et vist tidspunkt var empirisk litteraturforskning stort set identisk med litteratursociologi, men i de seneste år er der også blevet gennemført undersøgelser af litteraturlæsning på

mikroniveau, og der er dannet en international forskersammenlutning som interesserer sig for dette område 'Internationale Gesellschaft für Empirische Literaturwissenschaft', IGEL (Miall 2006). Også undersøgelser af litteraturundervisning i form af klasserumsforskning er empirisk baseret. Når det drejer sig om modernmålsundervisning kan man særligt pege på to amerikanske miljøer: 'Santa Barbara Classroom Discourse Group' og 'Center on English Learning and Achievement', som begge har inspireret nordisk forskning.

Rapporten kan dermed siges i det mindste at have peget på at selv om danskfaget og litteraturundervisningen befinder sig i en krise, så eksisterer der mange muligheder for fornyelse af litteraturredidaktikken.

Referencer

- Beck, S. & Wogensen, U. (2008). Tænkeredskaber. Gymnasieelevers metakognitive lærestrategier. *Gymnasiepædagogik* 69. Odense: Syddansk Universitet, IFPR.
- Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik*. København: Forlaget Ark.
- Bundsgaard, J. m.fl. (2009). *Kompetencer i dansk*. København: Gyldendal.
- Elf, N.F. (2008). *Towards Semiocy?* Odense: Syddansk Universitet. IFPR.
- Engberg-Pedersen, E. m.fl. (2005). *Dansk funktionel lingvistik: en helhedsforståelse af forholdet mellem sprogstruktur, sprogbrug og kognition*. København & Roskilde: Københavns Universitet, Handelshøjskolen i København & Roskilde Universitetscenter.
- Høgh, T. (2007). Den formede erfaring. Den mundtlige fortolkning som litteraturundervisning. *Dansk Noter* 2. 2007.
- Ingerslev, G.H. m. fl. (2004). *De mange måder 1-2*. København: Undervisningsministeriet.
- Kaspersen, P. (2005). *Tekstens transformationer: en undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Ph.D.-afhandling. IFPR. SDU.
- Knudsen, K.E. (1998). *Det historiske i dansk*. Odense. Syddansk Universitet.

-
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate*. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Lakoff, G. & Núñez, R. (2000). *Where Mathematics Comes From*. New York: Basic Books.
- Miall, David (2006). *Literary Reading. Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang.
- Michelsen, C. (2001). *Begrebsdannelse ved domæneudvidelse*. Odense: Syddansk Universitet. DIG.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics*. London & New York: Routledge.
- Sørensen, B. (2002). Kognition og litteraturpædagogik. *Kognition & Pædagogik* nr. 45, 2002. 12. årgang.
- van den Akker, J. m. fl. (red.) (2006): *Educational design research*. London & New York: Routledge 2006)
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L.F. & Paulsen, M. (2006). Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner. *Gymnasiepædagogik* 56. Odense: Syddansk Universitet. IFPR.

Fakta om rapporten

Arbejdet med rapporten *Litteraturdidaktik på kognitivt grundlag* er finansieret af en bevilling fra Undervisningsministeriets pulje til *Udviklings- og pilotprojekter i de gymnasiale uddannelser samt evaluering af gymnasireformen* udmeldt i februar 2006 (GYM6141 GYM Reform, projekt nr. 114183). Der er tale om et pilotprojekt i indsatsområdet *Andre forskningsprojekter inden for et eller flere af reformens nøgleområder*. Nøgleområdet er udvikling af fagdidaktik/litteraturdidaktik som følge af reformens nye læreplaner for de gymnasiale uddannelser.

Arbejdet med rapporten er et led i en langvarig beskæftigelse med beslægtede projekter, og mange synspunkter og iagttagelser i rapporten stammer fra samarbejde med andre. *Arbejdsgruppen om kognitiv litteraturpædagogik* eksisterede i perioden 2004-2006 og bestod af ansatte ved to institutter på Syddansk Universitet (SDU): Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (IFPR) og Institut for Litteratur, Kultur og Medier (ILKM), samt ansatte på Odense Seminarium og CVU Fyn. Formålet med gruppens arbejde var at udvikle et didaktisk begrebsapparat på kognitivistisk grundlag, særligt med henblik på litteratur- og religionsdidaktik.

En mindre gruppe har siden 2006 fortsat den første gruppes arbejde. Målet har været at udarbejde et undervisningsmateriale som kan bruges på folkeskoler og gymnasier. Denne gruppe består af Helle Munkholm Davidsen, University College Lillebælt

(UCL), Thomas Illum Hansen (UCL), Peter Kaspersen (IFPR), Martin Reng (UCL) og Carsten Dilling (UCL). Materialet er blevet antaget til udgivelse på Dansklærerforeningens Forlag. Gruppen trækker desuden på et stort netværk af ressourcepersoner.

I 2008 indgik Helle Davidsen, Thomas Illum Hansen og Peter Kaspersen desuden i et konsortium under ledelse af Frederik Stjernfelt, Ole Togeby og Henrik Skov Nielsen, alle Aarhus Universitet, som indsendte en ansøgning til Det Strategiske Forskningsråd om midler til projektet *Reading that Matters*. Projektet blev prækvalificeret, men opnåede ikke en bevilling.