



En diskret involverethed

Hvordan analyserer og fortolker udskolingselever litteratur?

KRISTINE KABEL, LEKTOR, ZAHLE UCC OG PH.D.-STIPENDIAT, DPU, AARHUS UNIVERSITET

Når elever analyserer og fortolker litteratur i udskolingens danskfag, indebærer det en sproglig stillingtagen. I denne artikel viser og diskuterer jeg, hvordan elever i litteraturundervisning i udskolingens danskfag især forholder sig til de litterære figurer som lyslevende personer, og at de desuden udviser en diskret involverethed ved at forholde sig til personerne på en måde, hvor de selv er tilbageholdende og kun indirekte inddrager egne værdisæt.

Pointerne bygger på mit ph.d.-projekt "Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskoling", hvor jeg har undersøgt, hvordan elever skriver, reflekterer over skrivning og inviteres til at skrive, når de arbejder med specifikt noveller i skolefaget dansk.

Danskfaget i skolen har traditionelt fokus på professionelle tekster og elevers analyse og fortolkning af disse. Men ofte er elevernes analyser og fortolkninger ikke i sig selv genstand for sproglig opmærksomhed og diskussion i danskundervisningen. Ved at kigge på, hvad der karakteriserer udskolingselevers tekster om tekster, kan vi blive klogere på, hvordan vi støtter elevers fagspecifikke literacy og dermed deres læring og vidensproduktion i danskfaget. Det kræver, at der også udvikles et håndterbart metasprog til at indfange,

hvad det specifikke er, når elever i udskoling forholder sig skriftligt til for eksempel noveller. Samtidig er de måder, elever skriver tekster om tekster på, dynamisk foranderlige. Danskfaget medskabes også af de elever, der til enhver tid er, og faget omformes i interaktion med samfundet, med faglige trends og med skiftende opfattelser af, hvad der er vigtigt. At støtte elevers fagspecifikke literacy handler derfor også om løbende diskussioner i praksisfeltet af, hvad der egentlig er værdsat og hvorfor, når elever analyserer og fortolker tekster.

I mit ph.d.-studie (2013-2016) har jeg foretaget feltarbejde i litteraturundervisning i tre 8. klasser i tre forskellige skoler i og omkring København¹. Jeg undersøger elevernes sprogbrug, når de analyserer og fortolker noveller skriftligt. Som en del af det specifikke har jeg fokus på de deltagende elevers stillingtagen i disse tekster om tekster, forstået som deres dobbelte forholden sig: En forholden sig til den tekst, der analyseres og fortolkes, og en forholden sig til andre konkrete eller potentielle udsagn om samme tekst (fx Martin & White, 2005). Det sidste finder for eksempel sted, når flere mulige fortolkninger diskuteres, men også når elever sprogligt lukker for andre mulige udsagn ved at formulere fortolkninger som facts, eller omvendt åbner for dialog ved for eksempel at skrive: "Som jeg ser det, er temaet forældres omsorgssvigt".

Jeg interviewer i studiet også de deltagende elever om, hvad de gør i litteraturundervisning,

om deres bud på, hvorfor de gør, hvad de gør i klassen, samt om hvilken sprogbrug de forbinder med analyse- og fortolkningsarbejdet. Desuden observerer jeg den nære undervisningskontekst forstået som de novelleforløb, hvor eleverne skriver deres analyser og fortolkninger. Jeg undersøger her, hvordan eleverne inviteres til at skrive deres tekster om tekster, og hvilke sproglige ressourcer til at kunne gøre dette, der synliggøres af læreren.

Kombineret litteratur- og literacyundervisning i grundskolen

Socialesemiotikeren Gunther Kress argumenterer for at kombinere "an English and literacy classroom" (Kress, 2010, p. 233). Det vil sige kombinere undervisning i det, der også kaldes language 1-fag, som engelsk i England og dansk i Danmark, og literacyundervisning. Det samme argument ligger bag mit studies ønske om at udvikle viden, der ikke kun kaster lys over et underbelyst felt nationalt, men også bidrager med viden, der kan støtte elevers adgang til læring og vidensproduktion i danskfagets litteraturundervisning. Når jeg pointerer en sammenhæng mellem fagspecifik literacy, læring og vidensproduktion, forstår jeg literacy inden for en socialesemiotisk tradition, hvor begrebet ikke alene snævert refererer til skriftsprogsfærdigheder. Med begrebet refererer jeg således til den betydningskabende proces, som blandt andre elever deltager i, når de producerer mundtlige og skriftlige tekster, og når de lytter til eller læser mundtlige og skriftlige tekster i litteraturundervisningen i danskfaget. Betydningssskabelse kan ske i omgang med ressourcer fra flere forskellige semiotiske systemer, men i mit studie fokuserer jeg på verbalsproget, altså mundtlige og skriftlige tekster produceret med bogstavlyd og bogstaver, fordi eleverne i de tre klasser især har skrevet analyser og fortolkninger, hvor det verbalsproglige har været dominerende. Yderligere fokuserer jeg alene på elevers skriftlige analyser og fortolkninger. Andre semiotiske systemer er for eksempel visuelt sprog (fx tegninger) og symbolsprog (fx tal).

Lingvisten Ruquiya Hasan (1996; 2011) har pointeret, at hvis elever ikke blot skal tilegne sig 'literacy repertoires', der gør dem i stand til at agere i forskellige situationer, men også skal

have mulighed for at vælge, hvordan de vil gøre, så kan undervisning støtte det, hun kalder reflek-siv literacy, eller den reflektive dimension ved literacy. Elevers reflektive literacy kan støttes ved i danskfagets litteraturundervisning at rette opmærksomhed mod forskellige mulige måder at formulere sig på i for eksempel skriftlige analyser og fortolkninger, og desuden ved at lægge op til elevers refleksion over betydningsforskelle og en dynamisk relation mellem sprogbrug og kontekster. Hvordan skaber elever stillingtagen i skolen? Når de gør det ene eller det andet, hvad både afspejler og medskaber deres sprogbrug så?

Literacy er derved ikke kun noget, elever har, men noget, som pædagogiske praksisser i danskfagets litteraturundervisning både kan være med til at muliggøre og begrænse.

At udvikle viden, som kan bruges til at støtte elevers fagspecifikke literacy, handler således om at udvikle viden, der kan bruges til at støtte det, som Mary Macken-Horarik (1997) har beskrevet som elevers semiotiske selvstændighed og uafhængighed i skolefag. Andre teoretikere taler parallelt hermed om muligheden for i undervisning at støtte elevers 'liberating literacies' (Gee, 2012; Penne, 2014). Studiets forståelse af literacy underbygges af blandt andet et større kvantitativt randomiseret 'controlled trial' (RCT)-studie af effekten ved arbejdet med et integreret meningsfuldt metasprog i udskolingens specifikt i forhold til de tekster, elever skal skrive. Debra Myhill et al. (fx 2012) viser med deres studie en positiv effekt ved, at læreren arbejder eksplicit med elevers fagspecifikke sprogbrug. En effekt dels på kvaliteten af elevers skriftlige tekster ved at støtte elevers adgang til "a repertoire of possibilities", dels på elevers metasproglige opmærksomhed. Literacy og herunder også den reflektive dimension ved literacy er derved ikke kun noget, elever har, men noget, som pædagogiske praksisser i danskfagets litteraturundervisning både kan være med til at muliggøre og begrænse. Det stiller krav om netop et håndterbart og meningsfuldt, det vil sige relevant, metasprog. Det stiller også krav om en litteraturdidaktik, hvor elever gennem aktiviteter i undervisningen på en integreret måde får synliggjort et fagspecifikt sprog i

danskfagets litteraturundervisning, får mulighed for at reflektere over dette og får stillet opgaver, hvor der reelt er et mulighedsrum for måder at bruge sprog på.

Forskellige eksempler på analyser og fortolkninger

I min undersøgelse ser jeg nogle markante ligheder i elevers skriftlige analyser og fortolkninger. Jeg ser også nogle markante forskelle, som udsiger noget centralt om danskfagets litteraturundervisning på dette tidspunkt i uddannelses-systemet, men i det følgende vil fokus være på lighederne.

Lighederne nuanceres og tydeliggøres, både når de refleksioner, elever gør sig i studiets interviews, inddrages, og når den nære undervisningskontekst inddrages. Derved fremviser studiet nogle stærke billeder af danskfagets litteraturundervisning i udskoling. Billederne er centrale for at kunne diskutere, hvad der tæller i omgangen med litteratur og hvorfor, og for at kunne støtte elevers adgang til et mulighedsrepertoire af fagspecifikke sproglige ressourcer.

At eleverne forholder sig til personer i litteraturen ses også i de deltagende elevers skriftlige analyser og fortolkninger, hvor de særligt vælger at forholde sig til dem som personer af kød og blod.

Lighederne optræder på tværs af de tre klasser, selvom de analyse- og fortolkningsopgaver, eleverne stilles, er forskellige. I den ene klasse skriver eleverne analytiske fremstillinger bygget op over et resume, tre selvvalgte analysepunkter og en vurdering til sidst. I den anden klasse skriver eleverne undervisningsmaterialer til en 7. klasse på skolen med spørgsmål til den fælles læste novelle i klassen samt korte argumenterende tekster om deres valg af spørgsmål. I den tredje klasse skriver eleverne manuskripter til en litteratursamtale a la programmet Smagsdommerne med Adrian Hughes som vært, der blev sendt frem til år 2015 på DR K. Eleverne formulerer her deres analyser og fortolkninger i en

samtale på skrift mellem en vært og tre gæster, der diskuterer den i klassen fælles læste novelle.

I det følgende zoomer jeg ind på to markante ligheder, nemlig at litteraturundervisning i udskolingens danskfag, sådan som denne eksemplificeres med studiets tre cases, dels handler om at forholde sig til de litterære figurer som lyslevende personer, dels handler om at udvise det, som jeg i studiet betegner en diskret involverethed.

Elevers forholden sig til litterære figurer

I studiets elevinterviews fremhæver stort set alle eleverne, at det de gør, når de analyserer og fortolker litteratur, er at forholde sig til personer i litteraturen. Det kan lyde sådan her, hvor interviewer ('I') spørger en elev ('E'):

I: "Når nu I (...) analyserer og fortolker en tekst i dansk. Hvad kigger I så på? Nu har I nævnt nogle ting med narrativt forløb og personer og sådan noget. Hvad kigger I på normalt?"

E: "Meget personer. Personkarakteristik. Vi analyserer, hvordan de er og deres væremåder, og hvad de, hvordan de snakker og sådan noget. Det kommer vi meget ind på, især personerne (griner)."

At eleverne forholder sig til personer i litteraturen ses også i de deltagende elevers skriftlige analyser og fortolkninger, hvor de særligt vælger at forholde sig til dem som personer af kød og blod. Hvis de vælger at analysere formtræk, er det for at kunne sige mere om personerne. Som en elev skriver som argument for de spørgsmål, hun har stillet i det undervisningsmateriale, hun har været med til at producere:

Vores spørgsmål er meget fokuseret på, hvordan personerne er, og hvordan de opfører sig. Derfor har vi mange spørgsmål, hvor man mest skal beskæftige sig med personkarakteristik.

Vi har valgt dette, da vi mener, at det kan hjælpe med at forstå personerne i teksten. Det, syntes vi, er vigtigt, da det dermed også er nemmere at forstå temaet.

I elevernes analyser og fortolkninger viser denne involverethed i de litterære figurer sig også, især gennem en markant interpersonel sprogbrug, hvor eleverne vælger dels affektiv sprogbrug i tredje person, det vil sige vælger at analysere personernes indre følelsestilstand, og dels og især vælger sprogbrug, der bruges til at bedømme, hvad der er menneskeligt normalt og menneskeligt i orden. Disse valg viser sig også i de temaer, eleverne udpeger, som er nominaliseringer af denne type interpersonel sprogbrug, fx ensomhed og omsorgssvigt.

Handler det om at begrunde ned i teksten eller om at begrunde eksplicit ned i eget værdiunivers og diskutere, hvordan analyser og fortolkninger ikke kun fremkaldes af teksten, men også af ens egen bagage?

I interviewene begrundede eleverne det ikke, når de bliver spurgt, hvorfor de har dette fokus på personerne. De udpeger heller ikke eksempler på sproglige ressourcer, der er i spil i forhold til at tage stilling til personerne i litteraturen. Empati gennem indlevelse i den anden i litteraturen gives som et bud på et formål af én elev. De fleste fremhæver imidlertid, at de analyserer og fortolker litteratur for at forstå teksten bedre, og dernæst fremhæver en stor gruppe, at det handler om at lære, at den samme tekst kan forstås forskelligt. De forbinder dermed litteraturundervisning med at leve sig ind i den anden i klasseværelset og at lære, at mennesker har forskellige meninger. Som en elev ('E') siger:

E: "Det er meget sjovt at se, at man tænker så meget forskelligt. Den samme tekst, men alligevel kommer der så mange forskellige svar."

I: "Hvorfor var det meget sjovt?"

E: "Det var bare underligt at tænke på, at når man læser fuldstændigt de samme ord, så kommer der så meget forskelligt frem."

I sidste ende handler det om demokrati som styreform, fremhæver enkelte elever.

Trods denne involverethed i de litterære personer og elevernes påpejning af, at det er dem, de har fokus på, så inviteres eleverne i den observerede litteraturundervisning ikke til at forholde sig til personerne i de fælles læste noveller, ligesom der ikke synliggøres sprogbrug direkte til at gøre dette. Det er imidlertid det, eleverne gør, og det er det, de siger, de gør, men derudover retter de ikke opmærksomhed mod det i interviewene, ligesom læreren ikke retter opmærksomhed mod det i klasserummet. Jeg tolker det som et samlet, stærkt billede af, at det at forholde sig til personer i litteraturen er en integreret, selvfølgelig praksis på dette tidspunkt i uddannelsessystemet.

Elevers diskrete involverethed

Det andet markante træk er, at elevernes involverethed i personer i litteraturen kommer diskret til orde i deres tekster om tekster. At de er involveret i personerne, ses således også ved, at det kun er her, når eleverne forholder sig til personerne, at de selv kommer på banen ved at begrunde deres evalueringer af de litterære figurer ikke kun ned i teksten med eksempler fra novellerne, men også ned i eget værdiunivers. Det sker imidlertid på en tilbageholdende eller netop diskret måde. Der er således stort set ingen eksempler på affektiv sprogbrug i første person (fx "jeg kan godt lide"), men når eleverne forholder sig til, hvad der er menneskeligt normalt og menneskeligt i orden, bringer de egne værdier ind i negativ relief. Det sker efter samme sproglige mønster, som det for eksempel ses her i en passage i en elevtekst:

*moren har svigtet total efter farens død (...)
fx da hun siger til sine rige venner at han
har nok i sig selv og ingen venner har, helt
uden den mindste eftertænksomhed, og hun
sætter på intet tidspunkt spørgsmålstejn
ved sin egen rolle i Edwards liv.*

Først formuleres en direkte holdning til, hvad der er menneskeligt i orden, formuleret med negativ valør: "svigtet totalt", derefter bringer eleven egne værdier på banen indirekte gennem negationerne "helt uden" og "på intet tidspunkt": Eftertænksomhed og det at overveje sin rolle i andres liv tildeles gennem de sproglige valg i teksten en positiv valør.

Denne diskrete involverethed ses i alle elevernes analyser og fortolkninger på tværs af de tre klasser i studiet. Der er i den ene klasse enkelte eksempler på en markant involverethed, hvor eleverne dels vælger affektiv sprogbrug i første-person, dels direkte ekspliciterer egne værdier. Det sidste sker i et eksempel som her, hvor en elev diskuterer en hovedpersons handlinger og tanker som udtryk for en depression:

Min holdning til dette er at han burde have søgt hjælp, inden han var kommet så vidt. Jeg tror, at han forsøgte at finde den bedst mulige løsning på sit problem. Men ifølge min mening er at flygte fra problemerne den helt forkerte udvej.

Noget andet, der også kun er enkelte eksempler på, er, at eleverne diskuterer forskellige fortolkninger. I interviewene siger de som beskrevet, at et formål med at analysere og fortolke er at lære, at den samme tekst kan fortolkes forskelligt. Men hvordan gøres det på skrift? Sproglige ressourcer til at forholde sig til andre potentielle eller konkrete udsagn om en tekst er raffinerede interpersonelle sproglige ressourcer, der hører til som noget af den specifikke sprogbrug i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen, hvis denne har det formål, som eleverne selv fremhæver. Skal eleverne kun omgås litteratur på denne måde i et mundtligt fortolkningsfællesskab, eller skal de gennem undervisningen også støttes i at gøre det på skrift?

Hvorfor udviser elever en diskret involverethed?

Lingvisten Mary Schleppegrell (2004) har fremhævet, at en større viden om sprogbrug i fag, både hvad elever gør, og hvad de inviteres til at gøre, også kan bidrage til at støtte elever ved at lægge op til en diskussion i praksisfeltet (blandt dansklærere, læreruddannere, forlagsmedarbejdere og danskdidaktiske forskere) af, hvad der egentlig er værdsat. På den måde er fagspecifik sprogbrug på mikroniveau dynamisk forbundet med spørgsmålet om, hvorfor elever i udskolingen skal analysere og fortolke litteratur. Handler det om at begrunde ned i teksten eller om at begrunde eksplicit ned i eget værdiunivers og diskutere, hvordan analyser og fortolkninger ikke kun fremkaldes af teksten, men også af ens

egen bagage? Komparative svenske undersøgelser af elevers skriftlige analyser og fortolkninger viser nationale forskelle mellem måder at skabe betydning på i disse tekster i language 1-fag i udskolingen (fx Sjöstedt, 2013). Når det i mit studie er markant, at eleverne forholder sig diskret involverende til personer i litteraturen, så kan der spørges, hvorfor det blandt andet ser sådan ud i Danmark?

I et overgangsperspektiv er det et spørgsmål, om en markant involvering vil være værdsat i ungdomsuddannelsens litteraturundervisning.

Den optagethed af novellernes personer, som er en del af den diskrete involverethed og ligeledes ses reflekteret af de deltagende elever i interviews, er interessant. I studiet tolkes det som nævnt som en selvfølgelig, integreret praksis, men hvor hører den til? Er denne optagethed mere overordnet dynamisk forbundet med en social praksis, der kan være specifik for alderstrinnets måder at læse litteratur på i og uden for skolen, eller måske med måder at læse litteratur på uden for skolen i alle aldre som en social praksis knyttet til genstandsfeltet litteratur². Eller kan involveretheden tolkes som elevernes opmærksomhed på, hvad der tæller i disciplinen, det vil sige forbundet med socialt genkendelige måder at læse noveller på i litteraturundervisning i danskfaget på dette tidspunkt i uddannelsessystemet. Selvom det at forholde sig til personer i fiktionen således kan ses som en praksis uden for skolen, er den også blevet dyrket i danskfaget i grundskolen med forskellige begrundelser. Arbejdet med identiteter optræder som centralt i de seneste Forenklede Fælles Mål, og dette styringsdokument bygger videre på de tidligere styringsdokumenter (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2013). Elevers indlevelse i litterære figurer som personer af kød og blod begrundes blandt andre af filosofen Martha Nussbaum (1997; 2010). Hun løfter litteraturundervisning i skolen til et politisk demokratisk niveau ved at fremhæve, at kritiske og reflekterende læsninger af litteratur i skolen kan bidrage til at udvikle narrativ 'imagination', som indebærer, at elever kan leve sig ind i mennesker, der er forskellige fra dem

selv og få øje på, at man alligevel trods forskelle ligner sine medmennesker. Det bidrager til at udvikle elever til verdensborgere, der kan opere med sensitivitet og empatisk forståelse.

Når de deltagende elever i studiet stort set ikke involverer sig selv gennem affektiv sprogbrug i førsteperson, så ser jeg det som et billede på noget specifikt for danskfagets litteraturundervisning i udskolingen. Det kan være fordi, det opfattes som mindre legitimt, at eleven sætter sig selv i centrum på denne måde i litteraturundervisningen på dette tidspunkt i uddannelses-systemet. Der er desuden som nævnt kun enkelte eksempler på, at elever direkte diskuterer egne værdier. I et overgangsperspektiv er det et spørgsmål, om en markant involvering vil være værdsat i ungdomsuddannelsens litteraturundervisning. Fund fra studiet *Faglighed og skriftlighed* peger på, at denne måde at skrive analyser og fortolkninger på ikke vil ses så tydeligt i gymnasiets danskfag (fx Krogh & Piekut, 2015). Den diskrete involvering kan derved måske være typisk i udskolingen som en overgang fra et relativt større fokus på elevers holdninger og egne værdier tidligere i skolesystemet til et relativt mindre legitimt fokus på dette senere. I udskolingen kan en markant involvering med andre ord være ved at blive omformet til noget mere behersket. Ønsker vi det?

Noget andet, der også kun er enkelte eksempler på, er, at eleverne diskuterer forskellige fortolkninger. At gøre det kan også løftes til et politisk demokratisk niveau. Filosofen Jacques Rancière (1999) definerer demokratibegrebet til at rumme og fastholde dissens, det vil sige uenigheder, forskellige synspunkter. Med denne forståelse bliver en begrundelse for at analysere og fortolke litteratur og andre fiktive tekster i skolen, at det potentielt kan udgøre et rationale for demokrati, for så vidt undervisningen skaber mulighed for, at elevers forskellige fortolkninger udfoldes i forhold til hinanden. Det kan være en begrundelse for at støtte elevers fagspecifikke literacy netop i forhold til at bruge og reflektere over de nuancerede interpersonelle sproglige ressourcer, der er centrale for dette. Udgangspunktet ligger lige for, fordi det sproglige mønster for, hvordan elever indirekte bringer sig selv på banen, er markant tydeligt. Det skaber mulighed for pædagogiske praksisser, der udfordrer eleverne i forhold til

det værdiunivers, som deres måder at forholde sig til personer i litteraturen på også fremkaldes af.

Perspektiver

At støtte elevers literacy i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen kræver en viden om, hvad der karakteriserer for eksempel elevers analyser og fortolkninger. Mit studie viser nogle markante ligheder, som kan danne udgangspunkt for i undervisningen at støtte elevers mulighedsrepertoire og refleksion over fagspecifikke sproglige ressourcer til at forholde sig til den anden i teksten og den anden i klasserummet. Det vil sige aspekter af den dobbelte forholden sig, jeg har fremhævet som central i elevers tekster om tekster. De markante ligheder tegner billeder af danskfagets litteraturundervisning i udskolingen, der også kan bidrage til at støtte elever i literacyovergange på langs i danskfaget og på tværs, mellem forskellige fag i udskolingen. Konkret bidrager studiet med viden, der gør det muligt at undersøge og tage højde for forskelle internt i danskfaget mellem trin, herunder mellemtrin og udskoling og udskoling og ungdomsuddannelser. Desuden med viden, der i et klasseteam kan skabe grobund for samtaler om, hvad der i hvert fag lægges vægt på, når elever omgås professionelle tekster i et givent fag. Som det sidste danner lighederne udgangspunkt for at diskutere i et praksisfelt, hvad der egentlig skal være værdsat, og hvordan der kan udvikles en litteraturdidaktik, som indarbejder studiets viden ud fra en forståelse af vigtigheden af at kombinere litteratur- og literacyundervisning.

Noter

- 1 Artiklen bygger på og gengiver dele af ph.d.-afhandlingen.
- 2 Denne praksis kan undersøges empirisk, og den kan udledes af omfattende forsknings-traditioner for at diskutere litteraturens egenart, og hvad litteraturen kan. I en dansk sammenhæng er det senest gjort med Marianne Stidsens (2015) doktordisputats *Den ny mimesis*. Se også Lene Storgaard Broks artikel "Til fiktiv samtale om dannelse og kompetencer" i dette nummer af Viden om Literacy.

Referencer

Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (4 ed.). London: Routledge.

Hasan, R. (1996). Literacy, Everyday Talk and Society. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society*. New York: Addison Wesley Longman.

Hasan, R. (2011). Literacy Pedagogy and Social Change: Directions from Bernsteins Sociology [2007]. In J. J. Webster (Ed.), *Language and Education: Learning and Teaching in Society. The Collected Works of Ruquiya Hasan* (Vol. 3). London: Equinox.

Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af eleveres skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på*. (Ph.d.). København: Aarhus Universitet.

Kress, G. (2010). A Grammar for Meaning-Making. In T. Locke (Ed.), *Beyond the Grammar Wars*. New York: Routledge.

Krogh, E., & Piekut, A. (2015). Voice and narrative in L1 writing. *L1 Educational Studies in Languages and Literature*(15), 1-42. doi: 10.17239/L1ESLL-2015.15.01.10

Macken-Horarik, M. (1997). Relativism in the Politics of Discourse. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Cresskill: Hampton Press.

Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005): *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2013). *Fælles Mål for faget dansk*. <http://www.emu.dk>; Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.

Myhill, D. A., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. doi: 10.1080/02671522.2011.637640

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). Cultivating Imagination: Literature and the Arts *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (pp. 95-120). Princeton: Princeton University Press.

Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. In B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Eds.), *Literacy og fagdidaktik i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus Forlag.

Rancièrè, J. (1999). *Disagreement: Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Schlepppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Sjöstedt, B. (2013). Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid: Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska og danska gymnasier. (PhD), Malmö Högskola, Malmö.

Stidsen, M. (2015). *Den ny mimesis*. København: U Press.



ET 100% DIGITALT LÆSETRÆNINGSPROGRAM

Hastighed, koncentration og motivation ved læsning.

Over 10.000 elever på mere end 200 skoler har det sidste år gennemført programmet med en gennemsnitlig forøgelse af læsehastigheden på 56%.

Programmet bygger på mere end 30 års forskning og erfaring med læsning og læring.

FRONTREAD
er en app til pc, mac og
Ipad, der øger dit
overblik og læsetempo.

FrontRead henvender sig til:

- Grundskolens mellem -og udskolingstrin
- Ungdomsuddannelserne
- Videregående uddannelser
- - og også til dig, der ønsker at få styrket dine generelle læsekompetencer

Vi kommer gerne ud til dig og giver en grundig præsentation.



Den store mængde information, vi møder dagligt, stiller store krav til os som læsere. Det kan være svært at nå det hele. Men vi kan alle forbedre vores læsevaner, så vi bliver hurtigere og bedre læsere.

KONTAKT OS OG LÆR MERE: +45 2682 1500
WWW.FRONTREAD.DK / INFO@FRONTREAD.DK


FRONTREAD™